

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA**

PRISCILA VASCONCELOS SILVA

**“Essa língua também é minha”**: Imigrantes nas escolas paulistanas como  
*neofalantes* de português brasileiro

Versão Corrigida

São Paulo

2023

PRISCILA VASCONCELOS SILVA

**“Essa língua também é minha”:** Imigrantes nas escolas paulistanas como  
*neofalantes* de português brasileiro

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Valéria Gil Condé

Versão Corrigida

São Paulo

2023

**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE****Termo de Anuência do (a) orientador (a)****Nome do (a) aluno (a): Priscila Vasconcelos Silva****Data da defesa: 05/06/2023****Nome do Prof. (a) orientador (a): Valéria Gil Condé**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 26/07/2023



---

**Valéria Gil Condé**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S586? Silva, Priscila Vasconcelos  
"Essa língua também é minha": Imigrantes nas escolas paulistanas como neofalantes de português brasileiro / Priscila Vasconcelos Silva; orientador Valéria Gil Condé - São Paulo, 2023.  
271 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Neofalantes. 2. Novos falantes. 3. Migração. 4. Ensino-aprendizagem. 5. Língua não-materna. I. Condé, Valéria Gil, orient. II. Título.

**SILVA, Priscila Vasconcelos.** “Essa língua também é minha”: imigrantes nas escolas paulistanas como neofalantes de português brasileiro. 271 f. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof.Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof.Dr. \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

Julgamento \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, por todo o apoio e compreensão. Obrigada a minha mãe Inês e meu padrasto Roger por sempre incentivarem minha vida acadêmica e todos os meus projetos. E em especial à minha irmã Isabela e minha noiva Ness por acompanharem todo o processo tão de perto, com inúmeras conversas e leituras.

À orientadora, Profa. Dra. Valéria Gil Condé, pelas ideias, contribuições, e por todo o incentivo e confiança.

Aos professores Dra. Alice Pereira Santos, Dr. Mario Eduardo Viaro, e Dra. Paula da Costa Souza pelas valiosas orientações na banca avaliadora.

Ao professor Bernardo Penabade Rei, um dos idealizadores do Modelo Burela, pela prontidão e gentileza com que compartilhou conosco sua experiência com alunos migrantes.

À pesquisadora Dra. Ana Alicia Manso Flores, pelas leituras, contribuições e parcerias durante a trajetória do mestrado.

À equipe gestora da E.E. Canuto do Val, em especial às coordenadoras pela gentileza com que me receberam e pela liberdade que me deram para realizar o trabalho. A todos os professores que contribuíram em entrevistas, e em especial ao professor de língua portuguesa, por compartilhar sua experiência com alunos migrantes em São Paulo e pelo incentivo e liberdade que me deu para conduzir o trabalho em sala de aula.

À comunidade migrante que proporcionou novas vivências e perspectivas acerca do ato de migrar e dos sujeitos migrantes. Em especial à mãe de uma das alunas que compartilhou em entrevista, valiosas e complexas experiências.

E, sobretudo, a todos os alunos que colaboraram com as aulas e na produção das entrevistas, viabilizando a concretização deste projeto.

## RESUMO

**SILVA, Priscila Vasconcelos.** “Essa língua também é minha”: imigrantes nas escolas paulistanas como neofalantes de português brasileiro. 2023. 236 f. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Neste trabalho propõe-se que a terminologia *neofalante* (Ramallo, 2013; 2020; Smith-Christmas et al., 2018) seja aplicada para descrever estudantes que falam uma língua que não é sua língua materna. O conceito de *neofalante*, no contexto paulistano, refere-se a alunos migrantes aprendendo o português, assim como brasileiros que aprendem a norma-padrão através da escola. Seu uso tem como propósito aproximá-los em uma abordagem de ensino de língua portuguesa que contemple semelhanças e diferenças que ambos os grupos possuem em relação à norma-padrão. O conceito de *neofalante* vai além da descrição do *status* de falante do aluno, permitindo que políticas e abordagens pedagógicas sejam desenvolvidas na sala de aula para facilitar a inclusão linguística, bem como o sucesso acadêmico e social do aluno. A partir da diversidade linguística presente em sala de aula, o trabalho propõe uma discussão teórica, um estudo de caso sobre o uso do conceito de *neofalante* em uma escola secundária em Burela (Galiza, Espanha), Modelo Burela (2005 - presente), e a aplicação de uma sequência didática (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004) que utiliza o conceito, adotada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais na cidade de São Paulo. A sequência tem como resultado a produção de um *podcast* de entrevistas com temas relacionados à migração, como cultura e histórias de deslocamento. A atividade proporcionou a integração entre alunos de diferentes origens e línguas-maternas, e possibilidades de aprendizado e uso do gênero textual entrevista sem que houvesse distinções hierárquicas entre falantes. O objetivo da pesquisa é verificar se a abordagem dos alunos migrantes como *neofalantes* do português brasileiro facilita o desenvolvimento de habilidades na língua portuguesa e a integração aluno-escola. Consideramos que esta abordagem pode ser incorporada ao ensino de migrantes na cidade de São Paulo, a fim de evitar que a dicotomia entre língua padrão e oralidade seja sinônimo de exclusão social e fornecer aos professores uma ferramenta para inclusão em sala de aula.

Palavras-chave: Neofalantes. Novos falantes. Migração. Ensino-aprendizagem. Língua não-materna.

## ABSTRACT

**SILVA, Priscila Vasconcelos.** “Essa língua também é minha”: imigrantes nas escolas paulistanas como neofalantes de português brasileiro. 2023. 236 f. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This work proposes the application of the terminology *neofalante* (Ramallo 2013; 2020; Smith-Christmas et al., 2018) to describe students who speak a language that is not their mother language. The concept of *neofalante*, in the São Paulo context, refers to migrant students learning Portuguese as well as Brazilians learning the standard language through school. Its use is intended to bring them together in a Portuguese language teaching approach that takes into account similarities and differences that both groups have in relation to the standard language. The concept of *neofalante* goes beyond describing the student's speaking status, allowing policies and pedagogical approaches to be developed in the classroom to facilitate linguistic inclusion, as well as the student's academic and social success. Based on the linguistic diversity present in the classroom, this work proposes a theoretical discussion, a case study on the use of the *neofalante* concept in a secondary school in Burela (Galicia, Spain), Modelo Burela (2005 - present), and the application of a didactic sequence (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004) that uses the *neofalante* tag, adopted in a 9th grade class of Ensino Fundamental - Anos Finais in the city of São Paulo. The sequence has as a result the production of an interview podcast with themes related to migration, such as culture and stories of displacement. The activity provided the integration between students from different origins and mother languages, and possibilities of learning and using the textual genre interview without making hierarchical distinctions between speakers. The aim of the research is to verify whether approaching migrant students as *neofalantes* of Brazilian Portuguese facilitates the development of their Portuguese language skills and student-school integration. We consider that this approach can be incorporated into the teaching of migrants in the city of São Paulo, in order to prevent the dichotomy between standard language and orality from being synonymous with social exclusion and to provide teachers with a tool for inclusion in the classroom.

Keywords: Neofalantes. New speakers. Migration. Teaching-learning process. Non-native language.

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| PARTE I .....   | 12  |
| INTRODUÇÃO .....  | 12  |
| 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....   | 17  |
| 1.1 Objeto, questões e objetivos da pesquisa.....                                   | 22  |
| 1.2 Justificativas que movem a pesquisa .....                                       | 24  |
| 1.3 Metodologia .....   | 27  |
| PARTE II.....   | 33  |
| 2 <i>NEOFALANTES</i> .....  | 33  |
| 2.1 O conceito de <i>neofalante</i> .....   | 33  |
| 2.2 <i>Neofalantes</i> na Galiza.....   | 39  |
| 2.3 <i>Neofalantes</i> : uma abordagem na escola.....                               | 42  |
| 3 OS SUJEITOS MIGRANTES .....   | 50  |
| 3.1 migração no Brasil.....   | 50  |
| 3.2 Os migrantes nas escolas paulistanas .....                                      | 60  |
| 3.3 Interculturalidade.....   | 64  |
| PARTE III.....  | 68  |
| 4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....   | 68  |
| 4.1 Bases teóricas .....  | 68  |
| 4.2 Sequência Didática: Entrevista na mídia <i>podcast</i> . .....                  | 76  |
| 5 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA .....   | 98  |
| 5.1 Descrição dos contextos escolares .....   | 98  |
| 5.2 A aplicação.....  | 101 |
| 5.3 Considerações sobre as aulas .....  | 130 |
| 5.4 Entrevistas com a comunidade escolar .....                                      | 132 |
| 6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ENTREVISTA NA MÍDIA <i>PODCAST</i> : UMA NOVA<br>VERSÃO ..... | 150 |
| 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....   | 177 |

|   |     |
|---|-----|
| 7.1 A comunidade escolar.....   | 179 |
| 7.2 <i>Proxecto Neo</i> e <i>CanutoPod</i> .....  | 187 |
| 7.3 Resultados e objetivos .....  | 192 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 198 |
| REFERÊNCIAS .....   | 205 |
| ANEXOS .....  | 213 |
| Anexo A - Entrevista com Bernardo Penabade Rei do Modelo Burela .....                                     | 213 |
| Anexo B - Formulários para os professores da escola .....   | 220 |
| Anexo C - Transcrição da entrevista com as coordenadoras pedagógicas .....                                | 226 |
| Anexo D - Transcrição da entrevista com a mãe e aluna imigrantes .....                                    | 235 |
| Anexo E - Transcrição da entrevista com aluna imigrante da turma .....                                    | 242 |
| Anexo F - Transcrição da entrevista com a funcionária da secretaria .....                                 | 244 |
| Anexo G - Transcrição do episódio “Comida boliviana” do <i>podcast</i> <i>CanutoPod</i> .....             | 246 |
| Anexo H - Transcrição do episódio “Comida peruana” do <i>podcast</i> <i>CanutoPod</i> .....               | 250 |
| Anexo I - Transcrição do episódio “Trabalho e estudos” do <i>podcast</i> <i>CanutoPod</i> .....           | 252 |
| Anexo J - Transcrição do episódio “Rotina” do <i>podcast</i> <i>CanutoPod</i> .....                       | 257 |
| Anexo K - Transcrição do episódio “Motivos que levaram a migrar” do <i>podcast</i> <i>CanutoPod</i> ..... | 259 |
| Anexo L - Parecer consubstanciado do CEP com aprovação.....   | 261 |
| APÊNDICES.....  | 264 |
| Apêndice A - Termos de consentimento assinados pelos pais .....   | 264 |
| Apêndice B - Termos de assentimento assinados pelos participantes .....                                   | 267 |
| Apêndice C - Termo de consentimento livre e esclarecido para contatos institucionais .....                | 269 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Imigrantes internacionais com registros ativos no Brasil segundo ano de registro 2000-2019 ..... | 54  |
| Figura 2 - Evolução das matrículas escolares no Brasil 2010 - 2019 (UNICAMP/NEPO) .....                     | 55  |
| Figura 3 - Evolução das matrículas escolares no estado de São Paulo (2010-2019) .....                       | 60  |
| Figura 4 - Evolução das matrículas escolares na cidade de São Paulo entre 2010-2019.....                    | 61  |
| Figura 5 - Interface de edição do site Anchor.fm.....   | 75  |
| Figura 6 - Interface Anchor.fm iOS.....   | 75  |
| Figura 7 - Interface Anchor.fm Android.....   | 76  |
| Figura 8 - Calendário escolar 2020.....   | 99  |
| Figura 9 - Material de aula: 8 passos para fazer um <i>podcast</i> .....                                    | 118 |
| Figura 10 - Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) .....     | 146 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 - Nacionalidades com maior número de matrículas na cidade de São Paulo entre 2015-2019..... | 56  |
| Tabela 2 - Habilidades da Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental - Anos Finais.....      | 72  |
| Tabela 3 - Cronograma de aplicação das aulas.....  | 100 |
| Tabela 4 - Perguntas elaboradas pelos alunos nas aulas 1 e 2.....                                    | 106 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - Transcrição do episódio Imigrantes do <i>podcast</i> Acontece em SP .....   | 80  |
| Quadro 2 - Transcrição do episódio “Ser Refugiado” do <i>podcast</i> Projeto Humanos.....                                    | 81  |
| Quadro 3 - Transcrição do episódio “Depoimentos de quem mora longe” do <i>podcast</i> Tem dias que .....                     | 83  |
| Quadro 4 - Transcrição da entrevista com uma refugiada síria do jornal Joca.....   | 86  |
| Quadro 5 - Transcrição do episódio “Um venezuelano em São Paulo” do <i>podcast</i> O Nome Disso é Brasil (ONDE Brasil) ..... | 89  |
| Quadro 6 – Atividade de comparação entre línguas.....  | 91  |
| Quadro 7 - Atividades não realizadas da aula 2.....  | 111 |
| Quadro 8 - Atividade não realizada da aula 4.....  | 115 |
| Quadro 9 - Atividade não realizada da aula 4.....  | 117 |
| Quadro 10 - Atividade não realizada da aula 9.....   | 124 |
| Quadro 11 - Transcrição das aberturas selecionadas.....  | 125 |
| Quadro 12 - Lista de Episódios CanutoPod.....  | 128 |

## PARTE I

### INTRODUÇÃO

Com a consolidação do Mercosul entre as décadas de 1990 e 2000, o Brasil torna-se um receptor de migrantes latino-americanos. Nos últimos vinte anos a cidade de São Paulo emergiu como um dos polos para os quais os fluxos migratórios recentes são destinados, recebendo cerca de 33% de um total de 1.781.924<sup>1</sup> migrantes regulamentados a partir do ano 2000. Em 2021, o número de crianças e adolescentes migrantes representava cerca de 30% de todos os migrantes registrados no país<sup>2</sup>. Como consequência do crescente número de migrantes no Brasil, na última década houve um aumento no número de crianças e adolescentes migrantes matriculados na educação básica no país, em especial no Ensino Fundamental<sup>3</sup>.

A educação na constituição brasileira é um atributo universal, e menciona diretamente o direito de sujeitos migrantes. Segundo a legislação brasileira, os estrangeiros têm direitos equiparados aos brasileiros em relação à educação e à infância, conforme disposto na Constituição Federal de 1988 (artigos 5º e 6º):

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

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Adicionalmente, a Lei da Migração de 2017 garante o acesso igualitário e que a falta de documentação não deve impedir o acesso desses indivíduos à educação:

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:

IV - Não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;

---

<sup>1</sup>Observatório das Migrações em São Paulo (OBMigra). Banco Interativo — Números da imigração internacional para o Brasil 2020-2022 (jan.-abr.) Campinas, SP: Observatório das Migrações em São Paulo — NEPO/UNICAMP. Disponível em: <<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/>> Acesso em: 15 mar. 2023.

<sup>2</sup>De acordo com gráfico elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Registro Nacional Migratório (SisMigra), 2011-2021

<sup>3</sup>De acordo com gráfico elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2011-2020.

Ainda segundo a Lei da Migração de 2017, além da condição de igualdade e dos direitos equiparados com os dos nacionais, é frisado que a educação pública é um direito e desautorizada a discriminação por fatores como nacionalidade ou condição migratória.

Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:

X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

Embora o acesso à escola não seja negado, a realidade da integração e acolhimento dos alunos migrantes é bastante diversa no país. No estado de São Paulo há diretrizes para o recebimento dos alunos migrantes, porém, em geral, não são disponibilizadas ferramentas para que os professores possam integrar os alunos migrantes em sala de aula acolhendo-os em suas diferenças. Por um lado, os alunos migrantes são invisibilizados em sala de aula, tendo sua língua e sua cultura silenciadas, seu sotaque e possíveis dificuldades com a língua atribuídos a falta de dedicação à escola ou de esforço para aprender a língua portuguesa e a cultura brasileira. Por outro, faltam aos professores recursos para administrar a sala de aula de forma que as identidades e especificidades dos alunos sejam atendidas.

A partir da experiência em uma escola de ensino secundário na cidade de Burela, na Galiza, Espanha, propomos o uso do conceito *neofalante*<sup>4</sup>, como forma de aumentar a integração entre alunos migrantes e alunos brasileiros. A etiqueta de *neofalante* tem sido utilizada em diferentes contextos para se referir a alunos que aprendem uma língua que não a sua materna. O termo enfatiza a característica temporal da relação entre falante e língua, utilizando “novo” em lugar de língua não-materna, segunda língua ou outras classificações que enfatizem a hierarquia entre o falante nativo e o não-nativo, seja em aspectos como proficiência ou pertencimento à comunidade de fala. Empregado a partir dos anos 1980 em territórios de língua minorizada, o *neofalante* surge para se referir a falantes que aprendem uma língua minorizada na socialização secundária, no entanto, seu uso não se restringe apenas a esse tipo de falante, podendo se estender a migrantes. A preferência pelo uso do termo língua minorizada deve-se à assimetria apresentada pelo termo língua minoritária. Enquanto a língua minoritária indica um número reduzido de falantes, o termo língua minorizada, cunhado pelo sociolinguista Lluís Vicent Aracil em 1983, representa não necessariamente uma língua com poucos falantes,

---

<sup>4</sup> Optamos por incluir *neofalante* em itálico, pois não é uma palavra dicionarizada na língua portuguesa. Porém, por se tratar de um termo em língua galega, sugerimos a manutenção da forma, dada a proximidade entre as línguas.

mas que tem um histórico de uso e funções sociais restringidos, resultado de um processo de diglossia. O termo diglossia representa uma situação linguística em que há uma variedade sobreposta que goza de prestígio social sendo utilizada em âmbitos como serviços públicos, escola, mídia, enquanto a variedade “baixa” é desprestigiada, e seus falantes considerados cidadãos de segunda classe e utilizam a língua no âmbito doméstico.

Este estudo tem como propósito apresentar o conceito de *neofalante* no âmbito escolar da cidade de São Paulo. O intuito é abordar tanto os alunos migrantes que adquirem o português após a migração, como também os alunos brasileiros que possuem o português como língua materna, mas que estão em processo de aprendizado da norma-padrão. O conceito de *neofalante* vai além de apenas ser um novo falante e permite a aplicação de políticas e abordagens pedagógicas que se concentram na integração linguística do aluno e em seu sucesso escolar e social.

Esta dissertação está dividida em três partes, sendo a primeira delas um capítulo de contextualização da pesquisa, expondo justificativas, objetivos e metodologia. Na parte II serão apresentados em dois capítulos: 1 - o marco teórico sobre o conceito de *neofalante*; 2 - a apresentação das particularidades dos *neofalantes* galegos; e 3 - um estudo de caso, especificamente da aplicação do conceito no Modelo Burela, a partir de materiais produzidos por seus dirigentes e por uma entrevista com um dos criadores do modelo, Bernardo Penabade Rei. Esse modelo foi implementado em uma escola de ensino secundário na cidade de Burela, na Galiza, Espanha, empregando-o em seu modelo de atendimento à diversidade, que atende alunos locais e migrantes. Em seguida, no capítulo 3 serão abordados alguns dos sujeitos migrantes presentes no contexto analisado e perspectivas de uso da interculturalidade na escola. Na parte III, capítulos 4 e 5, serão apresentadas uma sequência didática proposta para o presente trabalho, sua base teórica e sua aplicação em uma turma do Ensino Fundamental - Anos Finais em uma escola estadual no município de São Paulo. O capítulo 6 diz respeito à análise e discussão dos dados obtidos durante a aplicação. A análise e discussão abrangem o resultado da sequência didática, que consiste em um *podcast* de entrevistas produzido pelos alunos; uma breve comparação entre o *podcast* produzido no Brasil e o programa de rádio galego; e entrevistas sobre a presença de alunos migrantes na escola, realizada com membros da comunidade escolar como professores, coordenadoras, agente escolar, alunas e uma mãe migrante.

Tanto as atividades da sequência didática quanto as entrevistas com a comunidade escolar tiveram influência da metodologia do Modelo Burela, que orienta não apenas as atividades realizadas pela escola, mas a relação com toda a comunidade escolar, incluindo os pais migrantes. Através de entrevistas com funcionários, alunos e uma mãe, foi possível ter um retrato mais amplo das relações escola-migrantes, para além da dinâmica dos alunos em sala de aula. Além do núcleo de atividades e entrevistas na escola participante desse projeto, foi realizada uma entrevista com Bernardo Penabade Rei, professor de Língua e Literatura e membro da equipe promotora do Modelo Burela, dentro da qual nasceu o programa radiofônico *Proxecto Neo* em 2012. Penabade Rei contribuiu para a compreensão do dia a dia do Modelo Burela, fornecendo detalhes do funcionamento das práticas do modelo em sala de aula, além de comentar algumas das mudanças que ocorreram ao longo dos anos. O *Proxecto Neo* é um programa de rádio produzido e apresentado pelos alunos do instituto de educação secundária da cidade, com foco nos *neofalantes* de língua minorizada nativos e migrantes. O programa foi a inspiração para o *podcast*, resultado da sequência didática aplicada em uma escola paulistana.

O objetivo do presente trabalho é, a exemplo do uso do Modelo Burela, apresentar a perspectiva de *neofalante* como possível base para o ensino de língua portuguesa nas escolas para que a dicotomia entre norma-padrão e oralidade não seja sinônimo de estigmatização social, seja para alunos migrantes ou brasileiros.

O termo norma-padrão<sup>5</sup> será utilizado por todo o trabalho, no sentido adotado por documentos orientadores como os PCNs de 1997 e a BNCC de 2017, como a língua representada na gramática normativa ensinada na escola. A abordagem do *neofalantismo*, sobretudo no que tange aos alunos migrantes, pode ser considerada uma estratégia efetiva para reduzir potenciais conflitos no ensino da língua portuguesa. A classificação dos alunos migrantes como “novos” falantes permite o tratamento de suas habilidades e dificuldades linguísticas como uma parte integrante das aulas, sem categorizar dúvidas e erros como específicos de uma determinada categoria de alunos. Desta forma, é possível compreender o ensino da norma-padrão como um objetivo em comum tanto em relação ao ensino de língua portuguesa para alunos migrantes quanto para os brasileiros. Assim, as questões dos alunos

---

<sup>5</sup> Não deverá ser confundido com a norma culta, pois esta é uma variedade associada a falantes considerados cultos (indivíduos com ensino superior completo, pertencentes a camadas socialmente privilegiadas).

poderão ser abordadas pelos professores a partir de uma perspectiva de ensino de uma língua ainda “nova”, de maneiras distintas, mas não totalmente dominadas por ambos os grupos.

## 1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A relação entre os alunos migrantes e minorias étnicas com a escola e com o aprendizado tem sido objeto de pesquisas e discussões há algum tempo. Desde o aumento do fluxo migratório para o Brasil, principalmente com a chamada migração sul-sul, o número crescente de alunos oriundos de outros países é alvo de atenção. De acordo com Baeninger (2012), desde o final do século XX, com a reabertura para a imigração internacional, o Brasil deixou de ser majoritariamente um emissor de população para outros países para se tornar um receptor de migrantes<sup>6</sup>, em especial de migrações de caráter intrarregional, proporcionadas por uma integração das economias regionais sul-americanas. No Brasil, a maior concentração de migrantes está nas regiões sul e sudeste, e ao longo dos anos o principal estado receptor dessa população foi o estado de São Paulo, especialmente sua capital.

Os desafios são muitos e não é raro que professores relatem que “a escola não está preparada nem para o aluno brasileiro”<sup>7</sup>. Os professores e a comunidade escolar de forma geral não estão preparados para receber essa população, pois muitas vezes não contam com uma formação profissional voltada para a interculturalidade, ou para o ensino e aprendizagem de língua não-materna, em seu percurso. Manifestações de xenofobia, discriminação e preconceito contra alunos migrantes, também são apontadas em pesquisas como razões para o fracasso no acolhimento desses alunos (KOHATSU; PEREIRA RAMOS; RAMOS, 2020). Há muito a se considerar sobre o tema, e certamente um desses pontos é a dificuldade do aluno em se adaptar aos “vários mundos” nos quais transita: seu local de origem, a comunidade onde está sua casa, e a escola.

Apenas a cidade de São Paulo recebeu, entre 2008 e 2016, 34,5% do total das matrículas de alunos estrangeiros pelo país<sup>8</sup>. Em dados mais recentes, o mapa “Estudantes imigrantes

---

<sup>6</sup>Para simplificar a leitura, optamos por utilizar o termo “Migrantes” para abranger imigrantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas, independente da legislação brasileira ou documentação. Esta escolha foi feita por influência do guia “Somos todos migrantes: acesso a direitos para migrantes e servidoras/es públicos. SP: CRAI - Centro de Referência e Acolhida para Imigrantes. Disponível em: <[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos\\_humanos/imigrantes\\_e\\_trabalho\\_decente/publicacoes/index.php?p=156226](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/publicacoes/index.php?p=156226)> Último acesso em: 15 mar. 2023.

<sup>7</sup> EBC. Patrícia Serrão. Professores revelam dificuldades de escolas em absorver imigrantes. Publicado em 28/09/2016. Disponível em: <<https://memoria.ebc.com.br/educacao/2016/09/dificuldade-do-brasil-em-receber-filhos-de-migrantes>> Último acesso em: 15 mar. 2023.

<sup>8</sup>Portal Nova Escola, 2018. Matrículas de alunos estrangeiros crescem 112% no Brasil. <<https://novaescola.org.br/conteudo/10142/matriculas-de-alunos-estrangeiros-crescem-112-no-brasil>> Último acesso em: 15 mar. 2023.

internacionais no Brasil matriculados no ensino básico”<sup>9</sup> do UNICAMP/Nepo, mostra que em 2018 o município de São Paulo recebeu 15.587 matrículas escolares, e no ano seguinte 17.787, considerando tanto escolas municipais quanto estaduais. Segundo os Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo<sup>10</sup>, o número total de educandos estrangeiros matriculados na rede municipal de ensino alcançou a marca de 4.337 alunos em junho de 2018, e em 2019 saltou para 5.968 de alunos. Nas escolas da rede estadual paulista a entrada de alunos migrantes é crescente, durante o ano de 2017 foram matriculados 10.298 estrangeiros de acordo com dados<sup>11</sup> disponibilizados pelo governo do estado de São Paulo. Em 2019 esse número subiu para aproximadamente 12 mil alunos. A distribuição das matrículas entre estado e município é desigual, pois o número de escolas municipais é menor do que a de estaduais. De acordo com o Censo Escolar/IBGE 2020<sup>12</sup>, o total de escolas de educação básica estaduais no estado de São Paulo era de 4.367, dos quais escolas municipais que atendem o ensino fundamental e o ensino médio é 510<sup>13</sup>.

Apesar de a cidade se constituir historicamente como destino de migrações, ainda faltam às redes escolares do estado e do município de São Paulo diretrizes e modelos bem-sucedidos que orientem o trabalho em sala de aula, promovendo a integração e facilitando o acolhimento dos novos alunos. Os migrantes nas escolas na cidade de São Paulo, muitas vezes, são recebidos com certo estranhamento em sala de aula, pois a rede de ensino, de forma geral, não está preparada para recebê-los. As próprias complexidades e dificuldades da sala de aula somadas às poucas diretrizes oficiais<sup>14</sup> para a educação de migrantes e a uma formação docente que, muitas vezes, possui uma visão eurocentrista tanto da cultura quanto da língua do aluno migrante, corroboram para que a interculturalidade possível na sala de aula seja deixada de lado

---

<sup>9</sup>UNICAMP/NEPO. Números Imigração Internacional. Censo Escolar 2010-2019. Disponível em: <<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>> Acesso em: setembro 2021.

<sup>10</sup>Dados Abertos Prefeitura de São Paulo. Educandos estrangeiros por nacionalidade 2018. <[http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt\\_PT/dataset/educandos-estrangeiros-por-nacionalidade](http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/educandos-estrangeiros-por-nacionalidade)> Acesso em setembro 2019)

<sup>11</sup>Portal do Governo SP Notícias. Estado teve mais de 10 mil estrangeiros matriculados em 2017 <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/estado-teve-mais-de-10-mil-estrangeiros-matriculados-em-2017/>> Último acesso em: setembro 2021.

<sup>12</sup>Censo Escola IBGE 2020. Panorama da cidade de São Paulo. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>> Último acesso em: 15 mar. 2023.

<sup>13</sup>Secretaria municipal da educação da cidade de São Paulo. Escolas por tipo, 2023. Disponível em: <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgrerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>> Último acesso em: 15 mar. 2023.

<sup>14</sup>Os poucos documentos orientadores criados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Documentos Orientadores CGEB/NINC) têm como foco questões sobre matrícula, documentação e acolhimento com a chegada do aluno.

em prol de um modelo específico de língua e cultura local<sup>15</sup>. A escolha e valorização no currículo do material linguístico e cultural “local” em oposição ao que vem de “fora” está intrinsecamente relacionada ao racismo e xenofobia existentes em nossa sociedade. Em consequência, temos um tipo de migrante afastado do acesso aos serviços públicos e direitos que possui raça, sexo e classe social.

No Brasil, a diversidade de culturas dentro da sala de aula é invisibilizada na busca por uma “homogeneidade” que desconsidera, a partir da língua, as particularidades das histórias de cada aluno e dos grupos a que pertencem. Podemos chamar esse fenômeno de mito do monolingüismo. Há uma noção de unidade a respeito da língua e até uma ideia de que o idioma português é o único falado no território brasileiro desde o dito “descobrimento”. De acordo com Cavalcanti (1999, p. 387):

Isso talvez aconteça, porque, em primeiro lugar, existe um mito de monolingüismo no país (Cf. Bortoni, 1984, Cavalcanti, 1996a, Bagno, 1999). Esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as majorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.

Quando surgem debates sobre a língua, como foi o caso do Acordo Ortográfico de 1990 ou o projeto de lei “em defesa da língua nacional” de Aldo Rebelo os debates públicos frequentemente apresentam argumentos normativos que defendem certa pureza da língua, e para Lucchesi (2015, p.11):

Tal situação reflete a visão hegemônica na sociedade, segundo a qual a língua é um sistema homogêneo e unitário, desenvolvido pelos melhores escritores nacionais e fixado pelos gramáticos, para ser seguido e usado por todos aqueles que desejem falar e escrever bem.

Esse apego à gramática normativa mostra uma característica de exclusão e apagamento de minorias na sociedade, pois a partir desta perspectiva, todo desvio é associado à ignorância, e visto como algum tipo de deturpação de um ideal de idioma. A língua, em especial a norma escolhida pelas classes dominantes, pode ser um instrumento de exploração e dominação política e econômica, perpetuando discriminações de diversos tipos, entre eles o racismo. Desta forma, qualquer indivíduo que fale alguma variedade mais afastada da norma-padrão, como, por exemplo, pessoas que tenham níveis socioeconômicos mais baixos, ou até mesmo migrantes, podem se deparar com julgamentos como “tem que aprender o português”, “não

---

<sup>15</sup>Portal Nova Escola, 2010. O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes. <<https://novaescola.org.br/conteudo/1534/o-desafio-das-escolas-brasileiras-com-alunos-imigrantes>> (Último acesso em junho de 2018)

sabe falar a própria língua”, entre outros comportamentos que os deslegitimem como falantes.

As variedades e línguas faladas tanto pelos alunos brasileiros quanto pelos estudantes migrantes ou filhos de migrantes acabam por não fazer parte da sala de aula e da escola. Embora desde a publicação dos PCNs<sup>16</sup>, no final da década de 1990, a oralidade tenha sido abordada nos materiais didáticos utilizados pelos alunos, isso por vezes ocorre de forma superficial. Em um contexto tão diverso quanto o das salas de aula que recebem alunos migrantes, o trabalho com a oralidade pode ser ampliado. Proporcionando assim um conhecimento e domínio maior das variedades do português falado no Brasil, aliado à sensibilização para a existência das outras línguas faladas no território. As experiências devem buscar possibilitar e ampliar os usos do português para os alunos, sejam eles migrantes ou brasileiros. Conforme afirma Almeida Filho (2005, p. 9), “Não se trata, na verdade, de ensinar uma língua a quem não a possui. Por isso, é preciso fazer/ter experiências que aprofundem a percepção da língua e permitam o aperfeiçoamento dos aprendizes enquanto cidadãos na linguagem.” A relação de diferença da língua portuguesa ensinada na escola não se restringe aos alunos migrantes, pois a norma-padrão pode se parecer, em determinados contextos, com uma segunda língua:

Para crianças de dialetos desprestigiados, muitos primariamente oralizados, que chegam à escola confrontadas com o dialeto-padrão, o Português da escola se parece com uma L2 (externa). No caso de crianças aprendendo via PL2 numa comunidade minoritária encravada no Português ou como língua oficial num país africano lusófono, a L2 pode representar tanto uma LE (não circulante comunicacionalmente) quanto uma L1 (tendo ocorrido a perda da L1) no ambiente familiar. (ALMEIDA FILHO, 2005, P. 6-7)

O trecho acima explicita o quanto da nomenclatura de cada língua depende de seu contexto. Uma criança que recebeu em sua socialização primária um dialeto desprestigiado pode desenvolver uma relação diferente com sua língua materna e a norma-padrão ensinada na escola. As possibilidades diante da situação são inúmeras para essa criança: ela poderia passar a utilizar a língua padrão em determinadas situações e continuar com sua língua materna em casa ou em outras situações informais, por exemplo. Tal movimento apresenta algumas semelhanças com o que acontece com muitos migrantes que aprendem outra língua que não a materna quando vão para um novo país.

Nos diferentes contextos de aprendizado de uma língua, podemos classificá-la de diferentes formas, de acordo com sua relação com o falante. Almeida Filho (2005) descreve as

---

<sup>16</sup> Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

seguintes categorias: a primeira língua (L1) pode ser a Língua Materna (LM) de um falante aprendida com a família ou Língua Padrão (LP) ensinada na escola. Já uma nova língua adquirida pelo falante com a migração, ou estudo de uma língua que não é falada em seu território para algum propósito, pode ser tratada como Língua Estrangeira (LE), ou Segunda Língua (L2), termo que pode ser usado para descrever tanto línguas minorizadas quanto línguas oficiais. Todas essas nomenclaturas sobre L2 e LE, fazem parte da tradição de estudos sobre ensino de língua tanto na educação básica quanto na educação em espaços não-formais. Há ainda mais classificações possíveis para as línguas, e continuam surgindo outras conforme novas necessidades. É importante frisar que há muitos trabalhos com a perspectiva de acolhimento de migrantes, que utilizam os conceitos de L2 e LE. No entanto, existe uma problematização de alguns conceitos por trás do “falante nativo”, “falante de língua 1”, e outros termos, como, por exemplo, a hierarquização dos falantes. Portanto, iremos propor uma nova abordagem que não apenas questione a hierarquia, mas também proponha um novo modelo para pensar os diferentes tipos de falantes. A mudança na classificação dos falantes pode impactar a prática de ensino para a população migrante, diminuindo as diferenças e enfatizando as semelhanças.

O aumento da presença de populações migrantes no país cria necessidades de discussão e práticas na sala de aula para construir experiências que possibilitem aos alunos a (re)afirmação de sua autoestima, a utilização de diversos tipos de linguagem e o exercício pleno de sua cidadania, como descrito em alguns dos objetivos gerais dos PCNs e da escola como instituição. Neste contexto, a língua falada pode ser vista não apenas como um instrumento para ensinar outros assuntos, mas como um objeto de ensino. A partir do momento em que os migrantes em idade escolar e os filhos de migrantes recentes se encontram num novo país e aprendem e usam o português brasileiro, poderíamos dizer que se tornam *neofalantes*<sup>17</sup>. O termo designa, neste contexto, falantes que não receberam o português brasileiro como língua materna, em seus mais variados níveis de proficiência, mas que o aprenderam em algum momento de sua socialização secundária. Os jovens *neofalantes* encontrados nas escolas desempenham papel importante tanto como ponte entre a nova língua e seus pais, quanto por suas possíveis novas influências para a língua portuguesa falada no Brasil, causadas pela situação de contato linguístico<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup>O conceito será desenvolvido no capítulo subsequente.

<sup>18</sup>O contato linguístico está configurado quando um falante utiliza duas línguas em seu contexto sociolinguístico.

Apesar da crescente ênfase na pesquisa multilíngue para entender a nova ordem comunicativa moderna, caracterizada pelos novos tipos de falantes, a produção sobre *neofalantes* ainda são tímidas no Brasil. No entanto, o conceito de *neofalantismo* pode trazer ganhos na abordagem do ensino para esses novos alunos por possibilitar seu acolhimento, tendo o português brasileiro como língua de convívio, mas não como a única a ser valorizada no contexto escolar. A defesa do ensino das variedades sociais e culturais presentes no português não pressupõe a substituição da norma-padrão por uma ou várias outras, mas leva o aluno a dominar outras linguagens e refletir sobre as discriminações que as variedades populares sofrem quando a norma-padrão é considerada a única aceitável (FRANCHI, 2006). O conceito de *neofalante* permite um novo enfoque educativo que aproxima alunos brasileiros e estrangeiros, considerando suas diferenças linguísticas como uma ferramenta para a apropriação da norma-padrão do português e sensibilização para outras formas existentes de realização da língua.

### **1.1 Objeto, questões e objetivos da pesquisa**

O objeto da pesquisa é à produção e aplicação de uma Sequência Didática (SD), direcionada a turmas do Ensino Fundamental - Anos Finais (6º ao 9º ano) de escolas públicas de São Paulo/SP que conte com alunos migrantes em seu corpo discente. Nesta SD, produzida a partir do modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)<sup>19</sup>, os alunos migrantes seriam abordados como *neofalantes* do português brasileiro. Essa abordagem teria um papel facilitador na integração aluno-escola, a partir do desenvolvimento de um programa de *podcast* no qual os alunos das turmas produziram entrevistas sobre temas como migração, cultura e língua. A proposta de regência sofre influência do Modelo Burela de atenção à diversidade que está em prática há vários anos na cidade de Burela, Galiza.

Entendemos que a mudança na hierarquia entre os falantes dentro da sala de aula pode estabelecer situações de aprendizado mais abrangentes para todos os alunos. O conhecimento prévio dos alunos sobre suas próprias línguas maternas, permitirá a discussão sobre variedades do português (brasileira, europeia e luso-africanas) e possíveis semelhanças com outras línguas (especialmente o espanhol falado na América), que poderão ser evidenciadas e apontadas pelos próprios alunos. Supõe-se que o protagonismo dos alunos na elaboração e desenvolvimento das atividades seja capaz de integrá-los e torná-los mais abertos ao relacionamento com indivíduos

---

<sup>19</sup> O modelo de Sequência Didática dos autores consiste em uma sequência de aulas realizadas na seguinte ordem: apresentação da situação para os alunos, produção inicial a partir dos conhecimentos prévios, módulos 1, 2, ..., x, e produção final a partir do que foi aprendido ao longo da sequência.

de procedência e histórias diferentes. Essa sensibilização entre os alunos poderá facilitar o aprendizado e prática do português brasileiro para os alunos estrangeiros; tornar os alunos brasileiros mais receptivos às outras culturas e idiomas; e elevar sua autoestima linguística como falantes de português não-padrão.

O objetivo principal da pesquisa é verificar se a abordagem dos alunos migrantes como *neofalantes* do português brasileiro facilita o desenvolvimento de habilidades na língua portuguesa e a integração aluno-escola. Os objetivos secundários são 1) Facilitar a expressão oral dos alunos migrantes em língua portuguesa; 2) Contribuir para a elevação da autoestima dos alunos brasileiros em relação à sua própria língua; 3) Promover a interculturalidade em sala de aula. O primeiro item está relacionado ao nível de proficiência apresentado pelos alunos migrantes em língua portuguesa e pode variar de acordo com características dos sujeitos como tempo de contato com a língua, quantidade de tempo que está no Brasil, questões emocionais relacionadas ao ato de migrar, etc. O segundo item depende da profundidade da discussão feita em sala de aula sobre as variações linguísticas. Para alcançar esse objetivo, a norma-padrão deve ser vista como mais uma das variações possíveis na língua e que outras variações diatópicas e diastráticas têm igual importância. O item três está relacionado com a sensibilização pretendida na escolha do tema da sequência didática, pois a imigração será o primeiro passo para nos abirmos para outras culturas e outras formas de ver o mundo.

A hipótese deste trabalho é que a abordagem dos alunos como *neofalantes* permitiria uma aproximação maior entre alunos migrantes e escola do que outras noções utilizadas, como estrangeiro, não-nativo, não-materno. Por escola, pretende-se abranger a grande variedade de sujeitos que ocupam esse espaço: desde os alunos brasileiros, professores, até o corpo diretivo e funcionários. Existem relatos em veículos de informação como a EBC<sup>20</sup>, Portal Nova Escola, Estadão, CBN, entre outros, sobre os desafios que os alunos migrantes e seus familiares encontram nas escolas. Entre esses desafios está a visão que os brasileiros têm de migrantes que estão fora do eixo estadunidense-europeu. De acordo com Sylvia Dantas DeBiaggi, em relato ao Portal Nova Escola (2010)<sup>21</sup>, "Predomina uma visão etnocentrista, na qual o estrangeiro é recebido como alguém que tem de absorver nossa cultura e esquecer a sua".

---

<sup>20</sup>AGÊNCIA BRASIL, 2018. Estudantes imigrantes aumentam 112% em oito anos nas escolas brasileiras. Publicado em 20/02/2018. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-02/estudantes-imigrantes-aumentam-112-em-oito-anos-nas-escolas-brasileiras>> Último acesso em: 15 mar. 2023.

<sup>21</sup>PORTAL NOVA ESCOLA. O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes. Publicado em 01/09/2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1534/o-desafio-das-escolas-brasileiras-com-alunos-imigrantes>> Último acesso em: 15 mar. 2023.

Essa hierarquização dos falantes pode ser vista como um pressuposto que orienta, conscientemente ou não, um conjunto de práticas sociais dos brasileiros que estão em contato com a população migrante. Professores, alunos brasileiros, corpo diretivo e funcionários das escolas não estariam excluídos dessas ideias e, portanto, conceitos que discutem essa hierarquização seriam benéficos para as relações entre migrantes e brasileiros nesse contexto.

## **1.2 Justificativas que movem a pesquisa**

As crescentes ondas migratórias vivenciadas por diversos povos contribuem para o número de alunos falantes de outras línguas dentro das salas de aula brasileiras, mas o preparo das escolas, seja em estrutura, diretrizes específicas e formação de docentes, não cresce na mesma proporção. A forma como os migrantes são vistos impacta em seu acesso a seus direitos ou mesmo sobre como serão valorados na sociedade. Considerando o aumento de *neofalantes* em uma comunidade como um dos subprodutos da migração, a atual chegada de refugiados e também a onda migratória em que diversos países estão inseridos tornam-se um desafio para os estados que irão recebê-los. Esta relação com as autoridades, assim como com a população local, irá passar primeiramente pela língua. Neste contexto, os migrantes são uma categoria que em nível amplo abrange refugiados, asilados políticos, indivíduos e famílias que passaram por deslocamento forçado, e migrantes voluntários, que se deslocam como resultado de violências estruturais como desastres naturais, crises ambientais, fome, desemprego ou movidos por um sentimento utópico de busca por oportunidades diferentes fora de seus locais de origem. Kristeva (1994) aponta que existe a ideia sobre os estrangeiros de que migrar é um direito humano que muitas vezes sofre resistência dos cidadãos nacionais: os migrantes são, em muitos casos, estigmatizados por suas características físicas ou pela forma como falam o novo idioma, são vistos como intrusos, adversários e muitas vezes tornam-se objeto de ódio ou inimizade. Tendo em vista todas as barreiras e dificuldades enfrentadas por essa camada da população, se faz cada vez mais necessária a elaboração de projetos e políticas públicas voltados para os imigrantes. Um dos espaços de maior contato de uma parcela desta população, a escola deve ser considerada um importante espaço de socialização, tanto para os alunos quanto potencialmente para seus pais. Dentro deste espaço a existência de modelos que obtiveram sucesso na integração e acolhimento de migrantes pode ser explorada como forma de obter ferramentas e para a elaboração de um modelo próprio que abranja a diversidade e os desafios das salas de aula locais.

A cidade de São Paulo é um destino muito comum para migrantes e nos últimos anos tem recebido cada vez mais alunos procedentes de outros países. Muitas iniciativas de ensino e acolhimento são realizadas pela sociedade civil, com ou sem algum apoio institucional, porém não há nenhum tipo de diretriz geral, que seja operada a nível municipal ou estadual para atender a população migrante na educação básica. Isso dificulta o dia a dia das escolas e dos professores que têm que lidar com uma situação diferente do já complexo cotidiano das escolas. A falta de preparo e orientação acaba induzindo os professores a tratarem o aluno migrante de forma inadequada, deixando-o de lado, por exemplo, ou interpretando seu comportamento como descaso com a escola e falta de interação com os colegas, quando, na verdade, tal comportamento poderia ser compreendido como uma questão cultural. Para que esse tipo de situação seja mais fácil para os professores e para os alunos, é importante que além da comunicação a partir da língua, haja uma troca cultural para que possa haver integração e colaboração.

Na pequena cidade de Burela, na Galiza, o acolhimento dos alunos migrantes foi bem-sucedido, a partir de uma mudança no preparo dos professores e todos os funcionários da escola, e rendeu muitos frutos. Todas essas ações não exigiram investimentos massivos em equipamentos ou treinamentos, mas ajudaram a reduzir muitos casos de fracasso escolar entre os alunos migrantes. O Modelo Burela de atenção à diversidade apresenta resultados baseados em suas próprias experiências ao longo de sua existência. No que tange ao trabalho com a população *neofalante*, a etapa entre 2014 – 2017<sup>22</sup> foi uma das mais importantes tanto no acolhimento quanto na atenção às necessidades dos alunos estrangeiros. Além dos resultados positivos entre os alunos atendidos, o Modelo Burela chama a atenção pelo número reduzido de recursos necessários para seu desenvolvimento. Apesar da situação regressiva da língua galega em outras cidades, os resultados do Modelo Burela mostram uma cidade em que: 87% dos novos habitantes são falantes de galego, dentro de um contexto em que 80% dos habitantes da cidade falam a língua. A intervenção educativa do IES Perdouro trabalha dentro e fora da escola para criar pontes entre os alunos e a sociedade em que vivem, propiciando uma maior fluidez em línguas estrangeiras para todos os estudantes através de mínimos recursos humanos e sem custos econômicos. O *Proxecto Neo* teve início em janeiro de 2012, faz parte do repertório de atividades do Modelo e é resultado da colaboração entre a *Radio Burela* e o

---

<sup>22</sup>PENABADE REI, B. Modelo Burela de atención á diversidade. Fin de etapa (2014-2017). Disponível em: <<http://modeloburela.blogspot.com.br/2017/09/modelo-burela-de-atencion-diversidade.html>> Último acesso em: 15 mar. 2023.

Instituto de Educación Secundária (IES) Perdouro. Trata-se de um programa de rádio produzido pelos *neofalantes* do Instituto, que aborda temas variados, como imigração, *neofalantismo*, cultura, entre outros. Em seu blog, apresentam-se com a seguinte frase: “O programa *Proxecto Neo* tem como protagonistas os *neofalantes*, as fillas e os fills adoptivos da nosa terra, especialmente de Burela”. Apesar de o *Proxecto Neo* contar com recursos cedidos pela rádio em seu contexto original, também pode ser adaptado numa versão que dependa exclusivamente da produção de professores e alunos em sala de aula, utilizando recursos mínimos.

O Modelo Burela e seu *Proxecto Neo* podem ser considerados uma referência de práticas realizadas dentro de um contexto que não possuía diretrizes específicas no tratamento de alunos migrantes nas escolas, possibilitando a construção de práticas escolares que acolham e ajudem os alunos migrantes a se integrarem e tornarem *neofalantes* de português brasileiro. A perspectiva de interculturalidade adotada junto ao *neofalantismo* permite não apenas a adaptação às culturas recebidas pela cidade de São Paulo, mas também considerar o bilinguismo e o contato entre o português brasileiro e as línguas familiares faladas pelos migrantes.

Com a adaptação do *Proxecto Neo* como atividade nas escolas de São Paulo pretendemos aumentar o repertório de práticas escolares que atendam a população migrante nas escolas, além de estabelecer diálogo com as novas discussões teóricas a respeito das abordagens e terminologias para designar populações migrantes em relação à língua, dentro e fora da sala de aula. O acolhimento dos alunos como *neofalantes* não traz benefícios apenas para a comunidade migrante, mas também para o aluno brasileiro que passa a ter uma relação diferente com sua própria língua. As variações faladas pelos alunos brasileiros poderão também fazer parte da aula, assim como as línguas dos alunos migrantes, e ser trabalhada de forma que todos os alunos possam compreender que a existência de outras variedades além da norma-padrão tem caráter positivo.

Consideramos que a aplicação de modelos externos que já obtiveram bons resultados em outros contextos não deve ser feita sem que antes haja reflexão conjunta entre os atores envolvidos. Assim, podemos incluir dois tipos de influências para o desenvolvimento deste trabalho: internas (com atividades que eram realizadas na cidade de São Paulo), e externas (com o aprofundamento e compreensão do Modelo Burela). Em São Paulo, foram levantadas algumas das experiências de iniciativa de escolas que receberam em algum momento essa população de alunos migrantes, principalmente às que compreendiam o Ensino Fundamental –

Anos Finais e Ensino Médio; propostas e aplicações de organizações da sociedade civil voltadas para recepção e acolhimento de crianças e adolescentes migrantes. De Burela, consultamos informações disponíveis na rede sobre a metodologia e as atividades desenvolvidas em seu modelo, além de contarmos com colaboração de um dos envolvidos na criação do Modelo, Bernardo Penabade Rei.

As experiências anteriores na cidade de São Paulo funcionam como ponto de partida para um projeto constituído junto à comunidade escolar, o diálogo entre essas iniciativas e o Modelo Burela, torna possível que nossa proposta seja adequada para a(s) realidade(s) encontrada(s). O conceito de *neofalante*, que vem de discussões aparentemente tão distantes no cotidiano brasileiro, pode ajudar a construir novas possibilidades de acolhimento, ensino-aprendizagem, metodologia para sala de aula e propostas de atividades. Um dos pontos mais importantes do Modelo Burela é o protagonismo dos alunos *neofalantes*, assim os migrantes podem se beneficiar de atividades que os coloquem no centro do aprendizado, considerando sua cultura, seus saberes e vivências anteriores ao momento da migração, e valorizando sua relação com a nova língua.

### **1.3 Metodologia**

A metodologia desse projeto está centrada em um estudo de cunho etnográfico sobre a escola, para perceber espaços possíveis de valorização da diversidade cultural (CANEN, 2001) e, a partir disso, uma intervenção de caráter colaborativo-intervencionista. Essa metodologia está baseada em uma pesquisa nacional (BARROS, 2012), mas também ligada à leitura que foi feita do Modelo Burela, a ser descrito a seguir. O modelo teve papel importante no planejamento das etapas e atividades que compõem o projeto. Outra influência na metodologia do projeto é a utilização da forma Sequência Didática (SD), formulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como instrumento para aplicação das atividades.

O Modelo Burela foi uma resposta da comunidade escolar à dificuldade em acolher os alunos migrantes na escola secundária local. Dona de uma história recente de imigrações, Burela é uma cidade situada ao nordeste da Galiza, na província de Lugo, e importante porto pesqueiro que conta, desde 1985, com números expressivos de habitantes vindos de áreas externas, seja à cidade, à Galiza ou mesmo ao estado espanhol. Por meio de recursos humanos estruturou-se um modelo de atenção que considera não só o aluno migrante em risco de exclusão social, mas também sua família, funcionários da escola e alunos locais. Uma das atividades, o *Proxecto Neo*, consiste em um programa da rádio local produzido e protagonizado

pelos alunos *neofalantes* da escola, em que abordavam aspectos culturais e linguísticos do galego e das culturas de seus países. Esta relação entre língua, cultura e oralidade foi uma das inspirações para a presente pesquisa.

Partindo-se da estrutura de atenção presente no Modelo Burela, a pesquisa será desenvolvida em etapas de observação e intervenção em sala de aula. Na etapa de observação será adotada, uma perspectiva etnográfica, de cunho colaborativo-intervencionista, conforme metodologia utilizada por Barros (2012). Mais detalhadamente, serão adotadas perspectivas e abordagens diversas, como sugerem autores sobre metodologias de pesquisa nas escolas, como é o caso de Oliveira e Alves (2008) e Ferraço (2008) que sugerem que tanto a descrição quanto a ação durante a pesquisa na escola devem também considerar a subjetividade do pesquisador e dos alunos envolvidos. O cotidiano escolar permite que as pesquisas de campo adotem perspectivas teóricas e abordagens metodológicas diversas (CARDOSO e PENIN, 2009) que busquem descrever as complexas interações sociais. Para Marguerite Altet (2017), as abordagens na observação podem ocorrer nos mais variados pontos de vista: psicológicas, pedagógicas, didáticas, contextuais, e sobre métodos e olhares para apreender a complexidade das práticas. As interações dentro da escola, seja com respostas quando o observador for solicitado ou conversas nos intervalos, podem expandir-se para entrevistas pré e pós-aula observada. Tudo isso para procurar entender o cotidiano da sala de aula das mais variadas e ricas formas possíveis, a fim de, nas atividades futuras, levar até a sala de aula propostas que tenham significado e relevância para os alunos. A observação do cotidiano da escola e de seus espaços pede por uma multirreferencialidade (BURNHAM, 1993), que possibilite a leitura plural das histórias dos *neofalantes* e da escola que os recebe. O tema da imigração e educação tem sido trabalhado sob perspectivas multidisciplinares nos últimos anos: as dificuldades e alegrias dos alunos migrantes passam não apenas pela escola, com seus professores, funcionários administrativos e corpo diretivo, mas por vários outros espaços sociais, e se cruzam com a trajetória de seus pais e das pessoas que os cercam nos ambientes que ocupam.

O projeto, no entanto, não se restringirá à observação da sala de aula, mas irá também se atentar às relações entre professores, alunos, pais, funcionários administrativos e coordenação. Em um primeiro momento terá como objetivo a identificação de características gerais no aprendizado e acolhimento de alunos migrantes para que as práticas e procedimentos adotados no momento subsequente não sejam genéricos e independentes das particularidades de cada turma. Para tal, a adoção de diferentes referências é possível diante dos temas que

podem ser desenvolvidos, como variação linguística, e a comparação entre o português e o espanhol, por exemplo.

Entendemos ser possível fazer uma aproximação entre as metodologias adotadas em sala de aula para atender as demandas dos alunos *neofalantes* brasileiros e migrantes, desde que observados os pontos de potenciais dificuldades para um grupo ou outro. Ao pensarmos os alunos brasileiros como também *neofalantes* da norma-padrão, a possibilidade de aproximação fica ainda mais evidente, pela distância entre variedades populares e norma-padrão, conforme Bagno (2015, p.13): “(...) a norma-padrão não faz parte da língua, isto é, não é um modo de falar autêntico, não é uma variedade do português brasileiro contemporâneo”. As possíveis dificuldades para *neofalantes* e falantes do português brasileiro como língua materna podem ser trabalhadas em sala de aula partindo do conhecimento linguístico prévio dos alunos. Dessa forma poderemos abordar tanto a variação linguística no português brasileiro, quanto a comparação entre a(s) língua(s) materna(s) dos alunos migrantes.

O aprendizado das variedades da língua através dos gêneros textuais (BAKHTIN 1979/2003), que serão utilizados no decorrer das atividades, pode oferecer uma base comum aos alunos para serem discutidas as variedades de uso e os níveis de língua do português brasileiro. A partir do resgate que Darcilia Simões (2011, p. 124) faz sobre as ideias bakhtinianas do aprendizado pelo uso e pela experiência, tanto o falante de português brasileiro como língua materna quanto o *neofalante* podem se beneficiar dessa perspectiva de ensino de gêneros textuais, que podem tratar tanto da norma-padrão quanto das variações do português falado no Brasil. Assim, “(...) o reconhecimento do gênero é uma das estratégias para a aquisição de domínio verbal.” (SIMÕES, 2011, p. 131) Os alunos *neofalantes* e nativos já escutam o português brasileiro em outros momentos de seus cotidianos e precisam ter contato com uma maior diversidade de usos da língua falada, bem como suas particularidades em relação à língua escrita. Conforme aponta Simões (2011, p. 125), “(...) os objetivos finais da aula de português como língua materna é a aquisição do uso padrão e o desenvolvimento da competência de leitura e de expressão escrita (ou redação).”, além da escrita é possível abordar os gêneros orais, que podem ser aplicados em sala de aula com os *neofalantes*.

A sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), é uma maneira sistemática de organização de um conjunto de atividades escolares, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Esse tipo de organização tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo assim uma adequação numa dada situação de

comunicação, que normalmente são dificilmente domináveis ou são novas para os alunos. As sequências são elaboradas para que os níveis de linguagem sejam aprofundados de forma progressiva, adaptável e flexível para professores e alunos. A progressão, segundo os autores, deve ser organizada em torno dos agrupamentos de gêneros, que são trabalhados em diferentes ciclos com objetivos cada vez mais complexos, ou em diferentes níveis. O esquema da SD consiste na: a) *apresentação da situação*, que deve introduzir um projeto de comunicação que será realizado na produção final com problemas bem definidos; b) *produção inicial*, oral ou escrita, em que será revelado ao professor e ao próprio aluno quais as representações que se tem dessa atividade, não necessariamente originando uma produção inicial completa, tendo apenas um papel regulador da sequência; c) *módulos*, que tratam de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar instrumentos necessários para que os alunos os superem; d) *produção final* é o momento para uma avaliação de tipo somativo, pois para se chegar a ela houve uma série de atividades dadas na sequência. A grade serve para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho, permitindo possíveis retornos a pontos mal assimilados. No presente trabalho propomos uma sequência didática que poderá envolver três temas que ajudarão a trazer a discussão sobre língua e cultura a partir do ponto de vista dos alunos: 1) oralidade e gêneros orais; 2) entrevista; 3) diferenças entre o português brasileiro e as línguas presentes na sala de aula; 4) interculturalidade na sala de aula.

Os conceitos sobre a observação da sala de aula, sequências didáticas, ensino de variação linguística, uso do conceito de interculturalidade serão utilizados, tendo como eixo estruturador o Modelo Burela de Planificación Lingüística. É um projeto que, desde 2004, visa reforçar os usos do idioma galego e, simultaneamente, favorecer a fluidez comunicativa entre outras línguas de projeção internacional e também entre as línguas utilizadas pela parte estrangeira da população. As propostas contidas no documento elaborado pelos profissionais do Instituto de Educación Secundaria de Burela, o IES Perdouro, são inspiradas pelo conceito de universalismo poliglota forjado no Seminário de Estudos Galegos ocorrido em 1923, que pretendem promover uma sociedade substancialmente trilingue, dividindo galego, castelhano e inglês/francês como respectivamente língua ambiental e da cidadania, língua franca do Estado e de relacionamento com a América de cultura espanhola, e línguas de relacionamento universal. De acordo com a descrição desse projeto (OROSA, LÓPEZ, et. al., 2007) os idiomas falados pelos migrantes não são desconsiderados e a posição central do galego nesse modelo não conflitua com a existência de outras culturas diversas. Entre os pontos principais de sua metodologia (OROSA, LÓPEZ, et. al., 2007) estão a participação de todos os alunos,

protagonismo daqueles em risco de exclusão social, atenção a todos os âmbitos de uso da língua a fim de trazer as experiências e conhecimentos prévios dos alunos para a sala de aula.

As propostas que serão desenvolvidas no projeto, ou mesmo as teorias utilizadas, só farão sentido se forem vistas de um ponto de vista que procure entender a escola e a interação entre seus atores de perto. As relações entre alunos e professores com os alunos migrantes, assim como sua relação com as línguas maternas desses indivíduos, precisa ser observada e compreendida. Apenas dessa forma os obstáculos para a integração e acolhimento (de todos aqueles que ocupam o espaço escolar) possam ser transpostos. É necessário dialogar com a(s) metodologia(s) de iniciativas e projetos de mesma temática já realizados na cidade de São Paulo, para que a adaptação do Modelo Burela seja de fato adequada à realidade local.

A condição principal para escolha das salas de aula elegíveis é a presença de alunos migrantes, no entanto, assim como no Modelo Burela, as atividades deverão ser desenvolvidas com todos os alunos de cada turma. Para fins de aprofundamento em um possível contexto de aplicação, foi realizada a observação prévia de duas turmas do 9º ano do ensino fundamental, entre os meses de setembro e outubro de 2019. As turmas contavam com cerca de 33 alunos, com faixa etária entre 13 e 15 anos, e cada uma com 7 a 11 alunos migrantes.

A abordagem será adotada para analisar as respostas para a questão “A abordagem dos alunos migrantes como *neofalantes* do português brasileiro facilita o desenvolvimento de habilidades na língua portuguesa e a integração aluno-escola?”. Os dados analisados serão as produções resultantes da aplicação da sequência didática sobre o gênero entrevista. O domínio desse gênero será avaliado, de acordo com a modelização proposta por Barros (2012), demonstrado pela produção inicial e progressão das tarefas até a produção final dos alunos.

O corpus será recolhido a partir de duas fontes: 1) entrevistas com alunos, professores e outros membros da comunidade escolar; 2) as produções dos alunos na sequência didática que serão compostas por: a) produção inicial, b) atividades de aprofundamento do tema ao longo da sequência, c) produção final (entrevistas realizadas pelos alunos). As entrevistas feitas pela pesquisadora ocorreram de três formas: 1) formulário para os professores, 2) entrevista presencial individual ou em dupla para alunos e membros da comunidade escolar. Para utilização neste trabalho houve cuidado com a privacidade dos envolvidos, e ocultação de seus nomes. Aos professores foram feitas perguntas sobre como compreendem alguns conceitos e fenômenos na sala de aula, sobre sua percepção do desempenho dos alunos, se notam existir diferenças nas competências dos alunos migrantes em suas disciplinas, e se os tipos de

incorreções que os alunos migrantes produzem são iguais as dos alunos brasileiros. Aos alunos foram feitas perguntas sobre as relações que estabelecem com a turma e com os alunos migrantes, e como percebem seu desempenho em língua portuguesa. Também foi entrevistada uma mãe de aluna que em seu relato retrata sua relação, e dos filhos, com a escola. Os dados gerados pelas entrevistas e pela aplicação da sequência didática foram analisados para descobrir se há tendências de pensamento e opiniões entre os sujeitos sobre imigração e sua percepção sobre o uso da língua portuguesa.

## PARTE II

### 2 NEOFALANTES

#### 2.1 O conceito de *neofalante*

O *neofalante* como conceito surge em um momento de questionamento à hegemonia daquele que é percebido como falante nativo. De acordo com Piller (2001) e Kubota (2009), definições de diversos linguistas indicam que o falante nativo é aquele que recebeu sua língua da família em tenra idade e que por essas características teria um tipo de competência linguística superior aos que não compartilham desse histórico. Os ditos privilégios dos falantes nativos podem ser descritos de forma diferente a depender do autor: precisão, fluência, amplitude de vocabulário, conhecimento de nuances da língua, não cometimento de certos tipos de erro e/ou capacidade de se autocorrigir, pertencimento à comunidade linguística excluindo outros tipos de falante. Mas qual seria essa língua dos falantes nativos? Ela considera a variação linguística ou está vinculada à língua padrão? Seria algo mais abstrato? Ao confrontar algumas características comuns do falante nativo com a língua padrão, a autora aponta inconsistências na conceituação desse tipo de falante e entende que essa compreensão não consegue abranger a maior parte da população mundial. A homogeneidade não é uma característica comum a todas as comunidades de fala, conforme Piller (2001) e as escolhas feitas sobre o padrão de uma língua frequentemente privilegiam as camadas dominantes da sociedade. Sobre a questão do pertencimento, Ingrid Piller (2001) em seu estudo sobre as definições de falante nativo, conclui que o status de falante nativo não está tão atrelado à competência linguística quanto à identidade social.

O etnonacionalismo do século XIX tem sido questionado frente à sociedade globalizada, em que os deslocamentos ocorrem como nunca e o fenômeno da imigração tem aumentado cada vez mais, seja por razões econômicas, guerra, desastres ambientais. As nações já não são mais tão homogêneas, ao passo que as sociedades estão mais diversas. A aparição do termo *neofalante* se dá principalmente para abordar o contexto das línguas minorizadas europeias, questionando as definições de natividade e falante nativo em seu sentido tradicional. Na definição de Ó Murchadha, et al. (2018), *neofalante* refere-se a atores sociais que usam e reivindicam a propriedade de uma língua que não é, por qualquer razão, tipicamente percebida como pertencente a eles ou a “pessoas como eles”. De forma ampla, são todos aqueles que aprendem uma língua diferente de sua língua materna em algum momento de sua vida e passam

a usá-la cotidianamente. Esse conceito nasceu da problematização dos termos como falante de língua estrangeira, L2, língua não-materna, e outros que começaram a ser questionados a partir dos anos 1980 por trazerem um caráter hierárquico para os sujeitos envolvidos e características como menos legitimidade em relação à língua.

As hierarquias linguísticas não começam nem terminam com os modelos de falantes “tradicionais”, vistos como nativos e que carregam traços considerados tradicionais herdados da comunidade/transmitidos intergeracionalmente, ou com a norma padrão. A ampla descrição do uso da língua “padrão” em vários campos acadêmicos e línguas diferentes, aliado com crenças institucionais e populares sobre a existência de uma variedade padrão ideologizada e sua correção inerente, estabelece e sustenta certas variedades de língua como modelos de prestígio (COUPLAND AND KRISTIANSEN 2011; MILROY 2001; LIPPI-GREEN 2012 APUD Ó MURCHADHA, HORNSBY, ET. AL., 2018, p. 6)

O surgimento do conceito de *neofalante*, para Ramallo (2020), está ligado ao surgimento de um sujeito problemático, e problematizador, fruto do debate acadêmico. Sua conceituação emerge da reflexão sobre o processo minorização linguística e para o autor existe apenas neste contexto. O conceito de *neofalantismo* reflete e questiona a metalinguagem utilizada para descrever as línguas, em situação de contato linguístico, e as hierarquias entre falantes (Ramallo, 2013). Tal conceito se expande quando analisado, tendo em vista o contexto histórico, sociolinguístico e político da língua e do processo de substituição linguística.

Sob o ponto de vista de O’Rourke, Pujolar e Ramallo (2015), o fenômeno dos *neofalantes* contradiz os jeitos sobre os quais as majorias e minorias têm utilizado a língua para legitimar reivindicações de nacionalidade e autenticidade cultural. Quando pensamos na realidade multilíngue de boa parte da população mundial, características que tradicionalmente são utilizadas para definir o falante nativo, parecem não se adequar completamente. O’Rourke, Pujolar e Ramallo (2015, p. 7) argumentam que a indefinição do conceito de falante nativo revela as diversas formas como a linguística, enquanto disciplina, tem sido produzida, mesmo que implicitamente, sobre os ideais do etnonacionalismo linguístico do século XIX, ou seja, sob ideais de descendência, herança, cultura e religião em comum. A história do falante nativo pode ser rastreada até as noções antropológicamente românticas que relacionam natividade a uma comunidade em particular, dentro de um território particular, associada com um passado histórico e autêntico. Para Ó Murchadha, et al. (2018), é necessário reconsiderar como concebemos a linguagem e como as quase “etéreas” conceituações populares e acadêmicas de diferentes tipos de falantes alimentam projetos mais amplos de sociedade, assim como certos

tipos de coesão social e linguística. Sallabank e Marquis (2018) consideram o conceito de falante nativo como um construto político e ideológico que é base para discriminação.

A designação *neofalante*, de acordo com O'Rourke e Ramallo (2015), tenta substituir a hierarquização proveniente dessas conceituações, e passa a ser aplicada em contextos diversos: desde o migrante que aprende uma língua adicional em seu novo ambiente, até um indivíduo que aprendeu uma língua diferente da sua língua de casa ou de sua comunidade através de programas educacionais de imersão ou bilíngues. Ao respondermos à pergunta “Quando um aprendiz se torna um *neofalante*?” (SALLABANK; MARQUIS, 2018) devem ser consideradas não apenas a proficiência, mas as oportunidades e a determinação de usar a língua com a comunidade de fala.

Dentro do contexto das línguas minorizadas europeias, o rótulo de “novos falantes” tem sido utilizado desde os anos 1980, conforme Ó Murchadha, et. al (2018), para descrever indivíduos que, embora nascidos em territórios (regiões, comunidades autônomas) que possuem uma língua própria diferente da língua estatal, tiveram pouca exposição a essa língua minorizada, ou não a tiveram em seu ambiente familiar e/ou comunitário, mas que a adquirem através de imersão linguística, programas educacionais bilíngues, projetos de revitalização da língua ou no momento em que voltam para a sala de aula quando adultos (O'ROURKE, PUJOLAR E RAMALLO, 2015).

Os *neofalantes* desafiam o uso comum da língua minorizada, que neste contexto é muitas vezes reduzida ao âmbito das tradições e emoções, afastando-se da razão e da ordem econômica, ao ativarem a função instrumental que liga o idioma com a mobilidade social, com o prestígio e com o futuro (Ramallo, 2013). No campo da linguística, esse tipo de falante é uma categoria examinada mais frequentemente sob os rótulos de “não-nativo”, “segunda língua”, falante de “L2”, etc. Segundo os estudos de Ó Murchadha, Hornsby (et. al., 2018, p. 2) esses termos já estão consolidados para designar diferentes tipos de falantes, mas a sua categorização binária pode ser problemática, pois implica numa hierarquia entre “nativos” e “não-nativos” sugerindo um paradigma que privilegia os primeiros enquanto marginaliza os segundos.

A partir dessa problematização, surgem então os termos “novos falantes” e “*neofalantes*” constituem uma tentativa explícita de distanciamento dos antigos rótulos de “segunda língua”, “L2”, “não-nativo”, por serem considerados parte de um modelo implícito deficiente de hierarquia entre os falantes. Isto ocorre, de acordo com Ó Murchadha, Hornsby, et. al. (2018, p. 5), porque dentro das idealizações de hierarquia sociocultural e linguística presentes nestes modelos, os novos falantes são colocados em uma camada inferior por

transgredir os perfis socioculturais desse falante ideal imaginado e porque eles, não raramente, fazem usos que vão além do que é considerado autêntico, legítimo e correto no uso da língua.

Em seu nível mais básico, ainda conforme as definições de Ó Murchadha, et al. (2018, p. 4), a designação *neofalante* tem sido usada para descrever usuários da língua com uma ampla variedade de competências: desde os falantes emergentes até os falantes com proficiência semelhante à de um nativo. Entretanto, uma característica comum do *neofalantismo* é a habilidade de comunicar em uma nova língua e o acesso que isso proporciona a novas esferas e mercados sociais, culturais e econômicos.

Para Ó Murchadha, Hornsby, et al. (2018, p. 5), as falas produzidas pelos *neofalantes* tendem a ser deslegitimadas em termos de correção e autenticidade do uso da língua, por consequência de uma visão idealizada do falante nativo. A deslegitimação ocorre por conta de uma geral falta de consenso sobre a definição do conceito de falante nativo ou mesmo da necessidade de tal definição, até mesmo entre os linguistas.

As críticas ao modelo que privilegia os falantes nativos passam, em muitos contextos, pela “vantagem” que teriam em relação aos *neofalantes* não-nativos, conforme Bermingham (2018, p. 123) em seu artigo sobre os *neofalantes* imigrantes na Galiza. Autores como Ingrid Piller (2001) levantam questionamentos sobre se a aquisição antecipada/inicial do falante nativo levaria a algum privilégio no acesso à língua.

A competência linguística dos nativos é de alguma forma fundamentalmente diferente daqueles que adquirem a língua em algum ponto mais tardio durante sua vida? O discurso dos nativos, por exemplo, está menos propenso a erros do que o dos não-nativos? Essa capacidade faz deles os únicos árbitros do uso correto? (PILLER, 2001, p.117)

Apesar da conceituação sobre o *neofalante* ter sido iniciada ao redor das línguas minorizadas europeias, o atual auge dos novos fluxos migratórios permite que o *neofalantismo* seja pensado para além de seu contexto inicial. Estudos posteriores à década de 1980, conforme Ó Murchadha, Hornsby, et al. (2018), mostram que para alguns autores o conceito de *neofalante* é uma ressignificação do denominado falante ou aprendiz de uma segunda língua, e pode ser aplicado a qualquer indivíduo que em algum momento de sua vida utilize uma língua distinta da língua falada em casa ou em sua comunidade. Para outros autores, como Ramallo (2020), o conceito de *neofalantismo* tem sido utilizado fora da Europa para línguas que buscam um “retorno” a língua inicial anterior à língua europeia colonizadora, e apenas recentemente o conceito passa a significar revitalização linguística nesses continentes.

No entanto, para Ramallo (2018, p. 16), o conceito deveria ser utilizado mais especificamente em contextos de línguas minorizadas, pois, segundo o autor, a ampliação a outros contextos em que não há uma conversão radical da prática linguística para além da aprendizagem e o uso contextual de uma segunda língua, poderia supor um esvaziamento do termo e do sujeito *neofalante*. O *neofalantismo* pode diferenciar-se de ser um novo usuário de uma nova língua, pois: a) na conversão da L2 em L1, há aspectos identitários, performativos, emocionais e ideológicos; b) o processo de substituição ou abandono da L2 para L1 ocorre mesmo em espaços de socialização mais ligados à língua falada anteriormente. No caso dos falantes de L2, mesmo que haja presença relevante da língua no cotidiano, a forma de se estar no mundo, viver as contradições sociais e promover a mudança social não mudam (RAMALLO, 2018, p. 17).

O *neofalantismo* é um fenômeno que trata mais de inserção social do que de algum nível de proficiência específico, por isso sua potencialidade de inclusão. O *neofalante* pode ser um sujeito que vive em contexto de língua minorizada ou alguém que vem de outro país, com outra língua e cultura, mas que pode também ser incluído na comunidade linguística sem ser visto em uma hierarquia inferior. Em contextos multilíngues e de grande recepção de fluxos migratórios, ser *neofalante* (e não falante de língua estrangeira, segunda língua, língua não-materna) pode significar receber um olhar diferente na acolhida, com objetivo de inclusão, sem tentativas de assimilação ou mesmo inferiorização de sua língua, história e cultura.

Neste contexto, assim como o *neofalante*, o termo *paleofalante* surge para se afastar da hierarquização em torno do conceito de falante nativo. O prefixo *paleo*<sup>23</sup>, exprime a noção de antigo. Isso é positivo, pois ao se distanciar de conceitos como “primeiro”, “de língua materna”, “dono da língua” e do próprio falante nativo, o *paleofalante* nos permite vislumbrar maior inclusão nas comunidades linguísticas. Compreender os falantes apenas pela quantidade de tempo que utilizam uma língua, poderia modificar a relação dos falantes com fatores como autenticidade, que frequentemente são motivos de deslegitimação dos diferentes tipos de *neofalantes*. Muitas vezes usado como sinônimo de falante tradicional, o *paleofalante* é definido como alguém que adquire a língua na infância, sempre por transmissão intergeracional. Os conflitos entre os diferentes tipos de falantes não deixam de existir, embora

---

23 Em português: PALEO-. “Elemento de composição antepositivo, do gr. Palaiós, á, ón, ‘velho antigo’; ocorre em eruditismos do século XIX em diante. In: Dicionário Houaiss <<https://houaiss.uol.com.br/>> Acesso em: 04 jul 2023. Em galego: PALEO- “Elemento de orixe grega que entra na formación de palabras co significado de ‘antigo’”. González González, M. (dir.): Dicionario da Real Academia Galega. A Coruña: Real Academia Galega. <<https://academia.gal/dicionario>> Acesso em: 19 ago 2021.

tenham características próprias nos contextos de línguas minorizadas. Ainda que esses termos existam para mudar a hierarquia existente entre os falantes, ainda assim há certo distanciamento e imposição do *paleofalante* como um falante mais “autêntico” por ter aprendido a língua em questão desde a infância. A atribuição de autenticidade dos *paleofalantes* é, na maioria dos casos, dialetal. Em certos contextos, como no caso da língua galega, adotam a língua estatal (castelhano), e acabam fazendo empréstimos lexicais e fonéticos. A escolarização irá impactar diretamente nas possíveis diferenças entre *paleofalantes* de diferentes dialetos.

Outro termo que descreve o falante que recebe a língua no seio familiar durante sua primeira infância é autóctone, termo muitas vezes indicado como sinônimo de nativo, significa “pessoa que nasceu na região ou no território em que habita” ou ainda “língua que primeiro foi falada num país, numa região; as características e particularidades dessa língua”. Embora não se observe o uso frequente de seu oposto, “alóctone”, para descrever os que não são originários do país, esses são termos possíveis caso queira-se distanciar da dicotomia “nativo” e “estrangeiro”. Ambos os termos, *paleofalante* e autóctone, parecem ser utilizados como sinônimos (ao menos no contexto galego, em que esta pesquisa se baseia), sem algum contexto específico que os diferencie. Considerando nosso foco no *neofalante*, escolhemos utilizar seu par *paleofalante* para nos referir, respectivamente, aos falantes que aprenderam uma língua na socialização secundária, em outro momento de suas vidas, e aos falantes que receberam a língua pela transmissão intergeracional na infância. Tanto *neofalantes* quanto *paleofalantes* são novas identidades sociolinguísticas construídas através da interação, e têm potencial para modificar como esses diferentes falantes são vistos em relação à língua. A forma como esses conceitos são utilizados possibilita uma visão mais abrangente sobre quais são os indivíduos que “podem” falar uma língua e pertencer a uma comunidade linguística. Se antes essa visão era restrita aos conceitos de falante nativo e segunda língua ou língua não-materna, por exemplo, com o conceito de *neofalante* podemos abranger falantes que antes estavam em uma relação hierárquica diferente em relação à língua. Para compreender qual o uso se faz do conceito, na prática, e quais suas possibilidades de uso no acolhimento de migrantes na escola, iremos nos aprofundar no caso dos *neofalantes* galegos. O termo *paleofalante* será utilizado para descrever especificamente falantes no caso galego, pois sua aplicação está ligada a questões de transmissão intergeracional da língua, que não serão abordadas no contexto de aplicação apresentado na parte III deste trabalho.

## 2.2 Neofalantes na Galiza

O galego segue em situação sociolinguística regressiva e seu uso monolíngue já não é majoritário no conjunto da população. A repressão durante a ditadura franquista causou a estigmatização da língua, que resultou na interrupção da transmissão intergeracional nas gerações que tiveram descendentes entre 1940 e 1980 (RAMALLO, 2020). Entre as características mais relevantes da segunda metade do século XX temos a incorporação progressiva do castelhano no repertório ativo da maior parte dos galegofalantes tradicionais ou *paleofalantes*<sup>24</sup> mesmo nas cidades com menos de 10.000 habitantes. Para Frias Conde (2007):

O paleofalante con formación e consciencia lingüística axirá como o *neofalante*, mais aquel que carece da antedita formación e consciencia recorrerá á lingua estatal sempre que precise cubrir ocos na súa expresión en calquera nivel lingüístico, nomeadamente no lexical.

O uso do galego é escasso nas cidades maiores e de acordo com a publicação *Lingua e sociedade en Galicia: A evolución sociolingüística 1992-2013* (2016, p.56), o Censo Linguístico revelou uma perda no número de monolíngues em galego e um aumento do uso ocasional da língua na primeira década do século XXI. Entre 2003 e 2013, estima-se que o número de galegofalantes habituais diminuiu em 280.000, equivalendo a cerca de 20% desse grupo. O processo de minorização linguística afetou a maioria das línguas europeias (RAMALLO, 2017). Essas línguas foram afastadas do capital econômico, cultural, geográfico, social e simbólico. Suas consequências ocorrem a nível político, cultural e ideológico. Para Ramallo (2020), o *neofalante* tem um papel importante na superação desta situação, pois os esforços para potencializar o *neofalantismo* tem o objetivo de garantir a sobrevivência da maioria das línguas minorizadas.

A revitalização linguística pode ser identificada por três indicadores: aumento das competências linguísticas, melhora das atitudes frente ao galego e aparição de *neofalantes* (Ramallo, 2020). Diante deste cenário, 60%<sup>25</sup> dos falantes de castelhano monolíngues podem ser considerados “falantes potenciais” de galego e ao se tornarem *neofalantes*, esses indivíduos em geral apresentam compromisso com a língua e têm autoconsciência sobre seu papel em sua preservação. A língua galega sobreviveu aos séculos de contato com o castelhano, mas não sem

---

<sup>24</sup> Frias Conde (2006) indica que o *paleofalante* é uma figura que, a depender do estudioso é o também chamado falante tradicional. A diferença entre o *neofalante* e o *paleofalante* é basicamente uma: o neofalante aprendeu a língua, enquanto o *paleofalante* a adquiriu como resultado da transmissão intergeracional.

<sup>25</sup> Ibidem.

sofrer interferências. Por contar com falantes que inicialmente se comunicavam em castelhano, as *neofalas* também sofrem a interferência dessa língua.

A legitimidade social e o espaço linguístico das *neofalas* estão em constante negociação, pois ora se pode reconhecer que os *neofalantes* têm alguma importância para o futuro da língua, por seu uso, fomento e defesa, ora se pode considerar sua fala inautêntica e ilegítima em relação às falas tradicionais. Em 2017<sup>26</sup>, houve uma iniciativa parlamentar do governo galego para promover o uso do idioma e apoiar os *neofalantes* em sua decisão de adotar a língua. Estas ações foram direcionadas ao combate dos preconceitos e estereótipos que existem sobre a autenticidade ou competência dos *neofalantes*.

Questões como autenticidade variam conforme os critérios considerados: seja o uso de variedades tradicionais, seja o uso da norma-padrão. O surgimento dos *neofalantes* cria novas tensões na sociedade de caráter formal, funcional e identitário. Essa fase de tensão entre perfis de falantes diferenciados e na reorganização identitária da língua ocorre de forma geral em outras línguas minorizadas da Europa (O'ROURKE; RAMALLO, 2013, p. 92). O domínio da variedade padrão, como normalmente ocorre com os *neofalantes*, muitas vezes impulsiona a mobilidade social, o que pode implicar no abandono das variedades tradicionais (O'ROURKE RAMALLO, 2013, p. 100), gerando certa tensão com os *paleofalantes*. Enquanto entre os falantes tradicionais/*paleofalantes* há certa restrição de domínios no uso da língua, mantendo-se o uso na família, vizinhança e religião, entre os *neofalantes* parece haver uma expansão desses domínios para o conjunto da sociedade.

O sujeito *neofalante* apresenta algumas especificidades, tendo um perfil jovem, de classe média e urbano. De acordo com Ramallo (2020) pode ser visto como um militante de esquerda vinculado a um certo radicalismo, considerando-se apenas características como o posicionamento político em relação à língua e questões de legitimidade e aceitação. De forma geral, o perfil social do *neofalante* é de um indivíduo que aprendeu a língua na socialização secundária, possui a autoconsciência sobre seu papel social na conservação e revitalização da língua, é um usuário habitual da língua e tem práticas percebidas como pouco “autênticas” e “ilegítimas” pelos galegofalantes tradicionais/*paleofalantes*. Esse perfil (RAMALLO, 2013) está em contraste com o dos falantes tradicionais de galego, composto por uma população rural

---

<sup>26</sup> Galicia Confidencial (2017). Os neofalantes, un xeito de preservar e defender o galego. Santiago de Compostela, 2017. Disponível em: <<http://www.galiciaconfidencial.com/noticia/49975-neofalantes-xeito-preservar-defender-galego>> Último acesso em: 22 mar. 2023.

mais envelhecida que não teve acesso ao ensino formal na língua. No galego, as formas vistas como mais autênticas são as dos falantes tradicionais mais velhos que vivem em zonas rurais. Dentro dessa lógica da autenticidade, o valor da linguagem está em seu relacionamento com uma comunidade em particular, e as formas linguísticas marcadas importam. De acordo com Woolard (2008, p. 304) “Para ser considerada autêntica, uma variedade de discurso deve ser ‘de algum lugar’ na consciência do falante, e portanto seu significado é profundamente local.”<sup>27</sup>

Por outro lado, os valores que guiam os *neofalantes* são outros, e sua relação com a língua não está ligada ao “lugar” em um sentido tão restrito como para os *paleofalantes*. O *neofalante* pode ser visto como alguém que quer, de alguma forma, retornar à língua ancestral e salvar o idioma.

E con isto chegamos a outro punto interesante que caracteriza os neofalantes. Por que unha persoa calquera, nun momento dado, tenta recuperar a lingua dun territorio, unha lingua rexional? As máis das veces, dita lingua foi lingua falada na súa mesma familia, mesmo os seus propios pais poden ser aínda falantes dese idioma (paleofalantes, por tanto). Endebén, as razóns normais non son de índole familiar, senón políticas e culturais. Entre as primeiras, cómpre salientar a concepción do idioma rexional coma elemento fundamental identitario dun territorio; desta maneira, en determinados espazos e xeiras, a lingua é un elemento de reivindicación; daquela, o uso da lingua rexional é parte da militancia política. (FRIAS CONDE, 2007, P. 61)

Um dos passos importantes para a reivindicação de uma língua como oficial em seu território é a constituição da norma-padrão. No caso galego o estabelecimento da norma é um fato recente e objeto de disputas diversas. Após longos períodos de proibição da língua, mais recentemente a ditadura franquista (1939-1975), a criação de uma norma-padrão envolveu grandes debates. Profissionais da língua e cidadãos tinham suas versões ideais da norma, que chegou a ter cerca de 20 versões. A normativa atual passou a ter vigência em 2003 e desde então é ensinada nas escolas, exigida em concursos e cargos públicos, além de estar presente na mídia, mas, ainda é vista por parte dos falantes como artificial e distante da fala dos falantes tradicionais.

As *neofalas* apresentam um modelo estável de língua, estão ligadas à norma-padrão do galego e, apesar de sofrerem influência do castelhano no léxico e na prosódia, são bem valoradas socialmente. Os *neofalantes* podem ser divididos em dois perfis: O primeiro perfil, apresentado por O’Rourke e Ramallo (2013) como *Neofalantes I*, mostra-se menos preocupado

---

<sup>27</sup>Tradução nossa. No original: The ideology of Authenticity locates the value of a language in its relationship to a particular community[...] To be considered authentic, a speech variety must be very much “from somewhere” in speakers’ consciousness, and thus its meaning is profoundly local.

em seguir a normativa e está consciente da “artificialidade” da língua que falam, chamada por muitos de “galego de escola” ou “galego de livro”, e consideram os falantes tradicionais/*paleofalantes* mais legítimos; e o segundo perfil, apresentado como *Neofalantes II*, é composto por indivíduos mais preocupados com a normativa do galego ensinada nas escolas.

Os *Neofalantes II* são críticos do primeiro grupo na questão da adequação à normativa e seu uso da norma-padrão lhes concede certos privilégios econômicos e consideram sua variedade tão legítima quanto as tradicionais. Questões como autenticidade e pertencimento também permeiam as relações entre os tipos de *neofalantes*. Ambos reproduzem em algum grau a tensão entre *neofalantes* e *paleofalantes*: por um lado a valorização de uma língua dialetal, mais próxima da língua dos mais velhos; por outro a valorização da normativa. O ponto principal da discussão não é o momento em que esses falantes aprenderam o galego (seio materno ou socialização secundária), mas qual a variedade utilizada.

### 2.3 *Neofalantes*: uma abordagem na escola

Na Galiza, o exemplo prototípico de ensino inclusivo para *neofalantes* é o chamado “Modelo Burela de Planificación Lingüística” (Bouza Arosa et. al., 2007; Penabade Rei, 2017) mencionado anteriormente. Burela é um dos distritos galegos onde mais se fala o idioma, e o número de habitantes que utilizam exclusivamente ou principalmente o galego é superior ao de outras cidades de maior ou igual proporção. Em um levantamento de 2012<sup>28</sup>, foi constatado que 80% dos adultos de Burela se expressam em galego, contra 86% dos jovens. Um ponto particular da cidade é que 20% da população havia nascido fora das fronteiras galegas. De acordo com Penabade Rei (2021)<sup>29</sup>, um dos criadores do Modelo, o uso da língua galega pelos estrangeiros precede a implementação do Modelo Burela. Como a cidade já contava com números maiores de falantes de galego, em relação às outras cidades da Galiza, os estrangeiros estavam em uma situação que incentivava o uso. Mesmo adultos estrangeiros utilizam majoritariamente o galego na cidade de Burela. Os altos índices de falantes de galego devem-se à transmissão intergeracional e à acolhida de *neofalantes*, sejam eles estrangeiros ou falantes de castelhano vindos de outras regiões da Espanha. A maioria dos habitantes da cidade de Burela é falante de galego, portanto aprender e usar o galego nas variadas situações sociais é uma forma de aproximação entre estrangeiros e os outros falantes. No entanto, mesmo antes, o

---

<sup>28</sup>*Proxecto Neo – Pedagogía “Modelo Burela”*. Disponível em: <[https://issuu.com/karinapargachao/docs/www.proxectoneo.blogspot.com?utm\\_medium=referral&utm\\_source=proxectoneo.blogspot.com](https://issuu.com/karinapargachao/docs/www.proxectoneo.blogspot.com?utm_medium=referral&utm_source=proxectoneo.blogspot.com)> Último acesso em: 22 mar. 2023

<sup>29</sup>Em resposta ao questionário enviado pelas autoras em ago/2021 (ver Anexo A)

galego era mais falado do que escrito. E essa é uma das motivações de atuação do Modelo Burela (2004): os estrangeiros aprendiam apenas o galego oral, mas na escrita utilizavam o castelhano. Pouco se via o galego nas placas e letreiros da cidade. Um dos objetivos da *Conselheria de Normalización Lingüística*, e também do Modelo Burela, é corrigir esse déficit. Atualmente, Penabade Rei (2021)<sup>30</sup> indicou que os resultados do uso do galego na escrita aumentaram, mas houve retrocesso na fala.

É preciso contextualizar estas palavras, posto que nas várias legislações dos territórios com autonomia na Espanha se contempla o ensino aos migrantes dentro dos programas de “*atención a la diversidad*” em cada uma das escolas que estiverem presentes. O referido projeto foi implementado em um contexto em que, além da língua oficial do estado - o castelhano - encontra-se o galego, em regime de co-oficialidade. Esse *status* legal, em teoria, implica que uma pessoa nascida neste território teria que ser bilíngue. Entretanto, o fracasso da implementação das políticas linguísticas na Galiza propicia que mais da metade da população não possua o galego como língua inicial. Em dados colhidos no mapa sociolinguístico galego (GONZÁLEZ GONZÁLEZ, ET AL. 2007, p.33) 62,1% dos galegos entre 15 e 54 anos falam unicamente o castelhano e preferem esta como língua inicial. Nas palavras dos autores (2007, p. 63) o galego deixou de ser a opção majoritária como língua inicial (60,3% no Mapa Sociolingüístico de Galícia-92) a de ocupar a posição minoritária (20,6% no Mapa Sociolingüístico de Galícia-04)”.

A publicação do mapa “*Plan de normalización da lingua galega*” (XUNTA DE GALICIA, 2006), tem o objetivo de “favorecer o uso do idioma nos distintos âmbitos da sociedade e garantir que qualquer cidadão possa viver plenamente em galego”<sup>31</sup>. Nesta conjuntura foi idealizado o “Modelo” na cidade de Burela, no qual, além da singular situação linguística do galego, foi contemplada em torno de 20% da população cuja procedência é estrangeira: Cabo Verde, Marrocos, Argentina, Peru, Venezuela, Cuba, Romênia, Indonésia, entre outras. Sem incluir os provenientes de outras regiões da Espanha. A Galiza não costuma receber muitos estrangeiros, porém o total dos estudantes em 2018 (sem contar os universitários) era 381.821, destes, 10.685 eram estrangeiros, e mais de mil residiam em Burela. Como já foi mencionado, os fluxos migratórios motivam um espaço no qual o novo habitante tem que escolher uma língua para se comunicar e opta por aquela com “maior prestígio”.

---

<sup>30</sup>Idem.

<sup>31</sup>Tradução nossa a partir de *Plan xeral de normalización da lingua galega*. Disponível em: <[http://www.lingua.gal/a-secretaria-xeral/plans-e-actuacions/ /contido\\_0001/plan-xeral-normalizacion-lingua-galega](http://www.lingua.gal/a-secretaria-xeral/plans-e-actuacions/ /contido_0001/plan-xeral-normalizacion-lingua-galega)>. Último acesso em 15 mar. 2023.

Esta singular configuração gerou um mosaico linguístico no qual era preciso intervir para promover a integração dos estrangeiros e também contribuir para impedir o decréscimo de galegofalantes, principalmente nos meios urbanos. Tais circunstâncias se materializaram em um projeto<sup>32</sup> no qual se preconizava a normalização do galego nos âmbitos público e privado, abrangendo as áreas de cultura, esporte, comunicação, educação, administrativas, entre outras.

O Modelo Burela é descrito por Penabade Rei<sup>33</sup> como uma intervenção educativa que extrapola o espaço da escola. Na saúde, nos esportes, no comércio, o Modelo está presente em diversos âmbitos da sociedade galega, com o objetivo geral de promover o uso da língua oral e escrita. Foi concebido num contexto muito particular de convergência linguística que ocorre na cidade e que não só se pretende incluir os estudantes migrantes, mas também os próprios alunos que, mesmo nascidos na região, não falam galego. A forma de implementação em que mais se destaca é na escola, principalmente no acolhimento de alunos migrantes, porém não é sua única área de atuação. Na escola, a participação dos alunos é voluntária, e entre os alunos estrangeiros que a escola recebe a cada ano são priorizados os recém-chegados e os que têm maior defasagem curricular. A intervenção educativa Modelo Burela se fez na escola de ensino médio intitulada IES Perdouro, através de projetos de inovação linguística<sup>34</sup>, um método que envolve tanto os estudantes como também os agentes sociais que trabalham dentro e fora do espaço acadêmico, de forma a se estabelecer uma relação direta entre os alunos e a sociedade na qual vivem. Adotar este meio público implica em baixo custo econômico, pois o componente principal é a predisposição pessoal dos envolvidos.

Burela ocupa um lugar de honra na integração de *neofalantes* na Galiza: 20% dos alunos do IES Perdouro são migrantes e as necessidades educativas destes alunos que antes eram atendidas com medidas pensadas para os alunos locais, causando taxas notáveis de evasão escolar após os dois primeiros anos do curso, passaram a planificar uma intervenção “de baixo para cima” pensando em seis destinatários principais:

- 1) os alunos em risco de exclusão social;
- 2) suas famílias;
- 3) a equipe de direção do centro;
- 4) a comissão pedagógica;

---

<sup>32</sup>Modelo Burela. Direção: Matías Nicieza. Roteiro: Bernardo Penabade. Duração: 66 min., 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FFlkcDH609w>>. Último acesso em 15 mar. 2023.

<sup>33</sup> Em resposta ao questionário mencionado anteriormente (ver Anexo A)

<sup>34</sup>Blog Modelo Burela. Disponível em: <<http://modeloburela.blogspot.com/>> Acesso em 19 jun. 2019.

- 5) o conjunto dos professores;
- 6) a administração educativa.

As bases para uma escola inclusiva e transformadora foram estabelecidas aos poucos, construindo uma metodologia didática específica e consolidando uma equipe de profissionais comprometidos com a iniciativa. O Modelo Burela tem em sua metodologia a preocupação com a participação instrumental dos alunos e o protagonismo dos agentes sociais, além disso, a atuação permanente e com estabilidade do Modelo e atenção a todos os âmbitos de uso da língua. Em 2014, após uma década de seu estabelecimento, o Modelo Burela inicia uma nova fase direcionada à integração dos alunos migrantes e com base na interculturalidade. Os novos objetivos de acordo com Penabade Rei (2016)<sup>35</sup> são:

- *Favorecer a integración*
- *Traballar as competencias básicas en lectoescritura e cálculo*
- *Eliminar o absentismo escolar;*
- *Fomentar o sentido da responsabilidade*
- *Fomentar a convivencia intercultural e interracial no desenvolvemento de actividades extraescolares*
- *Incentivar a súa participación nas actividades sociais da vila*
- *Conseguir recursos económicos para cubrir necesidades básicas.*

Ao contextualizar as motivações da mudança, Penabade Rei (2016) retrata o baixo nível de integração dos alunos migrantes, de maioria cabo-verdiana, e o alto índice de evasão ao longo do curso. Quando a estratégia foi direcionada para conhecer os alunos em risco de exclusão, criando grupos extraclasse para estudo durante o período das aulas a fim de trabalhar suas necessidades específicas, descobriram a existência de problemas de convivência e questões de língua e comunicação. Tais questões foram desafiadoras mesmo para os professores com mais tempo de experiência em sala de aula. Foi necessário unir esforços para a criação de materiais diversos que atendessem às necessidades do grupo de alunos migrantes:

Apoiándonos no Grupo de Traballo, actividade formativa do CFR de Lugo, preparamos actividades de comunicación audiovisual; fixemos materiais educativos destinados ao ensino do sistema de numeración e das operacións básicas; e o profesor orientador abriu unha nova fronte de interlocución cos servizos sociais, o centro de saúde e o hospital.

---

<sup>35</sup>PENABADE, B. Modelo Burela de atención á diversidade. EDUGA.Revista galega do ensino. Número 71 / janeiro - junho 2016. Disponível em: <<http://www.edu.xunta.gal/eduga/1112/proxecciones/modelo-burela-atencion-diversidade>> Último acesso em 15 mar. 2023.

A ação buscava não apenas a inclusão pela alfabetização e ensino de matemática, mas orientá-los em relação à documentação, alguns assuntos do dia a dia e incluí-los nas atividades esportivas da cidade. O primeiro grupo de trabalho com migrantes se tornou referência para professores, o centro educativo e outras entidades, o que proporcionou uma “sensação de estabilidade”.

Para que se possa compreender os resultados do Modelo Burela, é preciso conhecer o contexto recente da língua galega e de seus *neofalantes*. Segundo dados do encontro “*Acollendo en GALego. Integración lingüística e cultural do alumnado de procedencia estranxeira*”<sup>36</sup>, o galego está em uma situação relativamente confortável, considerando outros espaços urbanos onde predomina a língua castelhana em detrimento da língua galega. Contraste-se este dado com as cifras que comenta Nandi (2016, p. 124) mostrando um aumento no número de jovens que não fala galego: “a porcentagem das crianças entre cinco e quinze anos que não falam galego incrementou-se rapidamente até chegar ao ponto mais alto de 47 por cento entre 2008 e 2013, frente aos 13 por cento que apenas fala em galego”<sup>37</sup>.

Os migrantes e os seus filhos, como também os galegos que nasceram na Galiza e utilizavam o castelhana como língua, se integram em uma mesma comunidade linguística com o Modelo. Alguns desafios continuam, embora seja considerado parte importante do Modelo, Penabade Rei (2021) relata que o contato com os pais e responsáveis dos alunos estrangeiros não tem ocorrido da forma esperada. Ainda que sejam incentivados a participar da Associação de Mães e Pais, sua presença é baixa e normalmente esse contato ocorre nas matrículas, finais de semestre e em atividades extraordinárias. Penabade Rei atribui a falta de participação dos pais em Burela à sua baixa escolarização e, algumas vezes, a não compreensão da escola como um dispositivo de ascensão social.

Nos contatos iniciais é possível que a interação entre alunos estrangeiros e demais alunos, e até professores, ocorra em castelhana. Isso se deve à situação histórica de diglossia que o galego sofreu em relação ao castelhana. Neste caso, por se tratar de uma língua sobreposta, o castelhana é visto no imaginário social como “mais adequado” para receber um estrangeiro, pois seria uma língua com possibilidades de interação “mais abrangentes”, ou seria uma língua “neutra”.

---

<sup>36</sup>Xunta de Galicia. *Acollendo en GALego. Integración lingüística e cultural do alumnado de procedencia estranxeira*. Disponível em: < [https://www.xunta.gal/c/document\\_library/get\\_file?folderId=460736&name=DLFE-16410.pdf](https://www.xunta.gal/c/document_library/get_file?folderId=460736&name=DLFE-16410.pdf)> Acesso em 27 fev. 2023.

<sup>37</sup> Tradução nossa.

Ainda assim, com o passar do tempo os alunos estrangeiros adquirem o galego e passam a usá-lo na escola. A integração e apoio proporcionados pelo Modelo Burela são grandes aliados no aumento do número de *neofalantes* migrantes, que podem adquirir um alto nível de fluidez no galego.

Pode-se dizer que há certa discrepância entre o discurso de aceitação e incentivo do plurilinguismo e a ausência das línguas maternas dos alunos estrangeiros na sala de aula. Se as diferentes línguas e culturas são aceitas e celebradas, por que não estão na sala de aula também? Penabade Rei (2019), em entrevista, relata que os alunos são convidados a utilizar a língua na sala de aula em alguns momentos, porém aponta um caso curioso: quando na Galiza, alunos portugueses e brasileiros veem sua língua com um complexo de inferioridade e não a utilizam na escola. Por serem línguas de expressão portuguesa, supõe-se que esses alunos teriam maior facilidade para usar suas próprias línguas e aprender o galego, porém o cenário é mais complexo do que se imaginava. Com os cabo-verdianos o resultado é parecido, na escola ignoram o galego e o português para se aproximar do castelhano. No Modelo existe abertura para outras línguas maternas, especialmente para os estudantes de países lusófonos, mas o que Penabade Rei chama de “vergoña-étnica” dos galegos também impede que o uso de línguas pertencentes à lusofonia seja feito com normalidade. Mesmo que na oralidade haja resistência tanto por parte dos estrangeiros lusófonos quanto dos galegos, em ambas as partes, por conta de um certo complexo de inferioridade em relação a sua própria língua, ocorre a aproximação entre o galego e as línguas maternas feitas na sala de aula. Atividades como em torno de adaptações dos textos galegos para os outros idiomas dos alunos e de textos literários das outras culturas para o galego compõem o repertório de tentativas de aproximação. A interculturalidade, ou por vezes a perspectiva multicultural, é tida como um princípio fundamental para os professores, biblioteca e para o desenvolvimento de atividades complementares, guiando a troca entre culturas ocorrida nesses diferentes espaços.

Inicialmente houve certa resistência ao Modelo Burela por parte dos professores. Grande parte não se manifestou, mas entre aqueles que decidiram se posicionar existiram duas correntes opostas: uma contra e outra a favor do Modelo. O projeto começou sem orçamento próprio e contando apenas com o trabalho e interesse dos professores. O Modelo conta com um planejamento anual, portanto não há um “manual geral” ou documento orientador que deve ser consultado durante o planejamento. A cada ano letivo há um reconhecimento das diferentes culturas presentes na sala de aula e um período de adaptação para os recém-chegados que participam de turmas gerais de determinadas matérias e turmas de acolhimento em matérias

instrumentais. O grau de comprometimento dos professores influencia o engajamento dos alunos nas atividades do Modelo Burela.

Uma das atividades do Modelo Burela é o *Proxecto Neo*<sup>38</sup>, criado em 2012. Trata-se de um programa de rádio, veiculado na *Radio Burela*, elaborado pelos próprios estudantes sob a supervisão dos professores. Abordando temas variados, o programa de rádio promove entrevistas e discussões sobre a língua galega. Entre seus objetivos estão o reforço da aprendizagem escolar; intervenção de transformação linguística e ambiental com a) socialização do modelo de integração entre as línguas da sala de aula, b) análise de experiências de integração como motivação, temporalização, obstáculos e fatores favoráveis; e c) conhecimento de outras terras e culturas. Ele permite o intercâmbio com outras escolas, pela difusão da atividade possibilitada pela rádio. A comunidade escolar participa da produção e realização dos programas, muitos convidados são professores, alunos e familiares dos alunos. Até o ano de 2021, Penabade Rei relata que o programa atingiu um estágio em que os próprios alunos poderiam realizá-lo no estúdio sem ajuda ou supervisão dos professores. Os programas do *Proxecto Neo* são utilizados na sala de aula, mas nem sempre com a frequência desejada.

Ao longo do tempo as melhorias do Modelo Burela foram desde o organograma do centro educacional até a inclusão do modelo no projeto educativo, o que facilitou sua implementação por quase duas décadas. A principal meta do Modelo Burela é aumentar os resultados acadêmicos dos alunos estrangeiros, equiparando-os aos da média, de maneira que possam se manter no sistema. Assim os alunos poderão desenvolver um relacionamento fluido com a sociedade galega sem se desvincular de suas origens. O Modelo não tem intenção de substituição ou assimilação cultural. Além da escola e seu modelo de planificação, há outros espaços para a prática do galego. No instituto de música são desenvolvidas atividades diversas em galego: música tradicional galega, banda de percussão, associação afro-galega de atabaques, banda de blues, grupo feminino de música tradicional de cabo-verde, entre muitas variedades. Além da música, o galego é utilizado também pelos jovens em práticas esportivas e outras atividades de integração.

O Modelo é também fonte de inspiração e trocas para outras cidades. Manolo Maseda (2021)<sup>39</sup> implementou um projeto de rádio que tem como uma de suas referências o *Proxecto Neo*. Assim como o *Proxecto Neo*, o formato de rádio ou *podcast* é uma ferramenta didática complementar que permite o uso de formatos diversos de programas, uso da linguagem oral e

---

<sup>38</sup> Blog *Proxecto Neo*. Disponível em: <<http://proxectoneo.blogspot.com/>> Último acesso em 15 mar. 2023.

<sup>39</sup>Manolo Maseda - A radio como axente normalizador. CGI Ensino, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-ktkVbMsCg0>> Último acesso em 15 mar. 2023

escrita, trabalho colaborativo dos alunos, inclusão, entre muitos outros aprendizados para todos os envolvidos. Como no *Proxecto Neo*, para Maseda (2021), o trabalho com rádio/*podcast* permite uma projeção comunitária em que são feitas trocas com outras escolas ou instituições locais, ou até mesmo internacionais, que podem envolver desde a lusofonia até interlocutores de outras culturas. Conforme Maseda (2021), os benefícios desse tipo de atividade podem ser: visão crítica da informação, cooperação e autogestão, melhora da comunicação em galego, uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), valorização das identidades e das culturas envolvidas, empoderamento dos alunos. Essa é uma atividade que envolve tanto o trabalho teórico quanto prático, que pode fazer o uso e reflexão sobre a língua algo além de uma obrigação escolar.

Dessa forma, consideramos interessante aplicar este tipo de medida em espaços onde a circunstância de diversidade é grande, como é o caso de São Paulo, considerada uma grande receptora de imigração. A implementação deste modelo de projeto no espaço paulistano poderá promover a integração cultural e a aprendizagem, primeiro porque envolve os migrantes que não possuem o português como língua materna; e segundo, os falantes nativos de português com todas as suas variedades em torno do aprendizado da norma-padrão.

## 3 OS SUJEITOS MIGRANTES

### 3.1 migração no Brasil

O Brasil é um país composto por migrantes. Ao longo de sua história, pessoas de países e motivações distintas, forçada ou espontaneamente, construíram suas vidas neste território. A imigração exerce influência na sociedade desde então, como, por exemplo, a influência que os diversos grupos étnicos e linguísticos traficados como escravos tiveram na composição sociolinguística brasileira (LUCCHESI, 2015). Em substituição ao modelo “colonial-escravista”, passam a predominar, a partir do final do século XVIII, as migrações internacionais em massa. A maioria dos migrantes, provenientes de quase todos os países da Europa, saiu para o Novo Mundo no decorrer do século XIX até a primeira metade do século XX (HIRANO, 2014). A ideia de um direito de todo homem à liberdade fundamental de se locomover, de migrar, emigrar, imigrar e de dispor livremente de sua própria pessoa, escolhendo seu próprio destino está presente desde a Revolução Francesa. Ainda no mesmo século, o Brasil podia ser considerado uma terra de migrantes, principalmente europeus e japoneses. De acordo com Oliveira (2020), e com dados do IBGE, na década de 1920, havia uma proporção de um estrangeiro para cada vinte brasileiros. Neste mesmo período São Paulo chegou a ser identificada como uma “cidade italiana”.

Juridicamente, o tratamento dado ao estrangeiro baseou-se até recentemente em uma ótica de “proteção” do país e dos nacionais. O entendimento da expressão “segurança nacional”, que aparece pela primeira vez na Constituição de 1934, irá influenciar o tratamento jurídico que se dá ao migrante até a edição do Estatuto do Estrangeiro, já sob a vigência da Constituição de 1967/1969. Em um contexto de guerras mundiais e de novos fluxos migratórios ocasionados pelo processo de industrialização e urbanização do país, o estrangeiro torna-se um “outro”, potencialmente perigoso, um inimigo oculto, aquele que ameaça a soberania do estado e a definição de suas fronteiras políticas, o “indesejado”. Por muito tempo a política brasileira adotada para os imigrantes seguiu a mesma lógica daquelas feitas antes e durante a ditadura civil-militar. Segundo destaca Furtado (2020, p. 22), a partir de uma visão de nacionalismo metodológico, o foco dessas políticas se reduz ao interior das fronteiras do Estado-nação e nessa perspectiva:

(...) o imigrante, nesse aspecto, se torna um potencial risco à segurança do país, como um outro culturalmente distante, marginalizado, o que legitima o projeto do Estado-nação de estabelecer uma cidadania soberana, uma nação homogênea, uma comunidade de solidariedade e um estado territorialmente

delimitado. Por esse motivo, o imigrante precisa ser assimilado para conter as ondas de heterogeneidade cultural.

Essa é uma visão limitada da imigração como um fenômeno global que influencia processos sociais e econômicos. A partir dessa lógica temos a exclusão do migrante, que permanece no lugar do “outro” ou da “ameaça” e deveriam ter suas diferenças assimiladas. De acordo com Kenicke (2016, p. 28), dentro da lógica da “segurança nacional” não havia impedimento à expulsão do estrangeiro. No Decreto-lei n. 1.377, de 27 de junho de 1939, está declarado que haveria expulsão “quando, a juízo do Presidente da República, o estrangeiro houver manifestado pensamentos ou praticado atos que importem menosprezo do Brasil ou das suas instituições.”. Já na Constituição de 1946 a lógica de exclusão se intensificou utilizando os mesmos fundamentos para restringir o processo imigratório de determinadas raças e nacionalidades, como foi o caso dos japoneses (Kenicke, 2016). O período da ditadura civil-militar (1964-1985) traz ainda mais marcas à política migratória brasileira. As reformulações feitas nas leis relacionadas a estrangeiros no período dão continuidade à ideologia da “segurança nacional” e tinham como justificativa a pressuposição de que os estrangeiros seriam possíveis “inimigos da nação”, “invasores”, “subversivos”.

Nesse panorama de construção constante de inimigos, a formulação de temores e desconfianças também se voltou contra os imigrantes, possíveis estrangeiros invasores a serviço de Nações “inimigas”, subversivos em potencial; arrolados nas classificações de “inimigos internos e externos do Estado”. Dessa maneira, era justificada a possível aplicação de medidas de prisão, banimento e expulsão de imigrantes. (PAES, 2018, p.1)

Durante este período, foi implementado o Estatuto do Estrangeiro, Lei nº 6.815 de 19 de agosto de 1980, que estabeleceu restrições diversas a essa população, como proibição a qualquer tipo de organização política, não direito ao voto, ou em participação em cargos públicos e outros direitos atribuídos aos brasileiros. O estatuto do estrangeiro apresenta as seguintes restrições:

*Art. 107. O estrangeiro admitido no território nacional não pode exercer atividade de natureza política nem se imiscuir, direta ou indiretamente, nos negócios públicos do Brasil, sendo-lhe especialmente vedado:*

*I – organizar, criar ou manter sociedade ou quaisquer entidades de caráter político, ainda que tenham por fim apenas a propaganda ou a difusão, exclusivamente entre compatriotas, de ideias, programas ou normas de ação de partidos políticos do país de origem*

*II – exercer ação individual, junto a compatriotas ou não, no sentido de obter, mediante coação ou constrangimento de qualquer natureza, adesão a ideias, programas ou normas de ação de partidos políticos ou facções políticas de qualquer país*

*III – organizar desfiles, passeatas, comícios e reuniões de qualquer natureza ou deles participar, com os fins a que se referem os itens I e II deste artigo.*

*Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo não se aplica ao português beneficiário do Estatuto da Igualdade ao qual tiver sido reconhecido o gozo de direitos políticos.*

Com o fim da ditadura e a promulgação da Constituição de 1988, o Estatuto não sofreu alterações significativas e para Kenicke (2016, p. 88):

No específico caso dos imigrantes no Brasil, a permanência de institutos como o Estatuto do Estrangeiro, calcado naquela política migratória restritiva das décadas de 1970/1980, em clara incompatibilidade com os direitos humanos, pode vir a influenciar a vida em sociedade, tendo claras implicações práticas.

Até a nova Lei de Migração Brasileira (13.445/2017), o Estatuto do Estrangeiro direcionou as políticas públicas migratórias no Brasil. Devido ao contexto de sua produção, seus objetivos de restrição de migrantes para a defesa do trabalhador nacional não se sustentavam como justificativa estatal após a ditadura, o que amparava juridicamente violações de direitos. Para Kenicke (2016, p. 78), essa configuração legislativa se choca com o fundamento constitucional da dignidade da pessoa humana e, objetivos como, a garantia do desenvolvimento nacional e promoção o bem de todos, sem discriminação (art. 1º, III; 2º, II e III, da Constituição). Tantos anos de políticas migratórias impactaram (FURTADO, 2020) o imaginário brasileiro sobre o tipo de migrante desejado e indesejado, respectivamente o perfil branco, europeu, que era associado a uma ideologia do branqueamento; e aquele que veio para “roubar” empregos nos momentos de crise econômica.

Com a nova Lei de Migração (MENDES; BRASIL, 2020), abandona-se o viés de segurança nacional e proteção ao trabalhador nacional, alinhando a política migratória brasileira com a Constituição Federal de 1988 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A partir desses direitos a política migratória brasileira passa a ser regida pela “universalidade; interdependência dos direitos humanos; pelo repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação; não criminalização da migração; e pela não discriminação em razão dos critérios e dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional” (MENDES; BRASIL, 2020, p. 84).

Uma das mudanças relevantes da nova Lei n. 13.445/2017 em relação ao Estatuto, é a troca do vocábulo *estrangeiro* para *migrante*. A mudança indica um caminho de reconhecimento do indivíduo que migra não como um estranho, um intruso, um outro, mas como alguém que se mudou de seu lugar de origem. O próprio significado do termo migrante

nos aproxima desse sujeito, pois o ato de migrar é algo comum a diversos povos. Tal movimento iniciado pela lei de migração desloca o sujeito migrante da posição hierarquicamente inferior ao nacional. A mudança na hierarquia possibilita uma comparação com o conceito de *neofalante*, que desloca o falante da posição de “língua estrangeira” ou “L2”, hierarquicamente inferior em relação aos falantes nativos e o coloca em um lugar de novo falante.

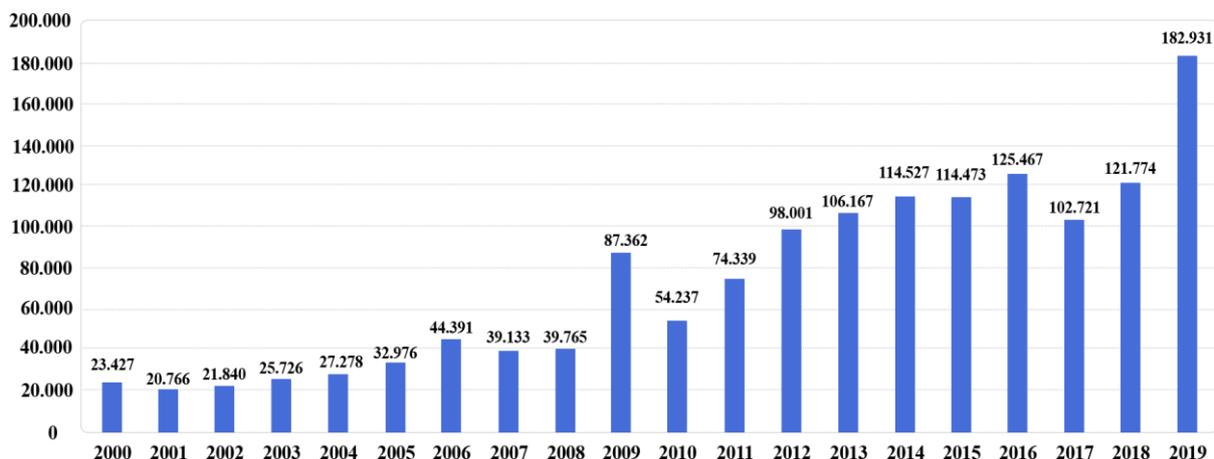
A Lei de Migração ainda define os termos visitante (turismo ou trabalho em estadas de curta duração) e apátrida (indivíduo que não é reconhecido como nacional por nenhum estado). Tais definições são importantes para a mudança na forma como esses sujeitos serão vistos pelas políticas públicas e podem também ter seu impacto na formação do imaginário popular a respeito desses sujeitos.

Apesar da manutenção do Estatuto do Estrangeiro até 2017, a retomada da democracia influenciou nas questões migratórias nacionais e o padrão migratório no Brasil mudou no final do século XX, com a reabertura para a imigração internacional. Segundo o Atlas Temático 2020 do Observatório das Migrações em São Paulo<sup>40</sup>, há um crescimento constante nos registros ativos de migrantes internacionais a partir dos anos 2000. No período entre 2000-2008 há um crescimento constante, em 2009 há o primeiro salto, seguido de mais um período de crescimento constante, até que em 2019 foi alcançado o número de 182.931 registrados. Conforme Furtado (2020), há uma relação direta entre as políticas anti-migrantes do centro do capitalismo, Estados Unidos e Europa e o aumento nas migrações Sul-Sul, ou dito de outra forma, de países periféricos para outros países na periferia do capitalismo. É um cenário complexo que compõe a migração no Brasil, principalmente a partir dos anos 2010.

---

<sup>40</sup>NEPO/UNICAMP. Atlas Temático 2020. <<https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/atlas2020/atlas2020.pdf>>

**Figura 1 - Imigrantes internacionais com registros ativos no Brasil segundo ano de registro 2000-2019**



Fonte: Observatório das Migrações em São Paulo - NEPO/UNICAMP-CNPq

De acordo com Banco Interativo Números Imigração Internacional - a partir do Censo Demográfico IBGE 2010<sup>41</sup> da UNICAMP/NEPO (Núcleo de Estudos de População ‘Elza Berquó’), entre os anos 1950 e 1960 houve um aumento do número de migrantes no país e entre 2000 e 2010 também houve um movimento mais intenso de imigração para o Brasil. O principal estado receptor dessa comunidade migrante foi São Paulo, e em seguida o estado do Rio de Janeiro. Em um levantamento de 2019 com dados dos SINCRE e do SISMIGRA<sup>42</sup>, é possível afirmar que os migrantes estão presentes por todo o país e suas áreas de concentração estão principalmente na região norte do país (Amazonas, e em especial no estado de Roraima), sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro) e sul (Paraná e Rio Grande do Sul). Em 2019, as nacionalidades com maior número de registros ativos e inativos eram a venezuelana (89.828), a haitiana (19.860), colombiana (9.419) e a boliviana (9.262). A lista com cerca de 200 diferentes nacionalidades, e um total de 182.931 migrantes, é composta principalmente de nacionalidades da latino-americanas, em que metade é de falantes de espanhol.

No que diz respeito aos migrantes nas escolas, sua presença também aumentou no ensino básico. De acordo com materiais apresentados pelo UNICAMP/NEPO<sup>43</sup> houve um salto

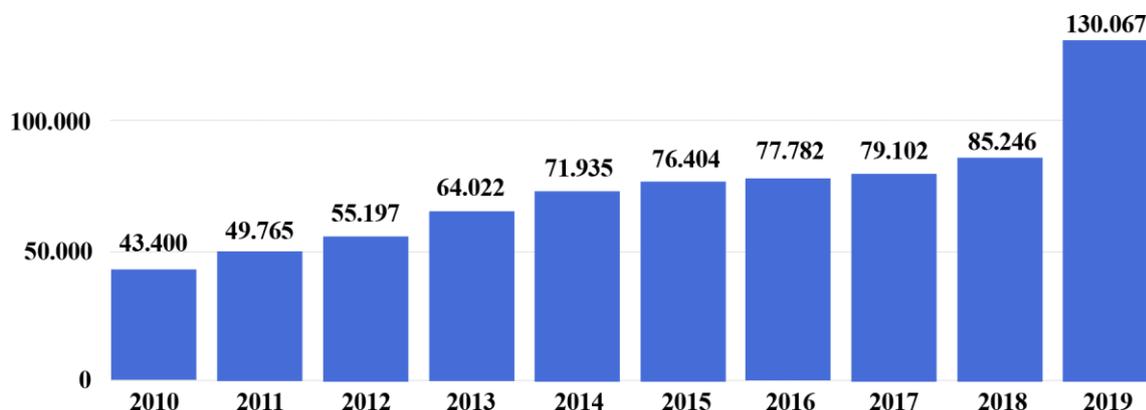
<sup>41</sup>UNICAMP/NEPO - Banco Interativo Números Imigração Internacional - Censo Demográfico 2010 <<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-demografico/>> Último acesso em: 15 mar. 2023.

<sup>42</sup>UNICAMP/NEPO - Banco Interativo Números Imigração Internacional - SINCRE/SISMIGRA <<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/>> Último acesso em: 15 mar. 2023.

<sup>43</sup>Banco Interativo Observatório NEPO/UNICAMP. Disponível em: <<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>> Último acesso em: 15 mar. 2023.

no número de matrículas dessa população no ensino básico a nível nacional entre 2018 e 2019, como pode ser visto na figura na página a seguir:

**Figura 2 - Evolução das matrículas escolares de alunos migrantes no Brasil 2010 - 2019 (UNICAMP/NEPO)**



Fonte: Banco interativo - Observatório das Migrações em São Paulo - NEPO/UNICAMP-CNPq

Os dados abrangem matrículas de escolas públicas, privadas, as modalidades de ensino regular (educação infantil, fundamental e médio), educação especial e de Jovens e Adultos (EJA), a educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional). Em 2018, foram matriculados 85.246 alunos migrantes no país, enquanto em 2019 as matrículas aumentaram para 130.067. Nos anos de 2015 a 2017, Bolívia, Estados Unidos da América e Portugal ocuparam respectivamente o primeiro, segundo e terceiro lugar no número de matrículas realizadas no Brasil. Em 2018, o Haiti passa a ocupar o segundo lugar dessa lista com 8.701 alunos matriculados. Com o grande salto nas matrículas em 2019, as três nacionalidades com maior número de alunos matriculados foram Venezuela (23.678), Haiti (19.583) e Bolívia (12.166). A maior concentração de matrículas está no estado de São Paulo e na região sul do país. Apesar do salto das matrículas a nível nacional, a cidade de São Paulo permaneceu com números ao redor de 15.000 matrículas por ano entre 2015 e 2018. Em 2019, houve um aumento desse para 17.787 alunos, dos quais o maior número está no Ensino Fundamental – Anos Finais (5.542 alunos), e Ensino Fundamental – Anos Iniciais (3.815 alunos). A maior parte desses alunos está em escolas estaduais (6.619) e municipais (5.469).

**Tabela 1 - Nacionalidades com maior número de matrículas na cidade de São Paulo entre 2015-2019**

| Ano  | Nacionalidade X Matrículas |                |                 |
|------|----------------------------|----------------|-----------------|
| 2015 | Bolívia (7.529)            | Japão (1013)   | Argentina (623) |
| 2016 | Bolívia (7.027)            | Angola (976)   | Japão (941)     |
| 2017 | Bolívia (6.816)            | Angola (1.210) | Japão (941)     |
| 2018 | Bolívia (6.293)            | Angola (1.058) | Haiti (1008)    |
| 2019 | Bolívia (7.268)            | Haiti (1772)   | Angola (878)    |

Fonte: Banco interativo - Observatório das Migrações em São Paulo - NEPO/UNICAMP-CNPq<sup>44</sup>

As migrações de caráter intrarregional, proporcionadas por uma integração das economias regionais, se intensificaram no final do século XX. Como centro financeiro e industrial do país, São Paulo é um dos principais destinos de migrantes desde o início do século passado. A partir da intensificação dos fluxos migratórios nas últimas décadas, a imigração boliviana, particularmente, é relevante. A partir da imigração dessa população (Baeninger, 2012), o Brasil passou a ser reconhecido também como receptor de migrantes, não apenas emissor de população para outros países. Desde a década de 1990, a presença boliviana se expandiu dos bairros centrais de São Paulo, como o Bom Retiro, Brás e Pari, onde há uma concentração do setor de confecções, e hoje estão presentes em quase todas as regiões da cidade, inclusive em municípios vizinhos da Região Metropolitana de São Paulo. (Baeninger, 2012, p. 21). Na mesma região encontramos também populações de imigrações mais antigas e também mais recentes, como a dos judeus, libaneses, coreanos e paraguaios. Nos últimos anos, por motivações políticas, econômicas, e catástrofes naturais, a imigração de outros países da América Latina, como Haiti e Venezuela, por exemplo.

Iniciativas dos próprios coletivos de migrantes e de organizações da sociedade civil, algumas vezes em diálogo com órgãos públicos, têm sido importantes pontes de integração social para a população migrante. Esse é o caso do Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante (CDHIC), uma organização da sociedade civil, que promoveu o projeto Tendas de Cidadania para Crianças e Adolescentes Imigrantes entre 2016 e 2018, realizado na região centro-leste da cidade de São Paulo: Escola Estadual Domingos Faustino Sarmiento, Centro Integrado do Imigrante e Praça Kantuta. As Tendas consistiam na ocupação de um espaço

<sup>44</sup> Idem.

público para exercício da cidadania, priorizando a voz e protagonismo dos jovens migrantes em suas ações, pensando em práticas inclusivas através da identificação de questões do próprio cotidiano e trazendo-os como tema para a sala de aula<sup>45</sup>. As dinâmicas do projeto orientavam as crianças a se apropriar e explorar os assuntos de cada atividade, reforçando seu protagonismo. A metodologia utilizada nas atividades propunha que as crianças trouxessem suas contribuições, a partir de seus repertórios culturais dos países de origem. Um exemplo é o tratamento de assuntos como práticas culturais dos povos originários ser tratado a partir da contação de uma lenda e a partir disso questionar de que forma esses povos influenciam o cotidiano dos alunos.

Coletivos de migrantes como o *Sí, Yo Puedo! (SYP)*, fundado por migrantes bolivianas, têm desempenhado papel importante na reivindicação de direitos e ações que promovem a educação como ferramenta para a conquista de espaço na sociedade. O SYP começou com uma mesa em que sua fundadora oferecia informações sobre oportunidades de estudos para migrantes da comunidade boliviana. Em sua maioria sobre instituições de ensino como CIEJA, EJA, ENCCEJA, ETEC, ENEM, FATEC e também sobre a obtenção da equivalência de estudos para o Ensino Médio. A mesa de dúvidas ocorria durante a Feira Kantuta, realizada por migrantes bolivianos, peruanos e outras nacionalidades sul-americanas, aos finais de semana na praça de mesmo nome, no bairro do Pari, na cidade de São Paulo. Ao longo dos anos o SYP se tornou uma das referências para migrantes, e expandiu sua atuação para o oferecimento de cursos próprios, de caráter popular. Passou a oferecer cursos de português para estrangeiros, preparatório para vestibulinho dos cursos técnicos, além de um curso de administração. Entre muitas iniciativas, o coletivo oferecia também o curso de cultura brasileira para crianças e adolescentes em idade escolar, a fim de facilitar a integração dos novos alunos nas escolas. Seu funcionamento é possível com uma parceria com o Instituto Federal de São Paulo, que cedia algumas salas de aula, e também com o trabalho de voluntários de recreação, sejam contadores de histórias, pedagogos, assistentes sociais, e para acompanhamento das atividades com as crianças e adolescentes. Em seu manual o SYP se apresenta como:

O “*Sí, yo puedo!*” é um coletivo de pessoas que lutam em prol da construção de uma realidade social inclusiva, multicultural e democrática. (...) O nosso principal objetivo é promover a integração de jovens e adultos imigrantes na cidade de São Paulo, a partir da instrumentalização destes com ensino da Língua Portuguesa, encontros de orientação profissional/vocacional, direcionamento para acesso ou re-acesso educacional e busca do trabalho formal.

---

<sup>45</sup> CDHIC (Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante). Livro das Tendias. São Paulo: 2018. Disponível em: <<https://www.cdhic.org.br/livrodastendas>> Último acesso em: 22 mar. 2023

O livro *Histórias que se cruzam na Kantuta*, lançado em 2016, apresenta relatos figuras relacionadas ao coletivo *Sí, yo puedo!* e que frequentam a Praça Kantuta. Seus relatos envolvem seus percursos até o Brasil e dentro do país. Ao longo de suas 152 páginas, estão presentes seis narrativas, incluindo a da fundadora do coletivo, Veronica Quispe Yujra, com versões em português, espanhol, inglês e francês.

Verônica, nascida em La Paz, Bolívia, chegou ao Brasil quando tinha sete anos em 1992, com sua mãe e irmãs. Seu pai já estava no Brasil e pôde proporcionar certa estabilidade para a família: um teto e máquinas de costura para trabalhar. Mas a falta de documentação dificultou o acesso à escola, conforme relato:

Assim que a gente chegou, no primeiro ano, a gente ficou sem estudar, porque tinha a questão do idioma. No ano seguinte, meu pai procurou as escolas próximas lá no Bom Retiro para tentar nos matricular, aí a gente viu como era difícil, naquela época, a questão da matrícula de imigrantes sem documentação. Meu pai tinha documentação, mas acho que ele estava esperando fazer três anos para virar permanente, para depois fazer um processo chamado reunião familiar, para que pudesse trazer seus filhos e sua mulher para o país. Ele ficou esperando mais um ano e ficamos sem estudar. Quando passou um ano e a gente tentou estudar novamente, ele também não podia tirar nossos documentos ainda, porque ele descobriu que era um dinheirão para cada um. Nós tivemos muito sorte, porque uma escolinha lá do Bom Retiro recebeu minha irmã mais nova e eu fui para segunda série, já tinha feito a segunda série, mas eles acharam melhor eu repetir. Só que para minha irmã mais velha, que precisava de Ensino Médio, não teve jeito. Nenhuma escola permitia a matrícula dela e ela ficou mais um ano sem estudar. Na verdade, nunca mais ela voltou a estudar, depois daquela época ela voltou a estudar já adulta. E tudo em função da barreira criada pela burocracia. (HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM NA KANTUTA, 2016, p. 52)

A experiência escolar de Verônica não ocorreu sem empecilhos relacionados à documentação. Quando estava no sexto ano da escola, em meados dos anos 1990, Verônica foi impedida de continuar os estudos no Brasil, pois estava indocumentada. Isso fez a família voltar para a Bolívia para que a situação documental da família fosse regularizada e Verônica pudesse então voltar para a escola. O que causou mais um ano atrasado e a entrada de Verônica no até então chamado supletivo. Com o tempo, teve acesso a informações sobre cursos técnicos gratuitos e faculdade, coisa que não julgava ser possível visto as dificuldades que teve com o acesso e permanência na escola no ensino básico. Durante sua experiência como estudante em uma universidade pública, percebeu que poucos imigrantes ocupavam os espaços de ensino, e essa foi uma das motivações que a levaram a criar o coletivo *Sí, yo puedo!* (SYP). Verônica

atribui a ausência dos migrantes à falta de informação, por isso decidiu orientar jovens e adultos imigrantes sobre as oportunidades de estudo disponíveis no país.

Um dia, em 2012, sentei lá na Praça da Kantuta e comecei a fazer o atendimento, no sentido de orientar quem quisesse alguma orientação. O que fortalece é o fato de que algumas pessoas querem orientação, por isso que o projeto continua. Todo mundo achava que eu tinha feito universidade porque tinha me naturalizado, mas não! Não é preciso se naturalizar para estudar em universidade pública. Então, são essas informações que, às vezes, parecem óbvias pra gente, mas que podem transformar a vida de algumas pessoas.

(HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM NA KANTUTA, 2016, p. 54)

O coletivo SYP foi visitado entre março e abril de 2018 na etapa preliminar do presente projeto de pesquisa, para que se pudesse entrar em contato com a diferentes realidades migrantes voltadas para o ensino fora das escolas. O coletivo SYP foi visitado por um período de um mês, para que o funcionamento das atividades fosse compreendido. Em contrapartida, houve uma participação voluntária no projeto Recreação Solidária, que recebia os filhos em idade pré-escolar de mães e pais que frequentavam os cursos de português para imigrantes e administração. O projeto de recreação era experimental, e teve encerramento em um curto período. A participação foi relevante para o aprofundamento sobre os anseios e demandas da população migrante, em especial a comunidade boliviana.

Durante e após o período de pandemia global de COVID-19, as informações continuaram a ser divulgadas nas redes sociais do coletivo. Os cursos online oferecidos por instituições como o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e Serviço Social da Indústria (SESI), foram desenvolvidas com a colaboração do SYP e outras organizações como o Núcleo de Estudos Sobre Migrações, Gênero e Direitos Humanos (NEMIGDHS), uma organização da sociedade civil, e programas governamentais como o Centro de Integração da Cidadania do Migrante (CIC do Migrante).

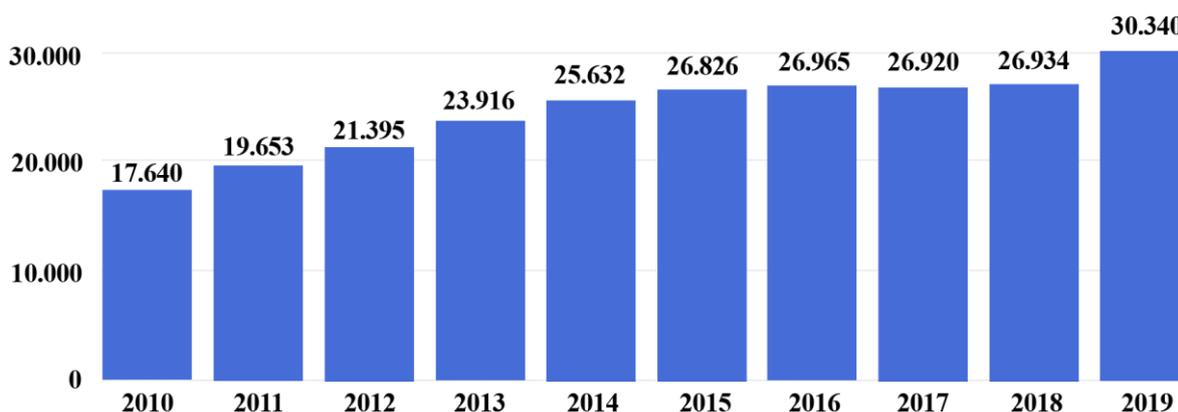
O surgimento de iniciativas públicas e da sociedade civil voltadas para a educação aponta que existem certas carências nas escolas e outros espaços públicos existentes para atender essa população. Existem diversas questões que acompanham a migração e que devem ser abordadas desde o acolhimento. Lidar com a língua, cultura, acesso a serviços públicos, e a cidadania é também papel da escola, embora existam outros espaços sociais que contribuam para essas questões. É importante que os alunos migrantes sejam acolhidos nas escolas e tenham acesso à informação, e a ferramentas que permitam que sejam cidadãos, mesmo que essa instituição não consiga acolher todas essas demandas. A crescente presença de alunos migrantes

nas escolas do estado e da cidade de São Paulo justifica a necessidade de iniciativas dos órgãos públicos na educação básica que orientem o trabalho das escolas dentro e fora das salas de aula.

### 3.2 Os migrantes nas escolas paulistas

O estado de São Paulo teve crescimento no número de matrículas escolares de alunos migrantes entre os anos de 2010 e 2019, conforme figura abaixo:

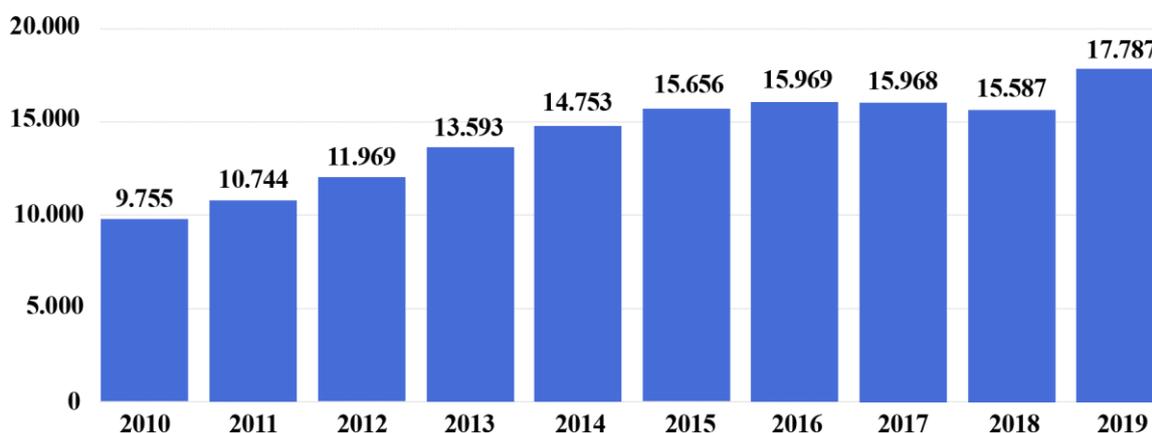
**Figura 3 - Evolução das matrículas escolares de alunos migrantes no estado de São Paulo (2010-2019)**



Fonte: Banco Interativo do Observatório das Migrações Nepo/UNICAMP

As matrículas escolares efetuadas na capital paulista estão distribuídas entre escolas estaduais, escolas municipais e escolas privadas. Desde 2010, o aumento no número geral de matrículas de alunos migrantes foi significativo. No Estado de São Paulo foram feitas 30.340 matrículas em 2019, número 72% maior que em 2010. Durante o mesmo período (2010-2019), o Banco Interativo do Observatório das Migrações em São Paulo (UNICAMP/NEPO), indica um aumento de 82% nas matrículas de migrantes apenas na cidade de São Paulo.

**Figura 4 - Evolução das matrículas escolares de alunos migrantes na cidade de São Paulo entre 2010-2019**



Fonte: Observatório das Migrações em São Paulo - NEPO/UNICAMP-CNPq

Dos 17.787 alunos migrantes de todas as etapas de ensino matriculados na cidade de São Paulo em 2019, 6.619 estudam em escolas estaduais, dos quais 2.538 estão no Ensino Fundamental - Anos Finais, tornando esse recorte da população migrante nas escolas cada vez mais relevante no contexto educacional do município.

A existência de migrantes de diversas origens no centro da cidade de São Paulo se reflete na presença de alunos migrantes nas escolas locais. Além dos espaços educacionais não-formais, outro tipo de iniciativa de acolhimento dos alunos migrantes tem ocorrido dentro de algumas escolas. São iniciativas que surgem de dentro das escolas e de organizações da sociedade civil que procuram enfrentar os problemas que impedem, ou dificultam, o acolhimento nas escolas e o sucesso escolar desses alunos.

Algumas escolas, como a EMEF Carolina Maria de Jesus/Infante Dom Henrique<sup>46</sup>, EMEF Duque de Caxias e a EE Canuto do Val, têm projetos específicos para a recepção e acolhimento dessa população. Entre os 574 estudantes da EMEF Carolina Maria de Jesus/Infante Dom Henrique em 2018, 20% eram migrantes ou filhos de migrantes. A escola tem sido modelo no acolhimento de alunos migrantes e realizou várias parcerias e ações, pensando a escola como eixo principal do trabalho e das políticas públicas para crianças e adolescentes migrantes. A mobilização das escolas é muito importante e o desenvolvimento de um repertório próprio, de atividades que considere seus alunos, é essencial. No entanto, faltam iniciativas institucionais que ofereçam orientações gerais para atividades possíveis na sala de aula e

<sup>46</sup>Em um primeiro contato com o diretor da escola, foi informado que o nome da escola estava em processo de mudança, deixando EMEF Infante Dom Henrique para EMEF Carolina Maria de Jesus

projetos que envolvessem todos os alunos. Documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) ou da Secretaria Municipal de Educação (SME) são escassos e, em geral, não oferecem orientação para os professores na sua atuação em sala de aula.

A nível estadual, as ações realizadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) entre os anos de 2013 e 2020 podem ser divididas nas seguintes frentes principais: divulgação de atividades bem-sucedidas realizadas em alguma escola, sob a etiqueta de “boas práticas”; divulgação de materiais orientadores para acolhimento voltado para migrantes; dicas de lazer com atividades em museus que abordem temas da migração. Os principais assuntos abordados no período acessado foram temas como boas práticas promovidas nas escolas, dados sobre a migração e matrículas de migrantes nas escolas, e divulgação de materiais orientadores de matrícula.

Com uma movimentação maior de atividades, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) tem oferecido cursos de formação de professores voltados para a temática para os alunos imigrantes; promovido eventos para os professores e outros membros do corpo escolar; divulgado atividades bem-sucedidas desenvolvidas em algumas escolas. Entre os exemplos dos eventos está o III Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-raciais (2018), que teve foco em um dos dias de realização “a valorização e inclusão dos estudantes imigrantes nas escolas municipais de São Paulo”. Outro desses eventos foi o II Seminário Dezembro Imigrante (2018), também promovido pela SME, direcionado a professores, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, agentes escolares, diretores, auxiliares de diretores das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) e da Secretaria Municipal de Educação (SME). Outro exemplo é o III Seminário dos Povos Imigrantes, ocorrido em 2019, e que teve como objetivo “a compreensão do fenômeno da imigração e o impacto na Rede Pública de Ensino, reconhecer e valorizar a diversidade de identidades que formam a sociedade brasileira”. Esse tipo de evento temático ocorre com maior frequência na rede municipal. Além disso, a rede municipal oferece o curso de formação para o curso de Português para imigrantes, em que professores da rede oferecem cursos de português para estrangeiros<sup>47</sup>. O curso “Portas Abertas: Português para Imigrantes” é oferecido desde 2017 por iniciativa das Secretarias Municipais de Educação (SME) e de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC). O curso de formação é oferecido pelo Centro de Línguas da Universidade de São Paulo (USP) sendo

---

<sup>47</sup>Secretaria Municipal de Educação. SME forma professores para ensinar língua portuguesa para imigrantes. Publicado em: 25/03/2019 <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/sme-forma-professores-para-ensinar-lingua-portuguesa-aos-migrantes/>>

destinado aos professores que atuam em escolas municipais em diversos níveis. O objetivo é que a população imigrante desenvolva as competências linguísticas necessárias para usufruir de seus direitos, serviços públicos e entre no mercado de trabalho. No entanto, devemos observar que o público-alvo desta ação são adultos a partir de 18 anos, portanto essa não é uma política pública voltada para a educação básica.

Conforme as informações da SEDUC São Paulo, podemos dizer que a recomendação é que não haja uma diretriz geral, mas que cada escola encontre seu modo de lidar com os alunos migrantes e as questões que podem surgir a partir deste contato de culturas e pessoas diferentes. Segundo o material na página da secretaria, “Atualmente, todas as escolas da rede são orientadas a criar seu próprio programa de inclusão e adaptação dos alunos imigrantes, de acordo com a demanda recebida”<sup>48</sup>. A rede municipal não contraria essa recomendação, mas, diferentemente do estado, oferece momentos de formação para o corpo escolar que abordam migração e questões étnico-raciais. A SME lançou, em 2021, o documento Currículo da Cidade sobre povos imigrantes com orientações pedagógicas. O material conta com 156 páginas e aborda questões como migração em São Paulo, perfil migratório, dados demográficos, importância da acolhida e valorização da diversidade linguística e cultura, diversidade cultural e xenofobia. Ao longo do Currículo são apresentados relatos em português de migrantes que vieram ao Brasil, poemas que possuem versão em ambas as línguas dos escritores, ou traduções de relatos em outras línguas. Para além da parte teórica e da sensibilização com os trechos de poemas e falas migrantes, ao final dos capítulos há alguma atividade que inspira discussões.

Em seu portal a SME noticiou entre os anos de 2018 e 2021 cerca de sete eventos, e cursos de formação que envolveram a temática da migração. O público-alvo, na maior parte das vezes, foi de professores, coordenadores pedagógicos, diretores e membros da Diretoria Regional de Ensino (DRE). Entre os eventos esteve o III Congresso municipal de educação para as relações étnico-raciais, que durou três dias, e conforme o portal, teve como propósito “compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula a respeito das temáticas étnico-raciais (povos indígenas, povos africanos e afro-brasileiros e povos imigrantes) trazem um novo olhar sobre a sociedade brasileira, contribuirá para a desconstrução das imagens e percepções estereotipadas sobre esses povos”. O propósito deste congresso é um ponto importante para as discussões sobre questões étnico-raciais no Brasil e pode dialogar com

---

<sup>48</sup>Secretaria do Estado de Educação. Educação cria núcleo especial para alunos imigrantes da rede estadual de ensino. Publicado em 19/09/2013 Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-cria-nucleo-especial-para-alunos-imigrantes-da-rede-estadual-de-ensino/>> Último acesso em: 15 mar. 2023.

os princípios da adaptação do Modelo Burela na cidade de São Paulo, no que diz respeito à integração dos alunos. O Modelo Burela tem foco na diversidade linguística, mas assim como na rede municipal de São Paulo, a discussão se estende à abordagem da diversidade étnico-racial.

### **3.3 Interculturalidade**

Conceito presente no Modelo Burela, a interculturalidade apresenta uma perspectiva de relações e trocas na sala de aula. Dez anos após seu início, o Modelo Burela sofreu alterações para melhor atender as necessidades de seus alunos. A motivação da mudança foi a falta de integração dos alunos de origem cabo-verdiana. Dados mostravam que a região recebia migrantes desde os anos 1980, e que os centros educativos da cidade consideravam a recepção bem-sucedida, pois, de acordo com relato de Penabade Rei (2016), os alunos "non suscitan problemas de convivencia; son persoas obedientes, que pasan polo sistema escolar sen crearen conflitos". No entanto, os alunos migrantes estavam concentrados nos primeiros ciclos da escola, e evadiam conforme o curso avançava. De acordo com Penabade Rei (2016) "Dado que a aplicación do Modelo Burela durante dez anos (2004-2014) nos sensibilizou con este tema, emprendemos unha iniciativa educativa encamiñada na dirección da integración con base na interculturalidade."

No Brasil, a interculturalidade é mencionada ao longo da BNCC, nas orientações para as duas fases do Ensino Fundamental. No texto de objetivos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a interculturalidade aparece junto a valorização das diferenças como um dos resultados das discussões e temas abordados durante esta etapa de ensino:

Progressivamente, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, o ensino favorece uma ampliação das perspectivas e, portanto, de variáveis, tanto do ponto de vista espacial quanto temporal. Isso permite aos alunos identificar, comparar e conhecer o mundo, os espaços e as paisagens com mais detalhes, complexidade e espírito crítico, criando condições adequadas para o conhecimento de outros lugares, sociedades e temporalidades históricas. Nessa fase, as noções de temporalidade, espacialidade e diversidade são abordadas em uma perspectiva mais complexa, que deve levar em conta a perspectiva dos direitos humanos. Essa é uma questão complexa, que envolve a compreensão do conceito de Estado e dos mecanismos institucionais dos quais as diferentes sociedades dispõem para fazer justiça e criar um novo campo republicano de direitos. Portanto, o desafio não está apenas no campo da produção e reprodução de uma memória histórica, mas nos questionamentos com vistas a uma posição ética dos indivíduos em relação ao passado e ao presente. Vários temas decorrem dessa reflexão, tais como a

*interculturalidade*<sup>49</sup> e a *valorização das diferenças*, em meio a um intenso movimento das populações e dos direitos civis. O Ensino Fundamental – Anos Finais tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de produção e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo. O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive. (BNCC, 2017, p. 308)

A interculturalidade está presente em diversos momentos do currículo do Ensino Fundamental - Anos Finais, como os componentes práticas de linguagem, artes, ensino religioso, no Eixo Dimensão Intercultural na disciplina de Língua Inglesa, e nos Estudos das identidades e interculturalidades regionais em Geografia. Ainda que não esteja presente de forma específica na disciplina de Língua Portuguesa, a interculturalidade é apresentada como uma perspectiva a ser trabalhada em diversas temáticas da sala de aula.

Conforme Weschenfelder et. all (2021, p.672) “interculturalidade é um termo utilizado habitualmente com finalidade positiva, apontado como possibilidade para compreender os espaços marcados pela coexistência de culturas e propor outras relações entre os grupos.” Para iniciar a reflexão sobre as relações possíveis entre diferentes culturas, devemos reconsiderar como nos relacionamos e percebemos nossa própria cultura. A cultura nacional (HALL, 2006) está relacionada a padrões universalizantes, a uma ideia de monolinguismo, e uma cultura homogênea que acabam por se reproduzir no sistema educacional.

A interculturalidade proporciona uma abertura diante da diversidade de língua, etnia, cultura, reconhecimento e aceitação do outro. Apesar disso, quando incorporada, a educação intercultural enfrenta desafios relacionados às percepções sobre igualdade e diferença e como esta última é muitas vezes vista como obstáculo a ser superado na sala de aula, como a imposição de uma única cultura e questões sobre aceitação e assimilação. Para Candau (2012, p.243), é necessário que essas questões sejam discutidas além da universalização do ensino:

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc.

Segundo a autora, a interculturalidade pode ser abordada por diferentes perspectivas e finalidades, mas pode ser definida de forma geral como um intercâmbio entre culturas e sujeitos

---

<sup>49</sup> Grifo nosso.

socioculturais, chamada também de multiculturalismo interativo. Por toda a América Latina a interculturalidade tem sido utilizada de diferentes formas, principalmente quando está presente na construção de políticas públicas. A educação intercultural pode ser dividida em três concepções que abordam de diferentes formas a relação entre as culturas, podendo ter como objetivo desde (1) a assimilação das culturas não-hegemônicas, (2) diminuir as tensões entre grupos, ou (3) questionar diferenças e desigualdades construídas entre os diversos grupos socioculturais que compõem a sociedade. Esta última definição é chamada de interculturalidade *crítica* e foi adotada pela autora em sua pesquisa:

A interculturalidade fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencializa os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados, e a construção da autoestima, assim como estimula os processos de construção da autonomia num horizonte de emancipação social, de construção de sociedades onde sejam possíveis relações igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais. (CANDAUI, 2012,p.245)

No modelo de aplicação da interculturalidade mencionado acima, existem quatro categorias básicas: (1) sujeitos e atores; (2) saberes e conhecimentos; (3) práticas socioeducativas; e (4) políticas públicas. Na primeira, a autora indica que tanto as relações entre os sujeitos individuais quanto grupos sociais de diferentes culturas devem ser promovidos, assim como no item (2), o caráter monocultural e universalista dos saberes e conhecimentos da sociedade hegemônica deve ser questionado e abrir espaço para o diálogo com outras visões de mundo. Nas práticas socioeducativas (3), deve-se favorecer “dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva”. Nas políticas públicas (4), defende políticas de ação afirmativa, reconhecendo não apenas questões culturais, mas socioeconômicas, em um processo de construção democrática.

Estamos como educadores e educadoras desafiados/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos. (CANDAUI, 2012, p.246)

Um dos desafios da interculturalidade crítica na escola é problematizar o caráter monocultural do ensino, questionar a “universalidade” do currículo e promover o diálogo com outros saberes e culturas, sem que haja uma tentativa de homogeneização ou assimilação das culturas tidas como diferentes. A proposta de contato e aprendizado com o outro, respeito às

diferenças é positiva, mas não deve ser um fim em si mesma. Casos de preconceito, discriminação e violência estão presentes não apenas na sociedade, mas também na escola. Uma educação intercultural tem como propósito a desconstrução dessas práticas e também a construção de uma escola mais plural, fornecendo ferramentas para o questionamento da realidade social e assim, o rompimento com o caráter homogêneo da escola, reconstruir nossas semelhanças e acolher nossas diferenças.

## PARTE III

### 4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

#### 4.1 Bases teóricas

A seguinte proposta de sequência didática tem como principal influência a atividade *Proxecto Neo*, parte do Modelo Burela realizado na cidade de mesmo nome na Galiza. O *Proxecto Neo* mostra-se relevante para o contexto paulistano por conseguir acolher e integrar alunos de diferentes culturas e línguas, enquanto promove o aprendizado do idioma local. Como citado anteriormente, o *Proxecto Neo* é uma atividade transmitida através dos suportes rádio e *podcast*, em que são realizadas entrevistas, bate-papos e colaborações de convidados. Os convidados são diversos, em algumas ocasiões alunos, professores e funcionários da escola, em outras, os participantes são de outras localidades galegas, mas também há a participação de sujeitos de outros países (que morem ou não na Galiza). Os alunos são responsáveis por todas as etapas do desenvolvimento dos programas e, atualmente, de acordo com um dos idealizadores do Modelo, Bernardo Penabade Rei, pode-se dizer que podem fazê-lo sem a supervisão dos professores. Embora o *Proxecto Neo/Modelo Burela* seja uma grande inspiração para a proposta do presente trabalho, algumas iniciativas da sociedade civil para educação (principalmente de crianças em idade escolar), realizadas pelos próprios migrantes na cidade de São Paulo, foram visitadas para melhor compreensão do contexto local. Durante esta etapa de contato, várias propostas e necessidades foram encontradas. A realidade paulistana, com sua diversidade de migrantes, línguas e culturas, não é a mesma da cidade de Burela na Galiza. No entanto, semelhanças podem ser estabelecidas entre a cidade galega e a brasileira. Os burelenses recebem muitos migrantes da América Latina, mas seu principal fluxo de migração é o do arquipélago africano de Cabo Verde. A situação desse último grupo é muito específica, pois mesmo fazendo parte da lusofonia, há uma certa resistência no uso do português ou do crioulo cabo-verdiano em um primeiro momento de chegada ao novo território. Na Galiza, as possíveis semelhanças entre as línguas são consideradas no ensino, em um movimento de valorização do multiculturalismo<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup>Em alguns momentos os materiais sobre o Modelo Burela alternam o uso dos termos interculturalidade e multiculturalismo. Essa alternância nos termos poderia ser justificada pela semelhança apontada por Candau (2012) no item 3.3

Entre as várias atividades criadas pelo Modelo Burela, o *Proxecto Neo* foi escolhido por possibilitar que seu desenvolvimento ocorra inicialmente na sala de aula, como uma atividade realizada com uma turma, mas que possa se expandir para o restante da escola caso seja bem-sucedido. Em Burela, o *Proxecto Neo* contou com a colaboração da rádio local, portanto gastos com equipamentos não foram necessários. Na versão elaborada para a cidade de São Paulo, os alunos deverão produzir um *podcast*, e a depender dos recursos oferecidos pelas escolas, os alunos podem utilizar espaços como laboratórios de informática ou salas multimídia para a gravação, edição e publicação dos episódios, ou realizar as gravações, edições e publicações em aparelhos *smartphone*.

O *podcast* possibilita muitos contextos e situações discursivas que permitem a utilização ampla de gêneros discursivos e de variedades linguísticas. Pensado como ferramenta na sala de aula, possibilita o trabalho com a oralidade através das gravações, além de favorecer práticas de expressão oral que promovam debates sobre a língua (ou línguas) faladas em sala de aula, bem como norma-padrão, variações regionais e populares, semelhanças e aproximações entre línguas e variedades da sala de aula através dos sons. Entre as opções de trabalho com oralidade e *podcast*, a entrevista foi escolhida como gênero oral a ser modalizado, pois se considera que este possibilita trocas de experiências e conhecimento entre os alunos com diferentes níveis de profundidade. O *podcast* é uma mídia que tem como essência o conteúdo falado. Esse conteúdo é disponibilizado online por arquivos digitais de áudio que podem ou não conter música em sua estrutura. Normalmente encontrados em websites próprios de cada *podcast*, em aplicativos agregadores ou serviços de *streaming*<sup>51</sup> como o *Spotify*<sup>52</sup>. Conforme Eugênio Freire (2013, p.12), uma das principais diferenças entre o *podcast* e o rádio é o tipo de distribuição. Enquanto o rádio “transmite seus conteúdos independentemente de solicitações diretas de sua audiência”, o *podcast* é transmitido através de solicitação. A partir de pesquisas, comentários feitos através das redes sociais ou e-mails, a interação entre produtores (ou *podcasters*) e ouvintes se torna mais intensa. O tipo de identificação e engajamento com o conteúdo permite muitas vezes a criação de um senso de comunidade. Características técnicas como a relativa facilidade na produção e distribuição, e facilidade na escuta (como opções de armazenamento do arquivo de áudio em *smartphones*, *tablets*, ou

---

<sup>51</sup>Segundo o Cambridge Dictionary, *stream* é um substantivo que pode designar um riacho ou um fluxo de algo. Os serviços de *streaming* na internet oferecem um fluxo de dados multimídia.

<sup>52</sup>Serviço de *streaming* de música, e mais recentemente *podcasts*, lançado em 2008.

computadores para reprodução *offline*) também podem ser consideradas diferenças entre a mídia e o rádio.

Os *podcasts* podem ter várias funções e difundem vários tipos de gêneros, entre os disponíveis atualmente temos *podcasts* de divulgação científica, educacionais, em formato de narrativa, debate, entrevista (jornalística), mesa-redonda, e os que abrangem temas variados. Conforme Lenharo e Cristovão (2016) retomando autores e conceitos relativos aos gêneros,

[...] o *podcast* pode ser classificado como uma tecnologia cuja função é mediar a interação linguageira; o gênero, por sua vez, é a unidade linguageira em si; e o suporte, por fim, é o componente material da mídia, responsável por concretizá-la em um arquivo de MP3, por exemplo.

Esse tipo de distribuição e a proximidade com seu público permitem uma diversidade temática e de abordagens que não estão presentes de forma tão comum nas outras mídias como televisão ou rádio. De acordo com Eugênio Freire (2013), tal diversidade fomenta o aprofundamento dos usuários nos temas abordados, tornando sua postura ativa na compreensão desses assuntos. Essa postura no *podcast*, quando imaginada na sala de aula, possibilita sua produção como uma ferramenta de aprendizagem ativa, colaborativa e focada na construção dos conhecimentos pelos alunos. Ainda de acordo com Eugênio Freire (2013, p.13):

O referido potencial se mostra diferenciado também em vista dos desdobramentos das possibilidades de individualização na feitura de *podcasts*. Tais possibilidades viabilizam a amplificação da expressão dos Sujeitos, que adquirem a capacidade de realização de programas em grupos diminutos ou de modo individual, dissociando, assim, sua voz de limites físicos, além de modificarem seus próprios potenciais de relacionamento pela adição do *podcast* às práticas educativas dadas dentro e fora de contextos escolares.

A produção de um *podcast* em sala de aula poderia funcionar como um tipo de atividade estruturante para compartilhamento de conteúdo, resolução de problemas, entre outras abordagens que têm como centro do aprendizado o aluno. Os tipos de atividades possíveis com o *podcast* e sua relação com os gêneros discursivos estão de acordo com os objetivos de letramento e desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos promulgados em documentos oficiais da educação.

O gênero textual entrevista foi selecionado para ser desenvolvido na mídia *podcast*, por possibilitar o contato e trocas tanto de alunos, professores, pais e responsáveis e outros sujeitos que estão fora da escola. A escolha do gênero textual entrevista e da mídia *podcast* correspondem às diretrizes de documentos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2017 e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de 1998. Nos PCNs do terceiro e

quarto ciclos do Ensino Fundamental, a entrevista é um dos gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos, e está priorizada tanto no eixo da linguagem oral quanto da linguagem escrita, como linguagem oral de imprensa (PCNs, p. 54), comentário radiofônico, debate, e depoimento. O item de Seleção de textos orais nos PCNs, indica que o ensino da oralidade, e a realização de apresentações públicas em suas diversas possibilidades, incluindo a realização de entrevistas, como tarefa da escola. A oralidade está associada ao exercício da cidadania e sua prática na escola uma forma de capacitar os alunos para situações diversas de fala pública.

(...) nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola — a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões — os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. (PCNs terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, 1981, p.25)

De forma semelhante, na BNCC a entrevista está presente entre as habilidades trabalhadas no Campo Jornalístico Midiático, no componente curricular Língua Portuguesa (6º ao 9º ano). Neste campo é sugerida a articulação do gênero textual entrevista com temáticas que envolvam os alunos em acontecimentos ao seu redor e no mundo:

Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias (...) (BNCC p. 136)

A BNCC trata também das diferentes mídias que podem ser utilizadas na sala de aula. Ao apresentar as práticas de linguagem contemporâneas no Eixo da Oralidade, o documento cita o *podcast* como uma dessas possibilidades. Mais especificamente destacam-se quatro habilidades da Base, especificamente no item 4.1.1.2 Língua portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, que orientam os trabalhos realizados tanto utilizando o gênero entrevista quanto a mídia *podcast*. O quadro abaixo apresenta as identificações das habilidades e sua descrição:

**Tabela 2 - Habilidades da Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**

**- Anos Finais**

| Habilidade | Objetos do conhecimento  | Descrição   |
|------------|--|---|
| EF69LP06   | Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais | Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, <i>podcasts</i> <sup>53</sup> noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e <i>podcasts</i> culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. |
| EF69LP10   | Produção de textos jornalísticos orais   | Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, <i>podcasts</i> noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – <i>podcasts</i> <sup>54</sup> e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.   |
| EF69LP39   | Estratégias de produção  | Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.  |

<sup>53</sup> Grifo nosso.

<sup>54</sup> Idem.

|          |   |  |
|----------|---|--|
| EF89LP13 | Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais | Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. |
|----------|---|--|

Fonte: Adaptado de Base Nacional Comum Curricular. BRASIL, 2018, p. 142-153).

Os formatos para os programas de *podcast*, assim como os tipos de entrevista e suas tendências e subgêneros farão parte de uma sequência didática que pretende, além da sensibilização para o tema da migração, oferecer situações em que os alunos realizem debates, apresentações e discussões. A partir destas produções, algumas observações sobre os aspectos linguísticos poderão ser feitas. O contexto de produção da entrevista e do *podcast* irá suscitar práticas languageiras particulares, considerando-se variáveis como perfil da audiência, perfil do entrevistado, perfil do entrevistador, e os tipos e tendências da entrevista. Conforme Essensfelder (2005), a presença de um “outro” invisível condiciona a interação verbal. Assim, diferentes tipos de audiência influenciam o tom, linguagens e postura dos entrevistadores/entrevistados. As variedades linguísticas empregadas irão mudar conforme o entrevistado, a personalidade do entrevistador, o público, o veículo de transmissão e o contexto de produção, é possível que os alunos optem por utilizar uma variedade linguística mais formal, ou informal, com gírias ou não. O tom do texto também irá se alterar de acordo com as mesmas variáveis, podendo apresentar na mesma entrevista momentos mais descontraídos, humorísticos, objetivos, de poder, etc. Uma mesma entrevista pode apresentar tipos diferentes de sequências linguísticas que podem ser analisadas segundo as indicações dos PCNs e BNCC. Desde sequências descritivas, com verbos no presente; narrativas, com verbos no passado; argumentativa, com verbos no presente para comentários e opiniões; expositiva e dialogal. A escolha do gênero foi feita, pois se entende que, a partir das situações propostas, surgirão questões sobre variação linguística, norma-padrão e os preconceitos que circundam essas diferenças. Assim, questões como vocabulário, entonação, variação escolhidas, entre outros, serão apresentadas em contextos e não de forma desarticulada.

Após consulta dos documentos curriculares, houve a necessidade de definir uma metodologia para construção das aulas. A elaboração da sequência didática (SD) baseia-se no modelo proposto pelos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), da Escola de Geneve. O esquema original da SD consiste na: a) apresentação da situação, que deve introduzir um projeto de comunicação que será realizado na produção final com problemas bem definidos; b) produção inicial, oral ou escrita, onde será revelado ao professor e ao próprio aluno as representações que se tem dessa atividade, não necessariamente originando uma produção inicial completa, tendo apenas um papel regulador da sequência; c) módulos, que tratam de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar instrumentos necessários para que os alunos os superem; d) produção final é o momento para uma avaliação de tipo somativo, pois, para se chegar a ela houve uma série de atividades dadas na sequência. O esquema proposto pelos autores é uma ferramenta de observação das aprendizagens efetuadas e planejamento do trabalho, permitindo possíveis retornos a pontos mal assimilados. A avaliação é vista nesta sequência como parte integrante da aprendizagem, considerando o processo pelo qual os alunos passarão, não apenas um resultado final.

Esta sequência didática tem como objetivo o estudo de variedades do português brasileiro, por alunos brasileiros e migrantes, com possibilidade de comparação com outras línguas presentes na sala de aula. Para tal, serão utilizados o gênero entrevista e seu processo de produção para gerar situações de reflexão sobre a(s) língua(s) e sobre a temática da migração. A mídia *podcast* foi escolhida como formato de publicação por sua facilidade no compartilhamento<sup>55</sup> e por possibilitar o foco na oralidade.

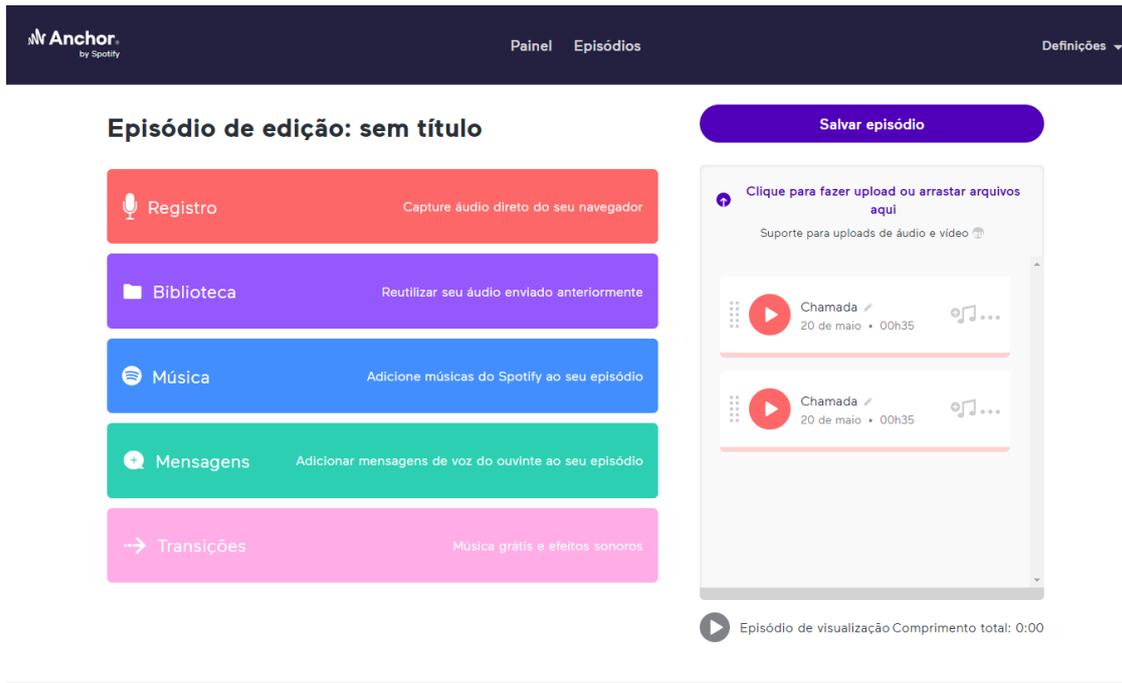
Para que a produção do *podcast* seja posta em prática, será utilizada uma plataforma digital chamada Anchor.fm<sup>56</sup>, disponível tanto na versão *website* quanto aplicativo para *smartphones*. A escolha da ferramenta se deu pela facilidade no uso e possibilidade de publicação em diversas plataformas agregadoras de *podcasts* como *Spotify*, *Apple Podcasts*, *Google Podcasts*, *Castbox*, entre outros. A ferramenta permite que todos os passos da produção dos episódios se concentrem em uma única plataforma de fácil interação: permitindo ao usuário facilidade no processo de gravação, inserção de transições e mensagens de participantes, e publicação. Cada episódio será produzido por um grupo de alunos, possibilitando que apenas um aparelho (*smartphone*, tablet, computador) seja utilizado por grupo. Abaixo estão figuras da interface da ferramenta em suas diferentes plataformas:

---

<sup>55</sup> Em relação à implementação de uma rádio escolar, por exemplo.

<sup>56</sup> A plataforma Anchor.fm (2015-2022) continua disponível, mas foi adquirida pela plataforma de streaming Spotify e passou a se chamar *Spotify for Podcasters* em março de 2023.

**Figura 5 - Interface de edição do site Anchor.fm**



Fonte: Anchor.fm

**Figura 6 - Interface Anchor.fm iOS**



Fonte: Anchor.fm

**Figura 7 - Interface Anchor.fm Android**



Fonte: Anchor.fm

#### **4.2 Sequência Didática: Entrevista na mídia *podcast*.**

A sequência didática apresentada a seguir é resultado de uma produção inicial, elaborada no ano de 2019, durante a primeira observação da escola, ocorrida entre os meses de setembro e outubro do mesmo ano. Para sua elaboração foram consideradas informações sobre o contexto escolar e sobre os alunos, tais como: etapa de ensino, faixa etária, nacionalidade. A Escola Estadual Canuto do Val está localizada no bairro do Bom Retiro, na capital paulista. Território conhecido pela presença histórica de migrantes, o bairro recebeu ondas de nacionalidades diversas ao longo do tempo. No século XIX, foram migrantes portugueses e italianos, a partir dos anos 1930 judeus, e outras nacionalidades como sírios, libaneses, turcos, e russos migram para o território. A partir dos anos 1960, intensifica-se o fluxo migratório de sul-coreanos e na década de 1990, o de bolivianos. Trata-se de uma população migrante composta por grupos não-hegemônicos ou majoritários. O Instituto do Patrimônio Histórico e

Artístico Nacional (Iphan) classifica o bairro como território de vários grupos e com presente multiculturalismo. O Censo IBGE indica que em 2010 a população migrante do Bom Retiro representava cerca de 12% do total de 33.892 habitantes do bairro. A interação da escola com o território que a cerca influencia a composição dos alunos que a frequentam. No Ensino Fundamental - Anos Finais, a presença de alunos migrantes na E.E. Canuto do Val é evidente em todas as turmas, em maior ou menor número. As nacionalidades sul-americanas são as que apresentam maior número, e entre elas a boliviana é a que mais se destaca. Além dos alunos bolivianos, é possível encontrar peruanos, paraguaios, sul-coreanos e outras nacionalidades na escola. A maioria dos alunos migrantes nesta escola é composta de filhos de pais bolivianos e nascidos ou migrados para o Brasil desde muito jovens. Esses compartilham com os alunos brasileiros o léxico e a variedade utilizada. Porém, a cada ano entram na escola alunos de migração recente que não falam ou têm dificuldade em falar o português.

Em relatos sobre as aulas de língua portuguesa em 2019, uma professora declarou sentir-se desafiada em alguns momentos pela presença dos alunos migrantes na sala de aula. Conforme seu relato, a maioria dos alunos migrantes das turmas têm como língua materna o espanhol, transmitido pelos pais no contexto doméstico no Brasil (nos casos dos alunos imigrantes de segunda geração) ou em um processo de alfabetização incompleta em espanhol iniciada no país de origem. A influência do espanhol no português foi um dos apontamentos principais da professora, que afirmou fazer adaptações em seu modo de avaliar para estabelecer relações entre o espanhol e o português. Em alguns casos, ela menciona que realizou uma prova oralmente com alunos ainda não adaptados à língua local, principalmente no que diz respeito a escrita. Há períodos em que os alunos não se apropriam adequadamente da norma de nenhuma das duas línguas, diz a professora.

É importante destacar que o cenário linguístico dos países aos quais a língua espanhola foi imposta no processo de colonização é complexo e diverso. O castelhano nos países da América Latina, assim como o português no Brasil, foi uma língua imposta aos povos indígenas e utilizada para um projeto de homogeneização linguística. A convivência entre o castelhano e as línguas dos povos originários é marcada por um processo de diglossia, em que o castelhano passa a ocupar um status de oficial, padrão, e as outras línguas eram consideradas pouco funcionais, menores, e outros adjetivos pejorativos. O trecho abaixo por Apaza (2012) descreve o fenômeno sob a perspectiva da situação boliviana.

En el pasado, el único derecho lingüístico que se reconoció a la población indígena fue el idioma hablado por la minoría de estratos sociales dominantes, es decir, el castellano que vino junto con los conquistadores. Mientras que el uso de las lenguas indígenas fue considerado como sinónimo de atraso

nacional por los detractores de los pueblos originarios. (APAZA, 2012, p. 157)

Considerando que as nacionalidades com maior presença na escola em que foi aplicada a sequência didática são sul-americanas, deve-se ter em mente que o castelhano não é a única língua oficial desses países, e nem pode ser considerado o idioma materno de grande parte dessas populações. Portanto, é importante que o professor compreenda que pode haver influência dessas línguas sobre o castelhano falado por alunos que tenham línguas indígenas como suas línguas maternas. O cenário dos países da América do Sul, cujas nacionalidades estão representadas na escola da aplicação, apresenta países que têm não apenas a língua de seu colonizador como oficial, mas também línguas indígenas faladas por parcela significativa dessas populações. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 tem como única língua oficial o português, o que confere uma atmosfera de unidade em relação ao cenário linguístico do país, corroborando com o mito do monolinguismo. Legislações recentes como o projeto de lei 3074/19 que dispõe sobre a cooficialização das Línguas indígenas nos municípios brasileiros que possuem comunidades indígenas, ainda estão em tramitação.

Na Bolívia, nacionalidade com maior representação no contexto de produção da sequência, há 36 idiomas oficiais de acordo com a *Constitución Política del Estado* de 2009, como quéchua, aimará e guarani, por exemplo. Segundo a *Constitucion de la Republica del Paraguay* de 1992, o país tem como idiomas oficiais o castelhano e o guarani. No Peru, de acordo com a *Constitucion Politica del Peru* de 1993 são idiomas oficiais o castelhano, o quéchua, o aimará e as demais línguas aborígenes.

Em outra conversa, a coordenadora da E. E. Canuto do Val demonstrou ter atenção especial aos casos de xenofobia, que à época das primeiras visitas dizia serem raros. Em uma das interações com a coordenadora, foi possível observar uma conversa com alunos sobre um possível caso de xenofobia. Momentos antes os dois alunos em questão tiveram uma discussão em sala de aula. Um aluno brasileiro, que havia sido transferido recentemente para a escola, reproduziu o senso-comum “no Brasil se fala português” e disse à aluna migrante que o lugar dela não é no país. Sobre o caso, a coordenadora observou ser importante colocar os dois alunos para conversarem sobre o ocorrido, mostrar a gravidade da afirmação do aluno brasileiro e deixar claro para a aluna migrante que o comportamento do colega não é aceitável.

Após o primeiro contato com a coordenadora pedagógica e professora de língua portuguesa, iniciou-se uma observação mais frequente, com circulação em outros espaços escolares. Durante três meses foi feita uma observação preliminar da escola, com visita aos seus espaços físicos, como salas de aula, pátio e quadra esportiva. O período de observação

teve como objetivo a compreensão, mesmo que superficial, do cotidiano dos alunos migrantes na escola, para que a sequência didática fosse adequada àquela realidade e que as atividades propostas fossem realizáveis. Conversas informais com a coordenadora e a professora das turmas observadas foram importantes para a composição de um panorama das atividades desenvolvidas na escola direcionadas aos migrantes. Além dos espaços e atores de fora da sala de aula, o principal foco foi a observação das aulas de português que contavam com alunos migrantes. Foram observadas duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, cada uma com cerca de 33 alunos, e entre 7 e 11 alunos migrantes, de faixa etária entre 13 e 15 anos, e cada aula tem duração de 50 minutos. A breve descrição da escola teve como propósito a apresentação de um dos vários contextos escolares possíveis para a criação e aplicação da proposta. No entanto, a SD proposta não foi elaborada considerando a aplicação exclusivamente nesta escola, e estabeleceu possibilidades de flexibilização a novos contextos, destinados a turmas do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais com alunos migrantes.

### **Aula 1 - Apresentação da temática migração e da mídia *podcast***

Objetivos: Fazer com que os alunos compreendam qual o objetivo desta Sequência Didática, que terá como produto final um *podcast* de entrevistas composto por episódios elaborados por diferentes grupos da turma; apresentar a estrutura de uma entrevista e a importância de abordarmos temas como migração. Para isso introduziremos a temática da migração aos alunos a partir de suas próprias experiências com a migração e também de entrevistas e depoimentos sobre a temática presentes em episódios de alguns *podcasts* brasileiros. Os trechos de áudio serão utilizados para apresentação do gênero entrevista, que será o formato de *podcast* selecionado para ser trabalhado ao longo de toda a Sequência Didática.

1. Introdução ao tema (discussão)
  - a. Quem já foi morar em outra cidade, estado, país alguma vez? Quais foram as razões para essa mudança?
  - b. Em nossa cidade existem muitas pessoas que vieram de outros lugares. Quais grupos que migraram para São Paulo você conhece?
2. Algumas entrevistas e conversas para refletir

Reprodução de um dos trechos de entrevistas e depoimentos sobre o tema imigração (podemos iniciar ouvindo apenas um dos trechos selecionados, é possível reproduzir os links restantes caso os alunos se interessem mais):

- i. Acontece em SP - Imigrantes

[https://open.spotify.com/episode/3R658fmAT6Iz6WcwcXONck?si=3R05FyO0ToKiyB\\_RQeRIIg](https://open.spotify.com/episode/3R658fmAT6Iz6WcwcXONck?si=3R05FyO0ToKiyB_RQeRIIg) (Trecho 0:00 - 2:28 / 4:20 - 6:12)

### Quadro 1 - Transcrição do episódio Imigrantes do *podcast* Acontece em SP

#### Acontece em SP #023 - Imigrantes

##### Trecho #01 [0:00 - 2:28]

**Jean Katumba:** Eu sempre falo, a gente tem que comunicar com a população brasileira de entender o que que somos. Porque essa mediação que vai ajudar a acabar o preconceito e a discriminação.

[abertura] Acontece em SP

A imigração faz parte da história de São Paulo. O território foi construído desde o início por pessoas de diversos cantos do mundo. Pra cá vieram italianos, portugueses, japoneses, e a cidade continua recebendo novos habitantes. Eu sou a Juliane Freitas e o Acontece em SP de hoje é sobre os imigrantes de São Paulo. Pra falar com propriedade sobre o assunto recebemos a Marina Luna assessora da Coordenação de Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e o Jean Katumba Diretor da ONG África do Coração e conselheiro municipal.

**Juliane Freitas:** Bem-vindos. Obrigada pela presença. Eu gostaria de começar perguntando, pedindo na verdade pro Jean se apresentar, contar um pouco da sua história, seu trabalho aqui em São Paulo.

**Jean Katumba:** Muito obrigado. Realmente agradeço essa oportunidade. Meu nome é Jean Katumba, sou...estou no Brasil tem 6 anos, sou refugiado congolês, cheguei aqui no Brasil desde 2014, trabalho numa entidade que se chama África do Coração, África não como continente, mas como berço da humanidade, que se identifica pra unir todos os imigrantes e refugiados de toda parte do mundo embaixo duma bandeira pra defender nossos direito. Acreditando que nós que conhecemos mais nossa dificuldade do que qualquer pessoa. Porque acredita que as pessoa que viajam, que têm experiência de migração, mas nós que temos experiência de migrar no Brasil. Porque nunca brasileiro vai passar o imigrante que mora no Brasil na experiência de ser imigrante no Brasil. A imensa pauta que a gente identifica é que essa causa primeiro é da gente. Temos que mostrar nosso protagonismo de falar do que que é imigrar no Brasil. Diferente de migrar na Europa, e diferente de migrar na França. [2:28]

##### Trecho #02 [4:20 - 6:12]

**Juliane:** Como que você veio pro Brasil? Pra São Paulo? Você escolheu vir pro Brasil, pra

essa cidade?

**Jean:** Bom, minha vinda do Brasil...eu nunca escolhi o Brasil. Por que? A palavra refugiado, de certa forma é alguém que não tinha mais escolha. Porque essa pergunta sempre volta pras nossas pautas, a pessoa pergunta “Por que você escolheu o Brasil?” Eu sou do Congo, Congo fala língua francês e a língua que não queria falar mais é português por vários motivo. Mesmo que Angola é vizinho do Congo, muitas congoleses que vai pra Angola são os congoleses que passaram pra não fazerem mais estudos, eles foram pra buscar dinheiro. Agora ele leva a língua portuguesa e fica diminuindo, esse preconceito de diminuir a fala, “olha ele não estudou”, entendeu? Essa língua portuguesa passava assim na capital e quando me envolvi numa... crise político, significa uma crise eleitoral o qual o presidente perdeu as eleições mas se posicionou como vencedor e todo mundo tinha que falar. eu como gosto de falar arrisquei também de dar minha opinião porque eu participei como observador nas eleições presidenciais, tinha dados pra denunciar fraude eleitoral, aí eu não tinha mais proteção, tinha que sair e aí eu tem que pensar “eu vou aonde?”, porque não me preparei pra sair. Porque a diferença entre imigrante e refugiado, imigrante sai, sabe o dia que ele vai e o dia que vai voltar. Eu agora não sabe que dia que eu vou voltar.

ii. Projeto Humanos - ser refugiado

<<https://open.spotify.com/episode/1z94CChICSbbHKx55oGmMi?si=XZA6lkDCSQSmDjleIK9HUw>> (Trechos 1 [3:38 - 4:50] e 2 [8:39-9:52])

A entrevista conta com intervenções do apresentador que traz comentários e trechos de falas de especialistas sobre a questão humanitária na Síria e como os países do norte global o tratam como uma questão militar. A depender da profundidade da discussão pretendida pelo professor, é possível trabalhar esses trechos. No entanto, foram apenas transcritas aqui algumas partes das perguntas do apresentador e das respostas do entrevistado.

**Quadro 2 - Transcrição do episódio “Ser Refugiado” do *podcast* Projeto Humanos**

**Projeto Humanos 20 [Segunda Temporada, Episódio 10] - Ser Refugiado**

**Trecho #01 [3:38 - 4:50]**

**Ivan Mizanzuk:** Quando que vocês começaram daí a falar...dizer...quanto tempo demorou pra vocês falarem “a gente vai sair daqui”?

**Ahmed:** Na verdade o ideia...minha mãe resistiu 3 anos. A gente por 3 anos falaram “nunca vai sair, o guerra vai acabar, o...não sei, alguma coisa vai acontecer. Mas depois de 3 anos, os terroristas ficou o lado de tudo Damasco. Eles entraram muita cidade lá na Síria eles os histórias que você ficou...que você fica escutando é muito horrível, então a gente desistiu totalmente depois do carro bomba do frente do trabalho da minha irmã, depois o

escola de Morassi (int.), cortou água por semanas, cortou eletricidade por semanas... é... a gente tava com muito medo por causa de minha mãe também, então a gente decidiu sair.

**Trecho #02 [8:39 - 9:52]**

**Ivan Mizanzuk:** Como chegamos neste ponto? Quando que os Sírios começaram a sair de suas casas e por que que há tantos que tomam medidas tão drásticas para fugir de lá?

**Ahmed:** Foi uma decisão assim: “Vamo sair, não dá pra ficar, vamo sair.” A gente...

**Ivan:** Esse é o Ahmed, refugiado sírio vivendo em Curitiba

**Ahmed:** A gente tentou antes de sair pro Brasil, a gente tentou França, Alemanha, sabe assim. O problema lá, se você vai por caminhos legais, você precisa pedido, eles vão aceitar você, eles pode aceitar você. Por exemplo, agora com minha certifica eu posso viver na França. Mas sozinho. Eles não aceita minha família.

**Ivan:** Por que não?

**Ahmed:** Porque si. Porque eles não querem que comunidade muçulmana aumenta, eles pensa assim. A gente vai aceitar você, mas não a sua família. Meu irmão a mesma coisa, na Alemanha, no Canadá, mesma coisa. “A gente vai aceitar você, mas sua família não”.

Porque pra eles você é uma pessoa individual. “A gente não se importa...pra nós se você tá com família, mãe, mãe que tá cansada, a irmã tá pequena, menor...não importa isso, a gente não vai ligar por isso, tá? Isso é seu problema”.

iii. Tem dias que ... - Depoimentos de quem mora longe

<https://open.spotify.com/episode/1soqQIV2RkWV1j37eFODJG?si=cBT7aIjEQaKucMAPK8xYMg> (Trechos 0:00 - 4:17/ 6:13 - 10:07)

### Quadro 3 - Transcrição do episódio “Depoimentos de quem mora longe” do *podcast* Tem dias que

#### Tem dias que #14 - Depoimentos de quem mora longe

[abertura]

**Aline:** Eu sou Aline Galvão

**Manuela:** Eu sou Manuela Reis

**Aline:** E nós somos o *podcast* Tem dias que

**Manuela:** As conversas de sempre sendo que agora gravadas

**Manuela:** E aí meu povo? Espero que vocês sejam bem . Essa semana a gente preparou um episódio diferente pra vocês porque já há algum tempo a gente vem percebendo que muitos ouvintes ou moram fora ou tem vontade de se jogar pelo mundo ou simplesmente se interessam por histórias de brasileiros que moram fora do país, como é o meu caso e o de Aline. E aí que há pouco mais de um mês, a gente abriu o Instagram pra receber dúvidas sobre imigração. É curiosamente a maior parte delas não era sobre documentações necessárias, burocracia ou sobre a cidade em que a gente mora, o preço das coisas. E sim sobre como lidar com a saudade. As pessoas queriam saber como é sentir falta de onde a gente vem. A partir daí essa pauta já tava martelando na nossa cabeça. Entramos em contato com diversas pessoas próximas que moram pelo mundo. Não vou dar spoiler dos locais ainda, mas acho que essa conversa ficou bem produtiva e ficou curiosa até pra gente que mora fora e não percebe alguns detalhes que aparentemente são imperceptíveis, mas que ficam na memória. A primeira pessoa que vocês vão ouvir falar é Mariana, amiga de Aline que eu também conheço, é pernambucana como nós e hoje em dia mora em Lisboa. Conta tudo pra gente, Mari

#### Trecho #01 - Depoimento: Mariana [1:40 - 4:17]

**Mariana:** Oi pessoal, eu sou a Mariana, jornalista, tenho 35 anos e estou fora do Brasil há 4. Hoje moro em Lisboa e vim parar aqui pra fazer um mestrado. Comecei a trabalhar e acabei ficando. Depois desse tempo todo longe, eu tenho muita, mas muita saudade dos sons dos dias no Brasil, e no meu caso dos sons dos dias no nordeste, que é o pedaço de Brasil onde eu nasci e onde eu vivia. Sinto falta do som da mulher que vendia macaxeira na rua, gritava essa palavra tão alto que o morador do mais alto andar do prédio conseguia ouvir. Sinto falta do som da catadora de sururu que também saía pra vender o seu produto e se esgoelava gritando “Sururuuuuu freees-co” era muito bom. Sinto falta do som do vendedor de pipoca e água mineral no sinal de trânsito, da voz dele se misturando com todo aquele barulho de buzina, sirene, motores. Do som dos vendedores de DVDs piratas empurrando os carrinhos, sabe? Cada um com duas bocas de som, que tocavam aquelas músicas que eu nem gostava, mas que pareciam dar ritmo a minha rotina. Sinto falta do som do domingo quando o vento levava aquele zunzunzum da multidão que tava na praia, sabe? E eu morava perto da praia e esse zunzunzum ia parar na sala de quem tava em casa, na preguiça, aquele som era o som da folga, da família reunida em torno de uma caixa térmica, do latão de cerveja gelada sendo aberto, do churrasquinho de queijo coalho, da farofa com galeto assado, nossa senhora. São sons muito nossos, são sons que eu não encontro em nenhum outro lugar. A nossa comida eu consigo dar um jeito e fazer onde estiver, a nossa música eu consigo ouvir, o nosso sotaque eu encontro por aí. Mas esses sons que eu citei antes, esses sons do dia-a-dia, esses eu não

consigo reproduzir nem acessar em outro lugar que não seja a memória.

**Manuela:** Acho que a gente já pode dar o troféu Zé Celso do Tem dias que pra ela, né? Achei essa memória poética, sensível, rica em detalhes, sem contar o engajamento com que ela fala. Sobre os sons isso é muito real, eu sinto falta de sons de sábado a tarde que entravam pela janela casa de crianças brincando embaixo do prédio, do carro do gás, go zeladores se comunicando. Ê Brasília!

## **Trecho #2 - Depoimento: Luis [6:13 - 10:07]**

**Luis:** Olá, meu nome é Luís, eu tenho 28 anos, eu sou ator e assistente de direção e eu moro no Rio de Janeiro tem 3...um pouco mais de 3 anos e eu sou do Recife. Uma das coisas que mais...é...logo no início que mais me chamou atenção de diferente entre Recife e o Rio é o tamanho mesmo da cidade, porque o Rio...a gente não para pra pensar a gente quando vem aqui pensa mais em Zona Sul, mas o Rio é muito grande. Eu precisei ir num lugar um pouco mais distante e assim você gasta 2h30, 3h pra as vezes ir de um lugar pro outro no Rio de Janeiro porque a cidade é muito grande e tem muito trânsito, e os transportes públicos são uma área mais específica, mais pra Zona Oeste. Outra coisa é que não tem comparação, né? Acho que em termos de receptividade, simpatia e as pessoas estarem mais abertas a você abertas a se relacionarem com você. Em Recife as pessoas estão muito mais dispostas, tão muito mais ali, sabe? Disponíveis pra você, pra te ajudar pra te conhecer, e de fato criar laços com você. Acho que aqui no Rio é um pouco menos. Elas às vezes parecem estar, mas na verdade elas não estão. e quando você acha que elas são suas amigas na verdade elas não são elas estão lidando com você como isso fosse uma forma carioca de lidar ou que, não só carioca que até pessoas que vêm morar no Rio se acostumam em ser assim um pouco menos calorosas ou é um calor meio...nesse sentido assim não 100% verdadeiro, digamos assim, como se fosse aquela simpatia do cotidiano, simpatia de educação. E outra coisa que tem muito aqui no Rio que é até muito conhecido dos cariocas quando eles falam te encontram na rua e falam “Ah, vamo sair. Vamo fazer alguma coisa”. Eles falam isso com absolutamente todo mundo. Já virou piada aqui no Rio, especialmente das pessoas de fora de quando você encontra com alguém “Ah, vamo fazer alguma coisa” ah, mas não vamo fazer alguma coisa carioca né? Vamo fazer de fato né? Porque carioca de fato tem essa mania, de dizer que vai marcar uma coisa com você e não fazer nada. Outra coisa é sobre os atrasos, o carioca de forma geral é muito, mas muito atrasado. Tem uma história que eu nunca esqueço, que foi uma lição importante pra mim. Eu fui num aniversário aqui no Rio que começava 9h da noite e aí eu cheguei às 9h30. Cheguei um pouco atrasado já, né? Se a aniversariante chegasse atrasada, dá tempo de as coisas iniciarem... Eu cheguei às 9h30 e ela ainda não tinha chegado, ela só chegou depois das 10h e as pessoas só começaram a chegar depois das 10h30. Eu fiquei um pouco chocado com isso, mas foi uma lição importante agora nunca chego cedo nos aniversários. Fora que, é...de fato, como o Rio é muito maior que Recife, tudo é muito longe. As distâncias são muito maiores e isso às vezes dá um nervoso. Uber aqui é muito mais caro também justamente por causa disso. Então enfim, e nem sempre você consegue ter metrô ou BRT então é meio tenso nesse sentido você demora muito pra chegar nos lugares e o trânsito do Rio é bem...bem inesperado. E fora que uma das coisas que eu sinto mais falta de Recife são as comidas, porque né? Não são as mesmas coisas aqui no Rio, é o mesmo país, mas é bastante diferente, por incrível que pareça. Não que não tenha feijão, por exemplo, você não encontra tapioca. Mas cara é bem diferente...o tempero é diferente. Saudades tempero de Recife. [9:31]

**Manuela:** Dois pontos importantes que eu queria comentar sobre o áudio de Luís são: essa diferença entre cidade grande e cidade pequena que realmente pode distanciar e deixar as pessoas naturalmente atrasadas. Agora eu preciso comentar que hoje em dia eu moro numa cidade com 23 mil habitantes e sigo atrasada igual no Brasil, viu Luís? Mais do que um hábito carioca eu vejo esse “A gente marca” como um hábito brasileiro e até conhecido por alguns gringos, de dar a palavra alí no calor, na pressão do momento e depois “fazer a egípcia” [10:07]

3. Conversa sobre a temática e explicação sobre a proposta de fazer um *podcast* de entrevistas com as temáticas: imigração/ migração/ diversidade / cultura
4. Identificar parentes/ pessoas que conhece que migraram
5. Cada aluno será convidado a elaborar três perguntas que fariam em uma entrevista com essas pessoas
6. **Trabalho para casa:** Caso os alunos tenham curiosidade e queiram se aprofundar sobre passos importantes de criação e possíveis formatos de *podcasts*, poderão ser indicados links para aprofundar o tema. Esses passos de criação serão abordados em aulas que ocorrerão mais adiante. Aqui estão algumas sugestões:
  - a. Resultados Digitais: *Podcast* - o que é e como criar um de qualidade em 5 passos  
<<https://resultadosdigitais.com.br/blog/como-criar-um-podcast/>>
  - b. Feedgurus: Tipos de *podcast* - os 7 estilos dos *podcasts* que fazem sucesso  
<<https://feedgurus.com/tipos-de-podcast/>>

## Aula 2 - O gênero entrevista

Objetivos: Identificar características linguísticas presentes no gênero entrevista e compreensão de sua estrutura; apresentar entrevistas escritas aos alunos com algumas das possibilidades de trabalho com a temática migração; incentivar a leitura crítica desses textos; mostrar possibilidades de desenvolvimento de pauta; e identificar usos de linguagem recorrentes no gênero.

1. Leitura da entrevista com uma refugiada síria, Ghazal Baranbo
  - a. <https://www.jornaljoca.com.br/uma-visao-diferente-do-brasil-3/>
    - Vocês conhecem esse tipo de texto?
    - O que contém esse tipo textual?
    - Onde encontramos esse tipo de texto?

– Qual o assunto da entrevista que acabamos de ler?

#### **Quadro 4 - Transcrição da entrevista com uma refugiada síria do jornal Joca**

##### **Uma visão diferente do Brasil: Os repórteres mirins João F. e Kauan S. entrevistaram uma refugiada síria, Ghazal Baranbo.**

*Os repórteres mirins João F. e Kauan S. entrevistaram uma refugiada síria, Ghazal Baranbo.*

Conheça a história da Ghazal Baranbo, que veio para o Brasil em busca de uma condição de vida melhor, e saiba mais sobre o conflito na Síria, que fez com que cerca de 5 milhões de pessoas deixassem o país em oito anos.

Você já se imaginou saindo do seu país sabendo apenas a própria língua e sem ter um lugar para onde ir? Essa é a história de Ghazal Baranbo, que fugiu da guerra da Síria com o marido e dois filhos, chegando ao Brasil só com algumas malas e sem saber o que fazer. Em entrevista aos repórteres mirins Kauan S. e João F., ambos de 13 anos, estudantes da E. E. Professor Orlando Geribola, em Osasco, São Paulo, Ghazal conta como foi a vida dela durante a guerra e a sua chegada a um país com hábitos diferentes.

##### **Como era a Síria antes da guerra?**

Minha cidade, Damasco, era bonita, tranquila e tinha segurança. Por causa dos conflitos, ficou muito cara, muitas pessoas morreram e muitos foram para outros países. A minha vida na Síria era muito boa: tinha casa, carro, meu marido, que é engenheiro mecânico, havia o escritório dele, e eu trabalhava como dona de casa. Ao chegar ao Brasil, comecei a trabalhar como cozinheira.

##### **O que você fazia na Síria e com quem você morava? Algum parente seu ficou lá?**

Antes de me casar, eu morava com a minha mãe, pai e três irmãs e três irmãos. Todos moravam na mesma casa. Quando casei, comecei a morar com meu marido. Meu pai, mãe, três irmãos e três irmãs continuam na Síria.

##### **Por que vocês escolheram o Brasil?**

Meu marido tinha ido para o Líbano. Quando voltou para a Síria, na fronteira, algumas pessoas o confundiram com alguém que tinha o mesmo nome, e ele foi preso por engano. Fiquei três meses sem saber o que tinha acontecido com ele. Quando ele saiu, disse: “Não posso mais ficar na Síria, preciso viajar”. Arrumei as minhas coisas na Síria e fomos para o Líbano de carro. Ficamos dez meses lá. Durante esse tempo, procuramos países para se mudar, como Alemanha e Suécia, mas nenhum deles permitia que fôssemos para lá, porque não tínhamos visto [permissão para que um estrangeiro entre em um país]. Só o Brasil deixou que nós nos mudássemos sem documento e sem passaporte. Mas tenho uma prima que foi para a Alemanha. O marido dela viajou para lá de barco [para escapar da guerra, muitos sírios cruzam o Mar Mediterrâneo em embarcações para chegar à Europa] e depois de três anos ela foi para lá.

##### **O que você sabia sobre o Brasil quando veio para cá? Qual foi a sua reação ao chegar**

**a nosso país?**

Eu só sabia sobre futebol, Amazônia, Rio de Janeiro e café. Eu também não falava uma palavra em português. Foi difícil para mim. Achei estranho, difícil. Passei cinco meses sem gostar daqui, mas, quando comecei a aprender português e conversar com os brasileiros, passei a gostar muito deles. Os brasileiros me ajudam bastante.

**O que você faz no Brasil hoje?**

Eu trabalho como cozinheira de comida árabe. Há dois anos, nós tínhamos um restaurante e eu trabalhava como cozinheira-chefe. Agora, faço encomendas e cozinho na minha casa.

**Por que as mulheres muçulmanas usam véu?**

A minha religião, o islã, diz que preciso usar véu. As mulheres começam a usar mais ou menos com 13 anos [quando costumam entrar no período reprodutivo da vida]. Quando estou em casa com meu marido, meu pai, meus irmãos e meu sogro, não preciso usar. No entanto, quando tem outro homem que não seja um desses em casa, tenho que usar. Na rua, preciso vestir para não deixar que todo mundo veja o meu cabelo e o meu corpo.

**Você tem vontade de voltar para a Síria?**

Sim, mas não agora. Meus filhos estudam aqui. Quero voltar para a Síria quando eles terminarem a faculdade [além de Yara, de 14 anos, e Riad, de 17 anos, no Brasil, Ghazal teve mais uma filha, Sara, de 4 anos].

**Alguém da sua família já morreu na guerra?**

Da minha família, não. Mas algumas amigas, sim. Eu sou de Damasco, não tem guerra lá, mas jogam bombas na cidade de vez em quando. Depois que passa, todo mundo volta para sua vida. As pessoas já estão acostumadas.

**Entenda a Guerra na Síria**

O conflito, que já dura oito anos, provocou grandes destruições e fez com que cerca de 5 milhões de pessoas tivessem que deixar o país. Hoje, algumas regiões da Síria estão mais seguras do que estavam há alguns anos, mas os embates entre forças do governo e opositores ainda não acabaram. A guerra começou em 2011, quando cidadãos insatisfeitos começaram a se manifestar contra o governo do presidente Bashar al-Assad. No meio da guerra, ainda houve ações do Estado Islâmico, grupo terrorista que dominou vários territórios sírios e que hoje está enfraquecido.

2. Formação de grupos de três a quatro alunos (o grupo trabalhará junto até o final da sequência didática)

3. Distribuição para cada grupo de um outro exemplo de entrevista, pedindo aos alunos para anotar as características que perceberam no gênero textual (Exemplo: perguntas e respostas, pontuação, tipo de linguagem, etc.).
4. Reunir com toda a turma as características que perceberam nos exemplos de entrevistas analisados. Se necessário, acrescentar características que não foram citadas (título, apresentação, perguntas e respostas), relacionando com os textos apresentados.

### **Aula 3 - Transformando a entrevista oral em entrevista escrita**

Objetivos: Retextualizar uma entrevista oral para uma entrevista escrita, retomando a estrutura desse gênero textual. Para isso os alunos farão a transformação de um trecho de entrevista oral com duração de 3 a 5 minutos para uma entrevista escrita, com possíveis adequações à norma-padrão.

3. Apresentação e escuta da entrevista

*Podcast* O Nome Disso É Brasil (ONDE Brasil)

ONDE Brasil #021 – Um venezuelano em São Paulo

Lançamento do episódio: 21 de agosto de 2017. Duração: 01 hora e 09 minutos.

Disponível em: <<http://www.onomedissoemundo.com/2017/08/onde-brasil-021/>>

Sugestão de trecho: 00:11:50 e 00:17:25

## Quadro 5 - Transcrição do episódio “Um venezuelano em São Paulo” do *podcast O*

### Nome Disso é Brasil (ONDE Brasil)

**Manuel:** Eu sou o Manuel Quilarque, tenho 30 anos, sou venezuelano, moro em São Paulo faz 7 anos. Eu comecei a estudar português antes de eu querer morar no Brasil. Por gosto, eu gostava da língua portuguesa, e aí eu me formei em 2009 e eu queria fazer alguma pós fora da Venezuela. Eu achei legal a ideia de vir pro Brasil, porque onde eu tava estudando português eu conheci muitos brasileiros que todo mundo lá era...é brasileiro. E me interessei pela cultura, pelo país, eu já tinha um certo domínio da língua, então eu achei uma ideia legal vir pra cá, porque é perto...eu achava que era perto agora já tô vendo que não é... mas assim, era um jeito legal, e como eu gostava da língua também era um jeito de me aprofundar mais.

**Letícia Diethelm:** Você chegou ao Brasil em 2009, né?

**Manuel:** Isso, em setembro de 2009

**Letícia:** Então o clima do país era de otimismo, devido a estabilidade política e econômica. As suas expectativas em relação ao Brasil foram atendidas quando você chegou?

**Manuel:** Sim, realmente você fala é bem correto mesmo. Assim, quando cheguei aqui no Brasil o clima era outro, não tinha a polarização que tá...que tem agora e isso no começo foi muito legal porque eu tava um pouco também fugindo disso, da polarização excessiva que tinha na Venezuela, então isso foi muito legal nesse sentido. Com respeito às expectativas, sim, a gente ouvia falar, naquela época era bem uma...uma questão, ou pelo menos uma mensagem de prosperidade do Brasil, pelo menos na Venezuela. E claro, comparando a situação da Venezuela com o Brasil, realmente pra mim isso foi evidente que realmente tinha uma situação de prosperidade naquele momento. Então, sim, essas expectativas foram realmente superadas, aliás. Principalmente na questão da segurança. Muitas pessoas falam que o Brasil é superperigoso, e tem medo e não sei o que e na verdade aqui eu me sinto super seguro então nesse sentido acho que...isso foi o que mais me impressionou, assim, foi o que fez mudar a minha percepção da vida, né?

**Filipe Teixeira:** E assim, tu não é de Caracas, né? Tu é de outra cidade...Querias que tu falasse um pouco sobre a tua cidade, onde é que fica, e qual é essa cidade, e fazer uma comparação assim com... Florianópolis e São Paulo, as duas cidades do Brasil onde tu morou.

**Manuel:** Ok. Bom, eu sou da Isla de Margarita, na Venezuela. No norte da Venezuela, na verdade já tá no mar caribe. Eu nasci em Porlamar, que é a principal cidade da ilha e morei lá até os 17 anos. Então Margarita ou Porlamar na verdade, apesar de ser uma cidade pequena, por ser no interior da Venezuela, é uma cidade muito turística...ela teve o auge do turismo nos anos 70, 80 até 90, porque ela é livre de impostos, então a gente recebia muito turismo nacional e internacional. Era uma cidade pequena sim, porém com coisas de cidade grande para satisfazer essa demanda do turismo. Então, vamos dizer o melhor dos dois mundos, porque tinha essa tranquilidade de cidade pequena e tinha os serviços e as comodidades das cidades grandes. Comparado com São Paulo...o que acontece é que São Paulo é uma cidade que a gente pelo menos vê ou enxerga como uma cidade de trabalho, então tem muitas sedes regionais, nacionais e até continentais, vamos dizer, de empresas, em Margarita não tinha isso, em Margarita, na verdade, era mais uma questão de serviços e de turismo. Então, assim isso é o principal. E claro tem também a questão do tamanho da cidade, Margarita na ilha inteira moram aproximadamente entre 500 e 600 mil pessoas. São Paulo, a gente já sabe que contando a Grande São Paulo são uns 20 milhões de pessoas. Então é bem diferente nesse sentido. E com respeito a Florianópolis, pra falar a verdade é bem parecida, no sentido de que também é uma ilha. Apesar de não ter relação com o continente como Floripa, acho que a maior diferença na verdade é uma questão cultural né...A gente sabe que a imigração em

Floripa...não a imigração, mas a conquista, enfim, em Floripa foi dos portugueses então isso obviamente faz diferença com a conquista espanhola. Então tem uma diferença aí nesse sentido de cultura, de comportamento e até de arquitetura. É parecido em que sentido? No sentido de você tem que andar algumas distâncias pra ir de uma praia pra outra, inclusive de um bairro pra outro, às vezes tem que pegar uma estrada pra isso, Margarita também é igual. Bom, quando faz calor em Floripa é parecido com o calor lá em Porlamar, porém lá não faz frio, nunca, nenhuma época do ano tem frio, então é como um eterno verão.

4. Propor aos alunos a transformação de um trecho de 3 a 5 minutos da entrevista oral em entrevista escrita de acordo com a estrutura observada na aula anterior.
5. Estrutura:
  - Introdução
  - Título
  - Distinção entre os turnos de fala
  - Frases em destaque
  - O que fazer com as marcas de oralidade? (adequação à norma-padrão ou não)
6. Leitura e comentários das soluções propostas pelos alunos coletivamente
7. **Trabalho para casa:** pedir para os alunos trazerem exemplos de entrevista para a próxima aula e pensarem em alguém que gostariam de entrevistar

#### **Aula 4 - Uma primeira entrevista**

Objetivos: Construir um roteiro de perguntas<sup>57</sup> para a entrevista a ser realizada pelos alunos para a produção do *podcast* que será o produto final da Sequência Didática. Para isso os alunos deverão considerar motivos para a escolha do entrevistado, elaboração de um roteiro de perguntas para nortear a entrevista, planejamento e divisão de tarefas para o desenvolvimento da atividade.

1. A partir das perguntas iniciais elaboradas na primeira aula, a turma deverá elaborar um roteiro com sete perguntas para nortear as produções da primeira entrevista, que será escrita e deverá utilizar a norma-padrão da língua portuguesa

---

<sup>57</sup> (EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

2. Questionar os alunos, que já deverão ter um entrevistado em mente: Por que esse sujeito? O que já sabemos sobre ele? Como se desenvolverá a pauta da entrevista?
3. Retomada da divisão em grupos para entrevista (de três a quatro alunos), com divisão de tarefas
4. Trabalho para casa: Produção da entrevista inicial em grupo com alunos, professores, ou familiares com, no máximo, 5 minutos de duração.

### **Aula 5 - Análise de aspectos linguísticos**

Objetivos: Ao final desta aula os alunos deverão ser capazes de reconhecer alguns paradigmas próprios da fala de brasileiros e migrantes que fazem parte da comunidade, como similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos. Para isso faremos uma discussão sobre as variedades padrão e não-padrão, e a partir dela poderão ser levantadas hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que ocorrem, conforme previsto nos PCNs<sup>58</sup>.

1. Os alunos deverão ler as entrevistas realizadas por seus grupos e coletivamente apontaremos adequações a variedade padrão necessárias para a uma versão escrita.
2. Os grupos deverão ler em voz alta trechos da entrevista realizada e gravar o áudio para compreensão da duração da entrevista em sala de aula e para fazermos uma análise linguística.
3. A partir da gravação em sala de aula serão discutidos aspectos como variedade linguística utilizada, diferenças entre a oralidade e a escrita. Pode ser usado um quadro para comparar o léxico entre as línguas presentes na sala de aula com algumas palavras presentes nas gravações. Abaixo está um exemplo do formato de quadro que pode ser utilizado para a comparação:

**Quadro 6 - Comparação entre línguas**

| Língua               | Palavra 1 | Palavra 2 | Palavra 3 | Palavra 4 |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Português Brasileiro |           |           |           |           |
| Espanhol             |           |           |           |           |
| Francês              |           |           |           |           |

<sup>58</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.p.28

## Aula 6 - Tradução e versão de poemas

Objetivos: Traduzir um poema de autor(a) migrante de língua espanhola (ou outra língua românica que esteja presente na sala de aula no momento da aplicação) para o português, e produzir a versão de um poema de autor(a) migrante brasileiro(a) para o espanhol (ou outra língua românica que esteja presente na sala de aula no momento da aplicação). Os desdobramentos possíveis dessa atividade vão desde a discussão sobre o léxico comum, diferenças e semelhanças entre níveis sintáticos e fonéticos entre as duas línguas, a levantamentos sobre contexto de produção da obra, vida do autor, fruição da obra literária.

O resultado da tradução e da versão deverão fazer parte do *podcast* da turma, a partir da leitura dos produtos finais por diversos alunos. Essas leituras poderão ter uma ambientação sonora discutida em sala e acrescentada no momento da edição.

1. Introdução
2. Poema em língua espanhola
  - a. Apresentação autor(a)
  - b. Contextualização histórica sobre as condições de produção do poema
  - c. Primeira leitura: feita por um aluno voluntário ou pelo professor(a)
  - d. Primeiro passo da tradução: *Palavras semelhantes*. Em grupos os alunos devem elencar quais palavras consideram iguais ou parecidas às do português. Após a finalização da tarefa a turma como um todo deverá pedir a ajuda dos alunos migrantes para compreensão e confirmação de falsos cognatos.
  - e. Tradução: A tradução será feita na lousa, com a professora e todos os alunos. Os alunos migrantes que forem falantes de espanhol serão encorajados a “ajudar” a turma na tradução, fazendo assim o uso do português, e uma “troca” com a língua portuguesa e os alunos brasileiros.
3. Poema em língua portuguesa
  - a. Apresentação autor(a)
  - b. Contextualização histórica sobre as condições de produção do poema
  - c. Primeira leitura: feita por um aluno voluntário ou pelo professor(a)
  - d. Primeiro passo da tradução: *Palavras semelhantes*. Em grupos os alunos devem elencar quais palavras consideram iguais ou parecidas às do espanhol. Após a finalização da tarefa a turma como um todo deverá

pedir a ajuda dos alunos brasileiros para compreensão e confirmação de falsos cognatos

- e. Tradução: A tradução será feita na lousa, com a professora e todos os alunos. Os alunos falantes de português serão encorajados a “ajudar” a turma na tradução, fazendo assim uma “troca” com a língua espanhola e os alunos migrantes.

### **Aula 7 - Definindo detalhes do *podcast***

Objetivos: Planejar ações e adequar ao público diferentes aspectos referentes à produção da entrevista<sup>59</sup> dentro da mídia *podcast*.

1. Partindo da primeira experiência de retextualização na Aula 3, que envolveu a produção oral e posteriormente a retextualização do gênero para a escrita, será resgatada a proposta a criação de um *podcast* de entrevistas da turma feita na primeira aula.
2. Os alunos deverão em grupos se reunir para elaborar suas versões com ideias para o *podcast*:
  - a. Para quem será nosso *podcast*? Por que o nosso público irá se interessar em escutá-lo?
  - b. Quanto tempo deve ter o episódio de um *podcast*? Com qual frequência vamos divulgar os episódios produzidos?
  - c. Qual o nome do *podcast*?
  - d. Como serão a abertura, transições e finalização? O *podcast* terá música em algum momento?
3. Nos últimos 20 minutos da aula, os grupos deverão apresentar aos colegas as ideias que tiveram, defendendo e justificando suas escolhas.
4. **Trabalho para casa:** Cada grupo será responsável por um episódio e deverá pensar em temas dentro da abordagem Cultura/Língua/Imigração.

---

<sup>59</sup>Habilidade BNCC (EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

## Aula 8 - Escolha dos temas e apresentação do *podcast* para a escola

Objetivos: Explorar diferentes temas dentro do gênero entrevista, posicionando-se de forma respeitosa em relação às comunidades entrevistadas, conforme indicado em habilidades da BNCC<sup>60</sup>.

1. Dentre os temas propostos na aula anterior, escolheremos 10 temas dentro da temática principal. Abaixo estão alguns exemplos dos temas que podem ser propostos pelos alunos ou sugeridos pelo professor.
  - Comidas: pratos, ingredientes e modos de preparo (diferenças e semelhanças de lá e daqui)
  - Motivos que levaram a migrar
  - Principais desafios na migração
  - Principais conquistas na migração
  - Família (saudades, diferenças das famílias daqui)
  - Arte e outras manifestações culturais
  - Profissões e estudo (lá e aqui)
  - Língua(s): Lá e Aqui
  - O que faz falta do lugar de origem x o que há de bom aqui
  - Cotidiano: Como é a vida das pessoas lá x A vida das pessoas aqui
2. Sortear os temas das entrevistas entre os grupos
3. Votação na turma para escolha do nome do *podcast*, com justificativa
4. **Trabalho para casa:** Pensar qual pessoa irão entrevistar e de onde veio, e pensar em perguntas para a entrevista, que serão aprovadas na próxima aula.
  - a. Retomando as perguntas guia: Por que esse sujeito? O que já sabemos sobre ele? Quem é e de onde veio essa pessoa? Quais são os assuntos que devem ser abordados na entrevista?

---

<sup>60</sup> Habilidade BNCC (EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

## **Aula 9 - Produção das pautas**

Objetivos: Pesquisar informações sobre o tema da entrevista e elaborar um roteiro de perguntas considerando informações sobre o entrevistado.

1. A partir da reflexão que os alunos fizeram em casa, deverão estabelecer relações entre a pauta e o entrevistado, adequando as perguntas elaboradas às trajetórias desses sujeitos.
2. Cada grupo deverá apresentar as perguntas e ideias que tiveram em casa para a entrevista. A partir disso haverá uma discussão entre toda a turma, com apresentações de cada grupo e sugestões/opiniões dos outros alunos, para aprovação das pautas.

## **Aula 10 - Preparação para a gravação da entrevista**

Objetivos: Reconhecer e interpretar características de fala e linguagem e seus possíveis efeitos de sentido quando usados no contexto da entrevista. Além disso, os alunos darão continuidade ao planejamento e preparação para a execução da entrevista.

1. Discutir características de voz, fala e linguagem a serem observadas (tom, volume, entonação, respiração, ritmo, pausas, hesitações, cacoetes, clareza, objetividade e simplicidade, conforme indicado na BNCC<sup>61</sup>).
2. Os textos produzidos para a pauta serão lidos, memorizados ou espontâneos?
3. Como serão as formas de abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, conclusão e encerramento?
4. Sugestão de programas e apps de gravação
5. Definição de funções dentro dos grupos:
  - a. Quem fará a gravação? Com qual equipamento?
  - b. Quem fará a apresentação/locução?
  - c. Quem fará a entrevista?
  - d. Quem irá conferir o roteiro?
  - e. Quais serão os efeitos sonoros?
  - f. Quem fará a edição?
6. **Trabalho para casa** - Gravação da entrevista

---

<sup>61</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018 p.75.

utilizarão app de gravação de seus celulares. será necessário apenas um aparelho por grupo.

## **Aula 11 - Conversas sobre bastidores**

Objetivos: Avaliação dos alunos sobre os resultados das gravações e reconhecimento das necessidades de edição, considerando pausas, hesitações, fuga da pauta, entre outros elementos que poderiam ser excluídos da versão final. Além disso, os alunos serão apresentados a uma ferramenta de edição de áudio voltada para *podcasts*.

1. Entrega dos áudios que serão base para produção dos episódios.
2. Compartilhamento de experiências entre a turma:
  - a. Como foi a entrevista? Ela seguiu a pauta? Desviou?
  - b. Houve momentos inesperados? Erros de gravação e partes que não interessam ao ouvinte?
  - c. Como será a abertura do *podcast*? Redação de uma a duas frases para a gravação da abertura do *podcast* presente em todos os episódios.
  - d. É necessário editá-la? Se sim, como?
3. Ida ao laboratório de informática<sup>62</sup> para apresentação de princípios de edição na plataforma Anchor.fm (<https://anchor.fm>) que pode ser utilizada em *smartphones*, tablets e computadores, facilitando a mobilidade do trabalho dos alunos. A edição irá começar nesta aula, mas terá continuidade na próxima.

## **Aula 12 - A edição da entrevista**

Objetivos: Editar o arquivo de áudio na plataforma apresentada (Anchor.fm), considerando aspectos da estrutura da entrevista vistos nas aulas anteriores.

1. Volta ao laboratório de informática

---

<sup>62</sup> A partir da experiência de observação prévia na E.E. Canuto do Val, pressupõe-se que haja um laboratório de informática disponível para os alunos realizarem a edição do áudio da gravação. Caso não haja um laboratório na escola, ou ele não esteja atenda condições mínimas para uso, os alunos poderão utilizar aparelhos *smartphones* para realizar a edição. Não será necessário que cada aluno tenha um *smartphone* disponível para realizar a atividade individualmente. A edição acontecerá em grupo, de forma que poucos aparelhos serão necessários. Em contextos em que o acesso a computadores e smartphones seja restrito a edição pode ser planejada de outra forma, com um espaço maior de tempo entre a ação dos grupos, assim não haverá a necessidade de muitos recursos.

2. Continuidade do trabalho de edição do áudio das gravações das entrevistas  
A edição irá começar na escola, mas alterações podem ser feitas pelos alunos em suas casas, desde que haja um desses aparelhos e internet disponíveis.
3. Gravação da apresentação do *podcast* previamente redigida, acréscimo de músicas de transição.
4. Início das apresentações dos episódios já finalizados. Embora esta não seja uma etapa obrigatória, é possível que um ou dois grupos estejam prontos para apresentar seus episódios para os colegas.

### **Aula 13 - A publicação da entrevista**

Objetivos: Apreciar o resultado final das gravações e a discussão sobre os resultados alcançados com a produção dos episódios do *podcast*.

1. Finalização da edição
2. Transmissão dos episódios para a turma

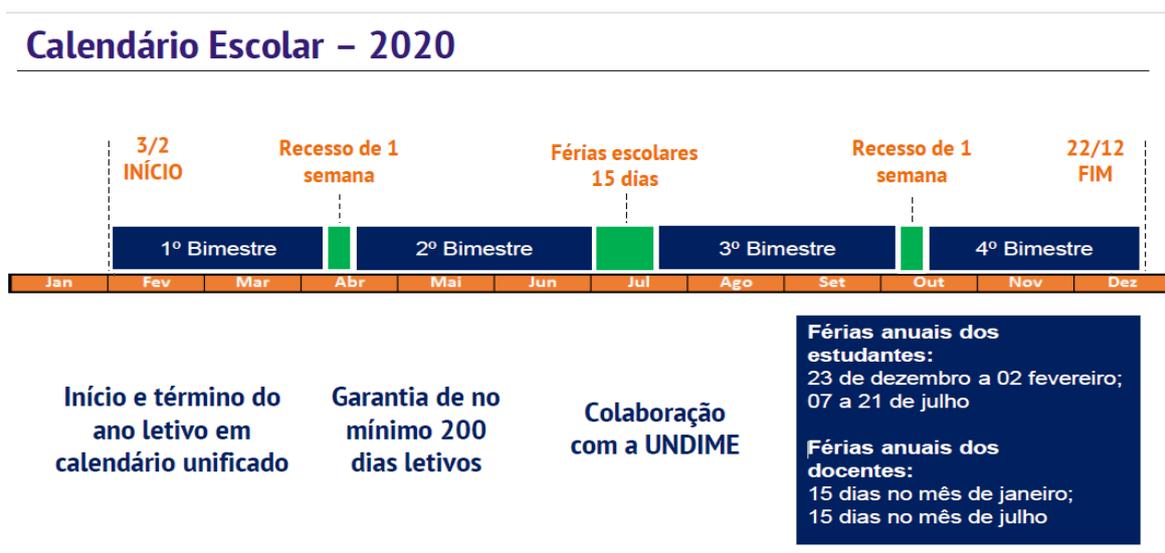
Balanco final: Como foi a experiência de produzir um *podcast*? O que gostaram/ o que não gostaram? O que aprenderam? Como foi fazer uma entrevista? O que aprenderam com os entrevistados?

## 5 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### 5.1 Descrição dos contextos escolares

A aplicação da sequência didática prevista para o ano seguinte à observação, não foi possível. As atividades com os alunos teriam início no primeiro semestre do ano letivo de 2020. Porém, em janeiro do mesmo ano a Organização Mundial da Saúde (OMS) alerta o mundo sobre um novo vírus denominado denominada de *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19). Em meio a pandemia de COVID-19 e as medidas necessárias para seu controle houve impacto direto sobre o cotidiano escolar. Com a rápida transmissão do vírus foi decretada uma crise pandêmica global e rapidamente as aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas realizadas por meios digitais. Entre março de 2020 e novembro de 2021, alunos da rede pública estadual tiveram aulas remotas, realizadas de forma síncrona ou assíncrona, por meio de videoconferências em diversas plataformas de comunicação online. Isso prejudicou os alunos mais pobres. Devido ao tempo reduzido para a migração de muitas cidades do estado ao modo remoto e à falta de acesso à internet e equipamentos adequados, não é possível dizer que este período passou sem perdas. Para que as aulas abrangessem todos os alunos da rede seria necessário o acesso global a computador ou tablet, ponto de energia, conexão à internet, fone de ouvido, microfone e webcam. É importante considerar que, após o retorno total às aulas presenciais, o cronograma de aulas da escola E.E. Canuto do Val, modificou-se a respeito dos conteúdos a serem abordados, para atender as possíveis perdas e defasagens do ensino remoto. Com o retorno às aulas ao final de 2021 e início 2022, o Novo Calendário da SEDUC (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) passa a distribuir as férias de julho ao longo do semestre com períodos mais curtos sem aulas. Os recessos serão distribuídos ao final de cada bimestre:

**Figura 8 - Calendário escolar 2020**



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUSP)<sup>63</sup>

O cronograma de aulas nas escolas estaduais do Ensino Fundamental – Anos Finais indica de 5 a 6 aulas de Língua Portuguesa semanais. Devido a todo o contexto de volta às aulas em um pós-pandemia, os professores poderiam declinar do convite a participação no projeto. A alternativa seria realizar a atividade como algo extraclasse, no contraturno, com a participação voluntária dos alunos. Em 2022 o calendário indicava cerca de 20 semanas letivas no primeiro semestre, possibilitando encontros quinzenais ou semanais na aplicação da sequência didática. Os encontros quinzenais se encaixam no cronograma, porém seu final coincidiria como o término do semestre. Os encontros semanais permitiriam a inclusão de algumas atividades iniciais de acolhimento, cerca de dois encontros além do previsto inicialmente para estender alguma atividade de qualquer aula que tome mais tempo, e se encerraria antes do final do semestre.

Esta Sequência Didática foi originalmente concebida para ser ministrada em treze aulas na ordem apresentada no capítulo anterior. Sua duração ideal seria de um semestre letivo, considerando um encontro semanal de 50 minutos. Conforme o contexto escolar e tipo de planejamento do professor, é possível que a sequência seja adaptada, reduzida ou que se escolha algum dos seus blocos de aulas propostas para realizar isoladamente.

Na retomada das aulas o contato com a escola foi amistoso e receptivo. Foi feita a rerepresentação do projeto e nas primeiras conversas foi definido o cronograma das aulas da

<sup>63</sup>São Paulo. SEDUSP. Novo Calendário Escolar, 2020 <<https://programas.educacao.sp.gov.br/documents/novo-calendario-escolar.pdf>>

sequência didática, considerando seu início após o período de recepção dos alunos na escola. O ano letivo iniciou-se oficialmente em 02 de fevereiro de 2022, e a escola recebeu os alunos com atividades de revisão e reforço na volta às aulas presenciais pós-pandemia durante o primeiro mês de aula. Desta forma, a data da aplicação da sequência didática ficou definida para 04 de março de 2022. A aplicação ocorreria às sextas-feiras, semanalmente, em uma das aulas de língua portuguesa, com 50 minutos de duração, na sala multimídia. Seriam realizados 12 encontros ao longo de um período de aproximadamente quatro meses. Durante o período de aplicação da SD, alguns contratemplos que impactaram a realização de algumas aulas foram motivadores de alterações no percurso da SD. Conforme o calendário escolar e adaptações ocorridas nas datas definidas inicialmente, esse foi o cronograma de realização das aulas:

**Tabela 3 - Cronograma de aplicação das aulas**

| <b>Aula</b> | <b>Data</b> | <b>Aula</b> | <b>Data</b> |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>0</b>    | 04/03/2022  | <b>6</b>    | 20/05/2022  |
| <b>1</b>    | 18/03/2022  | <b>7</b>    | 27/05/2022  |
| <b>2</b>    | 25/03/2022  | <b>8</b>    | 30/05/2022  |
| <b>3</b>    | 08/04/2022  | <b>9</b>    | 10/06/2022  |
| <b>4</b>    | 29/04/2022  | <b>10</b>   | 13/06/2022  |
| <b>5</b>    | 13/05/2022  | <b>11</b>   | 24/06/2022  |

Fonte: elaboração própria

Algumas das aulas não ocorreram de forma sequencial, pois houve dias em que não foi possível realizá-las, por motivos diversos como aplicação de avaliação externa e ausência do professor por motivo de saúde. Em outros momentos, as aulas ocorreram na sala de aula regular por impossibilidade no uso da sala multimídia. É importante ressaltar que as idas à sala multimídia foram frequentes e que as aulas ocorriam integralmente neste espaço nas ocasiões em que foi utilizada. O espaço sempre contava com um professor responsável que recebia os alunos com todos os equipamentos necessários prontos para o uso.

A seguir serão apresentadas as doze aulas realizadas durante a sequência didática, com comentários sobre sua execução e mudanças ocorridas no percurso:

## 5.2 A aplicação

### Aula 0 - Apresentação da pesquisadora e dos alunos

Objetivos: Apresentação dos sujeitos envolvidos. Preparação para a apresentação do tema e objetivo da Sequência Didática.

Sequência de atividades planejadas:

1. Apresentação da pesquisadora e dos temas abordados na sequência didática: gênero textual entrevista, mídia *podcast*, migração e cultura.
2. Alunos responderam oralmente as seguintes perguntas: nome, idade, onde nasceu, onde os pais nasceram
3. Definição de migrante e exemplos
4. Atividade: Foi pedido que cada aluno escrevesse em uma folha uma pergunta que faria a um migrante e entregasse

Em visitas anteriores à escola, a data da primeira aula foi combinada com a coordenação da escola a reserva da sala multimídia para que fossem apresentados aos alunos materiais sobre *podcasts* e suas possibilidades. No entanto, alguns dias antes da primeira aula a reserva da sala precisou ser alterada, pois a sala seria utilizada para outra atividade. Tendo em conta que na sala de aula habitual não haveria oportunidade para apresentar os materiais multimídia preparados para a aula, como apresentação e trechos de *podcast*, a primeira aula foi alterada. Considerando a Aula 1 como a primeira aula da sequência didática inicial, e para fazer distinção entre o primeiro encontro de fato ocorrido com os alunos, a aula introdutória será chamada doravante “Aula 0”. A principal diferença entre as duas versões é o foco nos alunos e em sua relação com a migração. A aula planejada anteriormente focava nos migrantes entrevistados nos *podcasts*, a nova versão da aula priorizou a origem dos alunos e de suas famílias. Após a apresentação da pesquisadora, do projeto que seria desenvolvido, sua duração e produção final, e que seria produzido um *podcast* com o tema migração, foram feitas perguntas para aprofundamento de algumas questões a serem abordadas. Os alunos foram perguntados se sabiam o que era migração, o que responderam “quando alguém vem de outro país”, que em explicação seguinte foi estendida a imigrantes, emigrantes e refugiados.

Os alunos foram convidados a se apresentar dizendo nome, origem e origem dos pais ou família. A partir da dinâmica, foi possível saber que maior parte dos alunos da turma é

migrante ou filho de migrante. Todas as nacionalidades citadas eram da América do Sul, e a maioria era de origem boliviana, e outros poucos de proveniência argentina e peruana. Entre os alunos brasileiros, a maioria era de famílias que migraram de outros estados para São Paulo. Entre os alunos presentes nesta aula, apenas uma aluna tinha pais e avós nascidos em São Paulo. Em seguida, os alunos foram orientados a pensar em uma pessoa migrante que conheciam e elaborar individualmente uma pergunta que gostariam de fazer a essa pessoa. As perguntas recebidas ao final da aula foram transcritas abaixo:

1. Como era onde você morava?
2. O que você quer ser quando você crescer?
3. Como foi pra você se adaptar? E onde foi morar?
4. Você deixou alguém no país que você veio?
5. Quais eram as comidas típicas do seu país?
6. Você gosta mais das músicas da sua terra ou da terra que você migrou?
7. Quais os pontos turísticos mais famosos em seu país?
8. Qual foi a mudança de clima que você sentiu? (condições atmosféricas)
9. Você sente falta de alguma coisa?
10. Você sente saudades de onde morava?
11. De que país você é?
12. Por que você veio para o Brasil?
13. Você mudou de cidade, estado ou país?
14. Quais são as culturas do seu país?
15. Por que migraram?
16. Quais os seus lugares favoritos?
17. Por que você migrou para outro lugar?
18. O que você sente mais saudade?
19. Quais são as culturas do seu país?
20. Por que migraram?
21. Quais os seus lugares favoritos?
22. Por que você migrou para outro lugar?
23. Voltaria para lá?
24. O que você acha diferente daqui para sua cidade natal?

As questões entregues podem ser divididas em três direcionamentos principais: informações sobre o país de origem, razões da migração, e saudades. O que pode indicar temáticas possíveis para atividades futuras.

## **Aula 1 - Apresentação da temática migração e da mídia *podcast***

Objetivos: Fazer com que os alunos compreendam qual o objetivo desta Sequência Didática, que terá como produto final um *podcast* de entrevistas composto por episódios elaborados por diferentes grupos da turma; apresentar a estrutura de uma entrevista; e qual a importância de abordarmos temas como migração. Para isso introduziremos a temática da migração aos alunos a partir de suas próprias experiências com a migração e também de entrevistas e depoimentos sobre a temática presentes em episódios de alguns *podcasts* brasileiros. Os trechos de áudio serão utilizados para apresentação do gênero entrevista, que será o formato de *podcast* selecionado para ser trabalhado ao longo de toda a Sequência Didática.

Sequência de atividades planejadas:

1. Introdução ao tema (discussão)
  - a. Quem já foi morar em outra cidade, estado, país alguma vez? Quais foram as razões para essa mudança?
  - b. Em nossa cidade existem muitas pessoas que vieram de outros lugares. Quais grupos que migraram para São Paulo você conhece?

A Aula 1 pôde ser realizada na sala multimídia, viabilizando a exibição dos trechos de *podcast* e visualização de materiais virtuais como a transcrição do trecho do episódio escutado. Sobre o uso da sala multimídia, é importante ressaltar seu caráter de animação e agitação dos alunos. O trajeto e a mudança do espaço da sala de aula habitual para a sala multimídia foi fator de alvoroço dos alunos durante todas as aulas da sequência, situação que frequentemente tomava cerca de 10 minutos entre o deslocamento e login nos computadores.

Após o momento de deslocamento entre as salas, retomamos o tema da aula anterior trazendo perguntas para pensar a própria experiência com a migração: “Quem já foi morar em outra cidade, estado, país alguma vez?”. Vários alunos ergueram as mãos, principalmente os de família migrante. “Quais foram as razões para essa mudança?” Alguns alunos mencionaram o trabalho dos pais. “Em nossa cidade existem muitas pessoas que vieram de outros lugares. Quais grupos que migraram para São Paulo você conhece?”. Algumas das origens respondidas foram a Bolívia e do nordeste brasileiro. Em seguida, antes de apresentar os trechos dos *podcasts*, foi perguntado aos alunos se conheciam a mídia *podcast*, se já haviam escutado algum ou acompanhavam com frequência. Nem todos os alunos estavam familiarizados com a mídia, mas alguns relataram escutar com certa frequência, quando alguém que gostam participa de um programa, por exemplo. Para trazer exemplos reais à discussão, foram mostrados dois trechos

(0:00-2:28 e 4:20-6:12) de entrevista no *podcast* “Acontece em SP #023 – Episódio: Imigrantes”. Após a escuta de cada entrevista, os alunos responderam sobre detalhes do que ouviram. As perguntas os ajudaram a obter informações sobre o entrevistado, além de propiciar noções sobre refugiados e suas possibilidades de escolha do país para o qual migrar. Ao final das perguntas foram mostradas as transcrições dos dois trechos escutados, para confirmação de informações que os alunos não entenderam nitidamente.

### Transcrição dos trechos do *podcast* — Acontece em SP #023 — Imigrantes

#### Trecho #01 [0:00 - 2:28]

**Jean Katumba:** Eu sempre falo, a gente tem que comunicar com a população brasileira de entender o que que somos. Porque essa mediação que vai ajudar a acabar o preconceito e a discriminação.

[abertura] Acontece em SP

A imigração faz parte da história de São Paulo. O território foi construído desde o início por pessoas de diversos cantos do mundo. Pra cá vieram italianos, portugueses, japoneses, e a cidade continua recebendo novos habitantes. Eu sou a Juliane Freitas e o Acontece em SP de hoje é sobre os imigrantes de São Paulo. Pra falar com propriedade sobre o assunto recebemos a Marina Luna assessora da Coordenação de Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e o Jean Katumba Diretor da ONG África do Coração e conselheiro municipal.

**Juliane Freitas:** Bem-vindos. Obrigada pela presença. Eu gostaria de começar perguntando, pedindo na verdade pro Jean se apresentar, contar um pouco da sua história, seu trabalho aqui em São Paulo.

**Jean Katumba:** Muito obrigado. Realmente agradeço essa oportunidade. Meu nome é Jean Katumba, sou...estou no Brasil tem 6 anos, sou refugiado congolês, cheguei aqui no Brasil desde 2014, trabalho numa entidade que se chama África do Coração, África não como continente, mas como berço da humanidade, que se identifica pra unir todos os imigrantes e refugiados de toda parte do mundo embaixo duma bandeira pra defender nossos direito. Acreditando que nós que conhecemos mais nossa dificuldade do que qualquer pessoa. Porque

acredita que as pessoa que viajam, que têm experiência de migração, mas nós que temos experiência de migrar no Brasil. Porque nunca brasileiro vai passar o imigrante que mora no Brasil na experiencia de ser imigrante no Brasil. A imensa pauta que a gente identifica é que essa causa primeiro é da gente. Temos que mostrar nosso protagonismo de falar do que que é imigrar no Brasil. Diferente de migrar na Europa, e diferente de migrar na França. [2:28]

### **Trecho #02 [4:20 - 6:12]**

**Juliane:** Como que você veio pro Brasil? Pra São Paulo? Você escolheu vir pro Brasil, pra essa cidade?

**Jean:** Bom, minha vinda do Brasil...eu nunca escolhi o Brasil. Por quê? A palavra refugiado, de certa forma é alguém que não tinha mais escolha. Porque essa pergunta sempre volta pras nossas pautas, a pessoa pergunta “Por que você escolheu o Brasil?” Eu sou do Congo, Congo fala língua francês e a língua que não queria falar mais é português por vários motivo. Mesmo que Angola é vizinho do Congo, muitas congoleses que vai pra Angola são os congoleses que passaram pra não fazerem mais estudos, eles foram pra buscar dinheiro. Agora ele leva a língua portuguesa e fica diminuindo, esse preconceito de diminuir a fala, “olha ele não estudou”, entendeu? Essa língua portuguesa passava assim na capital e quando me envolvi numa... crise político, significa uma crise eleitoral o qual o presidente perdeu as eleições mas se posicionou como vencedor e todo mundo tinha que falar. eu como gosto de falar arrisquei também de dar minha opinião porque eu participei como observador nas eleições presidenciais, tinha dados pra denunciar fraude eleitoral, aí eu não tinha mais proteção, tinha que sair e aí eu tem que pensar “eu vou aonde?”, porque não me preparei pra sair. Porque a diferença entre imigrante e refugiado, imigrante sai, sabe o dia que ele vai e o dia que vai voltar. Eu agora não sabe que dia que eu vou voltar.

## 2. Produção inicial

Ao final da aula os alunos foram orientados a partir da pergunta criada na aula anterior, criar mais duas perguntas e entregar.

- a. E se fossemos fazer uma entrevista com um migrante? Quais perguntas faríamos?
- b. Retomar algumas perguntas elaboradas pelos alunos na primeira aula e acrescentar duas perguntas pensando em uma futura entrevista.

Na tabela abaixo foram organizadas as perguntas elaboradas individualmente pelos alunos nas aulas 0 e 2, da primeira etapa da sequência didática. Sendo a da primeira coluna elaborada na aula 0 e as seguintes na Aula 2.

**Tabela 4 - Perguntas elaboradas pelos alunos nas aulas 0 e 2**

| <b>Pergunta Inicial (Aula 0)</b>                                      | <b>Perguntas complementares (Aula 2)</b>   |
|---|--|
| Como era onde você morava?  | Você sente saudade de onde você morava? Você gosta de onde você mora agora?                            |
| Como foi pra você se adaptar?   | E onde foi morar? O que você sentiu falta da onde você morava? Por que foi morar lá? E por que voltou? |
| Você deixou alguém no país que você veio?                             | Você veio para o Brasil com quem? Do que mais sente saudade?   |
| Quais eram as comidas típicas do seu país?                            | Você deixou parentes lá?   |
| Você gosta mais das músicas da sua terra ou da terra que você migrou? | A culinária da sua terra é melhor do que a daqui? Você sente falta de alguém da sua terra?             |
| Quais os pontos turísticos mais famosos em seu país?                  | Tinha uma vida fixa de onde veio? Como foi sua adaptação em um novo lugar (país, estudo ou cidade)?    |
| Qual foi a mudança de clima que você sentiu? (condições atmosféricas) | Como era sua cultura em diferença com a do país em que estamos? Por que você migrou?                   |
| Você sente falta de alguma coisa?                                     | Se pudesse trazer algo de lá, o que você traria? Tem diferença no clima?                               |
| Você sente saudades de onde morava?                                   | Você tinha muitos amigos por lá? Quantos meses/anos você morou lá?                                     |
| De que país você é?   | Qual é a língua do seu país? Você sente saudades de onde você veio?                                    |
| Por que você veio para o Brasil?                                      | Qual o idioma mais comum de lá? Sente saudade de alguma coisa de lá?                                   |
| Você mudou de cidade, estado ou país?                                 | A quanto tempo você mudou? Por que você mudou?   |
| Quais são as culturas do seu país?                                    | Por qual motivo você saiu do seu país? Há quanto tempo você já saiu de seu país?                       |
| Por que migraram?   | O que você gosta daqui? O que você estranha de lá?   |

|  |  |
|--|--|
| Quais os seus lugares favoritos?                       | O que você mais gosta de fazer? Qual sua comida favorita?  |
| Por que você migrou para outro lugar?                  | Você sente falta de alguma coisa do país que migrou? Você gostou de migrar para outro país? Por quê? |
| O que você sente mais saudade?                         | Como é o clima de lá? Como são as cultura de lá?   |
| Voltaria para lá?                                      | Fez amizade lá? Gostou de ter nascido lá?  |
| Quais são as culturas do seu país?                     | Quais são as comidas do seu país? Qual é o clima de lá/do seu país?                                  |
| O que você acha diferente daqui para sua cidade natal? | O que você ainda não se acostumou aqui? O que você mais gosta da sua cidade natal que aqui não tem?  |

Fonte: elaboração própria

Dando continuidade à atividade iniciada na aula anterior, de elaboração das perguntas, aos alunos produziram individualmente duas perguntas adicionais, após a escuta da entrevista no *podcast*. Os três direcionamentos percebidos (origem, razões da migração, saudade) nas perguntas da primeira atividade permaneceram e afunilaram, muitas vezes com perguntas mais específicas sobre o tema, como nos exemplos produzidos pelo mesmo aluno:

(Aula 0) O que você acha diferente daqui para sua cidade natal?

(Aula 2) O que você ainda não se acostumou aqui? O que você mais gosta da sua cidade natal que aqui não tem?

Nas perguntas seguintes surgem mais comparações entre os países de origem e o Brasil, e também mais perguntas sobre cultura, geografia, língua e culinária de seus países de origem, que não necessariamente seguem o mesmo assunto da primeira pergunta, mas não foge da temática migração, como:

(Aula 0) Quais eram as comidas típicas do seu país?

(Aula 2) Você deixou parentes lá?

Outro tópico relevante para a sequência didática, exposto em apenas duas das perguntas recebidas, é o da adaptação após a migração e os sentimentos causados pelo deslocamento. Ele será trabalhado posteriormente como forma de impulsionar trocas entre entrevistadores e entrevistados, ao abordarmos a questão da experiência com a migração.

3. **Trabalho para casa:** Ao final da aula pedir para pensarem em uma pessoa próxima com quem conduziriam a entrevista.

## Aula 2 - O gênero entrevista

Objetivos: Identificar características linguísticas presentes no gênero entrevista e compreensão de sua estrutura. Para isso apresentaremos entrevistas escritas aos alunos com algumas das possibilidades de trabalho com a temática migração; incentivar a leitura crítica desses textos; mostrar possibilidades de desenvolvimento de pauta; e identificar usos de linguagem recorrentes no gênero.

A partir da Aula 2 todas as aulas foram iniciadas com a exposição de seus objetivos e recapitulação do que foi feito anteriormente. Essa retomada pretendia organizar os conteúdos anteriores e ajudá-los a ter uma sensação de continuidade. Listar os objetivos na apresentação visual teve como objetivo delinear as metas da aula e tranquilizá-los em relação às etapas que compunham o projeto em sua totalidade. As metas específicas da Aula 2 foram a leitura de uma entrevista com uma refugiada síria; a identificação de algumas das características de uma entrevista; a formação dos grupos de produção dos episódios do *podcast* da turma.

Sequência de atividades planejadas:

1. Retomada dos tópicos abordados na aula anterior e trecho da entrevista com Jean Katumba no *podcast Acontece em SP #023*

Nas aulas anteriores os alunos falaram sobre suas origens e de suas famílias; imaginaram uma pessoa para fazer perguntas sobre migração; elaboraram três perguntas a serem feitas para essa pessoa; ouviram um trecho de entrevista com um refugiado chamado Jean Katumba.

2. Preparação para a leitura: dizer aos alunos que lerão uma entrevista com uma refugiada síria, Ghazal Baranbo. Pedir que os alunos digam o que acham que irão encontrar nessa entrevista.
3. Distribuição das folhas impressas e leitura da entrevista reproduzida a seguir:

## Transcrição da entrevista com Ghazal Baranbo

**Uma visão diferente do Brasil: Os repórteres mirins João F. e Kauan S. entrevistaram uma refugiada síria, Ghazal Baranbo.<sup>64</sup>**

*Os repórteres mirins João F. e Kauan S. entrevistaram uma refugiada síria, Ghazal Baranbo.*

Conheça a história da Ghazal Baranbo, que veio para o Brasil em busca de uma condição de vida melhor, e saiba mais sobre o conflito na Síria, que fez com que cerca de 5 milhões de pessoas deixassem o país em oito anos.

Você já se imaginou saindo do seu país sabendo apenas a própria língua e sem ter um lugar para onde ir? Essa é a história de Ghazal Baranbo, que fugiu da guerra da Síria com o marido e dois filhos, chegando ao Brasil só com algumas malas e sem saber o que fazer. Em entrevista aos repórteres mirins Kauan S. e João F., ambos de 13 anos, estudantes da E. E. Professor Orlando Geribola, em Osasco, São Paulo, Ghazal conta como foi a vida dela durante a guerra e a sua chegada a um país com hábitos diferentes.

### **1) Como era a Síria antes da guerra?**

Minha cidade, Damasco, era bonita, tranquila e tinha segurança. Por causa dos conflitos, ficou muito cara, muitas pessoas morreram e muitos foram para outros países. A minha vida na Síria era muito boa: tinha casa, carro, meu marido, que é engenheiro mecânico, havia o escritório dele, e eu trabalhava como dona de casa. Ao chegar ao Brasil, comecei a trabalhar como cozinheira.

### **2) O que você fazia na Síria e com quem você morava? Algum parente seu ficou lá?**

Antes de me casar, eu morava com a minha mãe, pai e três irmãs e três irmãos. Todos moravam na mesma casa. Quando casei, comecei a morar com meu marido. Meu pai, mãe, três irmãos e três irmãs continuam na Síria.

---

<sup>64</sup> JORNAL JOCA. Uma visão diferente do Brasil. Disponível em: <<https://www.jornaljoca.com.br/uma-visao-diferente-do-brasil-3/>> Último acesso em 23 mar. 2023.

### **3) Por que vocês escolheram o Brasil?**

Meu marido tinha ido para o Líbano. Quando voltou para a Síria, na fronteira, algumas pessoas o confundiram com alguém que tinha o mesmo nome, e ele foi preso por engano. Fiquei três meses sem saber o que tinha acontecido com ele. Quando ele saiu, disse: “Não posso mais ficar na Síria, preciso viajar”. Arrumei as minhas coisas na Síria e fomos para o Líbano de carro. Ficamos dez meses lá. Durante esse tempo, procuramos países para se mudar, como Alemanha e Suécia, mas nenhum deles permitia que fôssemos para lá, porque não tínhamos visto [permissão para que um estrangeiro entre em um país]. Só o Brasil deixou que nós nos mudássemos sem documento e sem passaporte. Mas tenho uma prima que foi para a Alemanha. O marido dela viajou para lá de barco [para escapar da guerra, muitos sírios cruzam o Mar Mediterrâneo em embarcações para chegar à Europa] e depois de três anos ela foi para lá.

### **4) O que você sabia sobre o Brasil quando veio para cá? Qual foi a sua reação ao chegar a nosso país?**

Eu só sabia sobre futebol, Amazônia, Rio de Janeiro e café. Eu também não falava uma palavra em português. Foi difícil para mim. Achei estranho, difícil. Passei cinco meses sem gostar daqui, mas, quando comecei a aprender português e conversar com os brasileiros, passei a gostar muito deles. Os brasileiros me ajudam bastante.

### **5) O que você faz no Brasil hoje?**

Eu trabalho como cozinheira de comida árabe. Há dois anos, nós tínhamos um restaurante e eu trabalhava como cozinheira-chefe. Agora, faço encomendas e cozinho na minha casa.

### **6) Por que as mulheres muçulmanas usam véu?**

A minha religião, o islã, diz que preciso usar véu. As mulheres começam a usar mais ou menos com 13 anos [quando costumam entrar no período reprodutivo da vida]. Quando estou em casa com meu marido, meu pai, meus irmãos e meu sogro, não preciso usar. No entanto, quando tem outro homem que não seja um desses em casa, tenho que usar. Na rua, preciso vestir para não deixar que todo mundo veja o meu cabelo e o meu corpo.

### **7) Você tem vontade de voltar para a Síria?**

Sim, mas não agora. Meus filhos estudam aqui. Quero voltar para a Síria quando eles terminarem a faculdade [além de Yara, de 14 anos, e Riad, de 17 anos, no Brasil, Ghazal teve mais uma filha, Sara, de 4 anos].

**8) Alguém da sua família já morreu na guerra?**

Da minha família, não. Mas algumas amigas, sim. Eu sou de Damasco, não tem guerra lá, mas jogam bombas na cidade de vez em quando. Depois que passa, todo mundo volta para sua vida. As pessoas já estão acostumadas.

***Entenda a Guerra na Síria***

*O conflito, que já dura oito anos, provocou grandes destruições e fez com que cerca de 5 milhões de pessoas tivessem que deixar o país. Hoje, algumas regiões da Síria estão mais seguras do que estavam há alguns anos, mas os embates entre forças do governo e opositores ainda não acabaram. A guerra começou em 2011, quando cidadãos insatisfeitos começaram a se manifestar contra o governo do presidente Bashar al-Assad. No meio da guerra, ainda houve ações do Estado Islâmico, grupo terrorista que dominou vários territórios sírios e que hoje está enfraquecido.*

Muitos alunos se sentiram pouco à vontade para a leitura do texto em voz alta, por esse motivo foi oferecida assistência sobre as palavras que tiveram dificuldade para pronunciar. A leitura foi feita por voluntários e dividida entre pergunta e resposta. O tempo de espera entre a leitura de um aluno e a definição de outro dificultou a finalização da tarefa, dentre os dez trechos destacados (título e introdução, nove pares de pergunta e resposta) foi possível a leitura de cinco trechos. A atividade teve continuidade na aula posterior.

**Quadro 7 - Atividades não realizadas da aula 2**

3. b) Perguntas sobre o texto lido para retomar os conhecimentos anteriores sobre o gênero entrevista:

- Vocês conhecem esse tipo de texto?
- O que contém esse tipo textual?
- Onde encontramos esse tipo de texto?

– Qual o assunto da entrevista que acabamos de ler?

5. Perguntas sobre o texto lido para retomar os conhecimentos anteriores sobre o gênero entrevista:

– Quem é o entrevistado? Quem é o entrevistador?

– Onde o texto está publicado?

– Qual o tema da entrevista?

– A que tipo de público a entrevista se destina?

– Qual é o objetivo da entrevista?

6. Perguntar se conhecem outros tipos de entrevista como a entrevista diálogo, entrevista enquete, entrevista investigativa e apresentar outras possibilidades dentro do gênero entrevista. Perguntar sobre os tipos de linguagem utilizados na entrevista escrita e na entrevista oral.

7. Quiz

8. E se fossemos fazer uma entrevista com um migrante? Quais perguntas faríamos?

- a. Retomar algumas perguntas elaboradas pelos alunos na primeira aula e acrescentar duas perguntas pensando em uma futura entrevista.

### **Aula 3 - Uma primeira entrevista**

Objetivos: Discutir os principais aspectos do gênero textual entrevista e em seguida construir um roteiro de perguntas para a entrevista a ser realizada pelos alunos para a produção do *podcast* que será o produto final da Sequência Didática. Para o desenvolvimento da atividade os alunos deverão em grupos apresentar motivos para a escolha do entrevistado, elaborar um roteiro de perguntas para nortear a entrevista, planejar e dividir tarefas.

Antes do início das etapas previstas para a aula, foi necessário recapitular a leitura da entrevista de Ghazal Baranbo. Como não foi possível finalizar a leitura na aula anterior, retomamos a atividade por meio de um sorteio para que os alunos participassem mais da leitura e menos tempo fosse perdido no processo de escolha dos leitores. Foram sorteados dois alunos para cada par de pergunta e resposta. Durante a leitura, a dificuldade que mais apareceu foi a pronúncia das sílabas tônicas de palavras diferentes do cotidiano dos alunos como as palavras

Síria e Suécia, por exemplo. De forma geral, essas características não foram distintivas de nenhum dos tipos de falantes (brasileiros ou migrantes).

Sequência de atividades planejadas:

1. Retomada da leitura da entrevista de Ghazal Branbo
2. Após a leitura do texto foram feitas perguntas sobre a entrevista lida:
  - Vocês conhecem esse tipo de texto?
  - O que contém esse tipo textual?
  - Onde encontramos esse tipo de texto?
  - Qual o assunto da entrevista que acabamos de ler?
3. Em seguida foram feitas perguntas sobre mais detalhes do gênero textual entrevista:
  - Quem é o entrevistado? Quem é o entrevistador?
  - Onde o texto está publicado?
  - Qual o tema da entrevista?
  - A que tipo de público a entrevista se destina?
  - Qual é o objetivo da entrevista?

As perguntas sobre o gênero textual entrevista foram respondidas com muita propriedade pelos alunos, que lembraram o aprendizado que tiveram sobre esse tipo de gênero textual no 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

4. Após responderem às perguntas sobre a entrevista com Ghazal Baranbo, foi realizado um jogo<sup>65</sup> de perguntas e respostas sobre as características da entrevista, com frases que deveriam ser classificadas como verdadeiras ou falsas:
  - Só pode aparecer em programas de tv.
  - Não aparece na forma escrita.
  - Tem estrutura de perguntas e respostas.
  - Pode ser realizada com mais de duas pessoas.
  - Pode ser construída com diversos objetivos.

---

<sup>65</sup>Atividade: características de uma ENTREVISTA. Disponível em: <<https://wordwall.net/pt/resource/5018641/caracter%C3%ADsticas-de-uma-entrevista>> Último acesso em: 20 mar. 2023

- Costuma ser veiculada em rádio, TV, jornais e revista.
- Não aparece como um relato de experiência.
- O nome de quem está falando virá sempre na frente.
- O entrevistador é quem responde às perguntas.
- O entrevistado vai sempre fazer as perguntas.

A maioria dos alunos se engajou na atividade e a turma respondeu às perguntas rápida e corretamente.

5. Na próxima etapa, foi proposto aos alunos uma reflexão sobre algumas questões: “E se fossemos fazer uma entrevista com um migrante? Que perguntas faríamos?”

6. Retomada das perguntas elaboradas anteriormente

A seguir, foram mostradas perguntas elaboradas pelos próprios alunos na aula. O propósito de trazer essas perguntas era incentivá-los a criarem outras perguntas considerando algumas das características aprendidas sobre entrevista:

- Você sente saudade de onde você morava?
- Você deixou alguém no país que você veio?
- Você veio para o Brasil com quem?
- Qual foi a mudança de clima que você sentiu?
- Como era a sua cultura em relação com a do país que estamos?
- Você sente saudade de onde você morava?
- Você deixou alguém no país que você veio?
- Você veio para o Brasil com quem?
- Qual foi a mudança de clima que você sentiu?
- Como era a sua cultura em relação com a do país que estamos?

7. Divisão dos grupos e primeira atividade prática

Ao final da aula, foi feita uma divisão em grupos de cinco alunos para realizar as entrevistas, propondo uma divisão igualitária das tarefas entre os membros: quais elaborariam as perguntas, quem ficaria responsável por convidar o entrevistado e agendar a gravação presencial ou online. A partir das perguntas iniciais elaboradas individualmente nas primeiras aulas, os grupos deveriam elaborar um roteiro com cinco perguntas para nortear as produções da primeira entrevista, que será escrita e deverá utilizar a norma-padrão da língua portuguesa.

8. Antes de elaborar as perguntas, respondam: por que esse sujeito? O que já sabemos sobre ele? Como se desenvolverá a pauta da entrevista?
9. **Trabalho para casa:** Produção de uma entrevista oral inicial elaborada em grupo com três perguntas. A entrevista pode ser feita com pessoas próximas: alunos, professores, ou familiares que sejam migrantes, com no máximo 3 minutos de duração. A partir do material da entrevista os alunos deveriam transformar o material oral em escrito, com as adaptações necessárias (inclusão de títulos, nome dos participantes, etc.)

#### **Aula 4 - Análise de aspectos linguísticos**

Objetivos: Ao final desta aula os alunos deverão ser capazes de reconhecer alguns paradigmas próprios da fala de brasileiros e migrantes que fazem parte da comunidade, como similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos. Para isso faremos uma discussão sobre as variedades padrão e não-padrão, e a partir dela poderão ser levantadas hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que ocorrem, conforme previsto nos PCNs.

Essa foi uma aula que teve pouca adesão dos alunos. Foi um dia que os alunos estavam mais agitados e prestaram menos atenção no que foi apresentado. O trecho no quadro a seguir não foi realizado:

#### **Quadro 8 - Atividade não realizada da aula 4**

1. Os alunos deverão ler as entrevistas realizadas por seus grupos e coletivamente apontaremos adequações a variedade padrão necessárias para a uma versão escrita.
2. Os grupos deverão interpretar trechos da entrevista realizada e gravar o áudio para compreensão da duração da entrevista em sala de aula e para fazermos uma análise linguística.
3. A partir da gravação em sala de aula serão discutidos aspectos como variedade linguística utilizada, diferenças entre a oralidade e a escrita. Pode ser usado um quadro para comparar o léxico entre as línguas presentes na sala de aula com algumas palavras presentes nas gravações. O intuito é mostrar que algumas palavras são comuns entre a língua portuguesa e as outras línguas da sala de aula e que podem apresentar diferenças regionais na pronúncia, por exemplo, mesmo quando se trata de apenas uma língua,

como o português brasileiro. Abaixo está um exemplo do formato de quadro que pode ser utilizado para a comparação:

| Língua               | Palavra 1 | Palavra 2 | Palavra 3 | Palavra 4 |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Português brasileiro |           |           |           |           |
| Espanhol             |           |           |           |           |
| Francês              |           |           |           |           |

Fonte: Elaboração própria

O objetivo da aula 4 era analisar os resultados das entrevistas orais retextualizadas em entrevistas escritas, mas os alunos não as trouxeram. Este fato desestabilizou a aula, que era baseada na realização da atividade. Foi cogitado pedir que entregassem a atividade na aula seguinte, mas isso significaria perder uma das aulas da etapa de produção das pautas e tomada de decisão sobre a estrutura do *podcast*. Portanto, a atividade de entrevista oral retextualizada para escrita, foi deixada de lado. No momento seguinte foram feitas algumas tentativas de utilizar perguntas direcionadas à entrevista que os alunos deveriam ter produzido, porém, pela falta de adesão dos alunos, seguimos para o segundo momento da aula e voltamos para o assunto *podcast*, pensando em perguntas e temas a serem desenvolvidos nas próximas aulas. A partir dessa etapa, os alunos passaram a se engajar mais. Os grupos se reuniram para escolher o tema, considerando dois critérios: 1) que fosse interessante para os ouvintes (seus colegas de turma); 2) um assunto sobre o qual o entrevistado fosse capaz de responder. Enquanto discutiam as ideias, foi necessário ajudar a formação dos grupos, pois nem todos os alunos estavam organizados, seja por desejarem a formação de grupos maiores do que o indicado, ou por não terem afinidade com os colegas. Portanto, foram orientados individualmente a: 1) formar um novo grupo com colegas que também estivessem sozinhos; ou 2) entrar em grupos formados anteriormente que ainda tivessem vagas. Ao final do processo, o limite de integrantes de cada grupo aumentou de cinco integrantes para sete, a fim de evitar a formação de duplas ou grupos com poucos integrantes.

## **Aula 5 - Definindo detalhes do *podcast***

Objetivos: Planejar ações e adequar ao público diferentes aspectos referentes à produção da entrevista<sup>66</sup> na mídia *podcast*.

A partir dessa aula, além da recapitulação das aulas anteriores, um passo a passo inicial apresentou as etapas para o desenvolvimento das etapas que culminariam na publicação do *podcast*, como:

- Definir a formação de todos os grupos e seus respectivos temas
- Conferir quais os passos para fazer um *podcast*
- Conhecer a ferramenta Anchor.fm

A partir dessa aula o engajamento dos alunos aumentou, mesmo após a redução do conteúdo da aula anterior, em que não foi possível trabalhar a atividade de retextualização da entrevista, conforme quadro abaixo:

### **Quadro 9 - Atividade não realizada da aula 4**

1. Partindo da primeira experiência de retextualização na Aula 3, que envolveu a produção oral e posteriormente a retextualização do gênero para a escrita, será resgatada a proposta a criação de um *podcast* de entrevistas da turma feita na primeira aula.

Fonte: Elaboração própria

---

<sup>66</sup>Conforme descrição da habilidade EF69LP39 da BNCC: Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

2. Apresentação de informações sobre como montar um *podcast*:
  - a. Para quem será nosso *podcast*? Por que o nosso público irá se interessar em escutá-lo?
  - b. Quanto tempo deve ter o episódio de um *podcast*? Com qual frequência vamos divulgar os episódios produzidos?
  - c. Qual o nome do *podcast*?
  - d. Como serão a abertura, transições e finalização? O *podcast* terá música em algum momento?

As questões tinham como objetivo aprofundar as informações sobre o *podcast* levantadas na aula anterior, apresentadas em forma de passo a passo, para que os grupos pudessem gradualmente definir como seria seu produto final.

3. Orientações sobre as três primeiras etapas de produção que cada grupo deverá realizar durante a aula nas três primeiras etapas de produção:
  - a. Escolha seu tema
  - b. Planeje o episódio (Quem? Quando? Como?)
  - c. Desenvolva roteiro das perguntas da entrevista, conforme imagem abaixo:

**Figura 9 - Material de aula: 8 passos para fazer um *podcast***

**8 passos para fazer um Podcast** Ep\_05

- 1** Escolha seu tema
- 2** Planeje o episódio (quem? quando? como?)
- 3** Desenvolva roteiro das perguntas da entrevista
- 4** Escreva o roteiro de como será apresentado no podcast
- 5** Faça a gravação
- 6** Faça a edição da entrevista
- 7** Insira vinheta de abertura e músicas de transição
- 8** Pense em como fará a divulgação do podcast

Fonte: Elaboração própria

4. Nos quinze últimos minutos da aula foram apresentadas sugestões de temas. Os alunos não sugeriram nenhum outro tema, portanto foi decidido que os grupos iriam escolher entre os temas apresentados pela professora.
  - a. Comidas: pratos, ingredientes e modos de preparo (diferenças e semelhanças de lá e daqui)
  - b. Motivos que levaram a migrar
  - c. Principais desafios na migração
  - d. Principais conquistas na migração
  - e. Família (saudades, diferenças das famílias daqui)
  - f. Arte e outras manifestações culturais
  - g. Profissões e estudo (lá e aqui)
  - h. Língua(s): Lá e Aqui
  - i. O que faz falta do lugar de origem x o que há de bom aqui
  - j. Cotidiano: Como é a vida das pessoas lá x A vida das pessoas aqui
  
5. **Trabalho para casa:** Cada grupo será responsável por um episódio e deverá pensar em temas na abordagem Cultura/Língua/Imigração que gostariam de abordar. Não é necessário utilizar os temas sugeridos, os alunos foram incentivados a pensar em outras questões na temática proposta.

#### **Aula 6 - Escolha dos temas e apresentação do *podcast* para a escola**

**Objetivos:** Explorar diferentes temas no gênero entrevista, posicionando-se respeitosamente em relação às comunidades entrevistadas, conforme indicado em habilidades da BNCC.

Alguns grupos entraram em conflito sobre a escolha do tema, portanto foram sugeridas variações, como, por exemplo: a divisão do tema comida entre comida boliviana e comida peruana.

A sequência de atividades planejadas foi:

1. Apresentar e discutir o planejamento do episódio (Entrevistado, equipamentos, ...)
2. Desenvolvimento do roteiro (em sala e em casa) com auxílio das perguntas:
  - a. Pesquise um pouco sobre a vida do entrevistado
  - b. Antes de gravar, verifiquem se o entrevistado tem a ver com o tema da entrevista

- c. Discutam sobre quais são as melhores perguntas para abordar sobre o tema escolhido
- d. Escrevam as perguntas e vejam se há melhorias a serem feitas
- e. Evitem perguntas de resposta sim ou não. Exemplo: "Você gosta do Brasil?"
- f. Prefira perguntas que permitam o entrevistado responder "como", "porque" entre outros detalhes

Os alunos foram convidados a elaborar três perguntas direcionadas ao entrevistado escolhido pelo grupo no caderno, depois trocar ideias sobre as perguntas e compor um conjunto de cinco a sete perguntas. Foi inserida uma pergunta final obrigatória para todos os grupos: "Você se sentiu acolhido no novo lugar? Qual a importância desse acolhimento para você?". Os alunos foram orientados a fazer pequenas modificações nas duas perguntas para adequá-las ao contexto de cada entrevista.

3. Pedir que uma pergunta obrigatória seja inserida no roteiro: "Você se sentiu acolhido no novo lugar? Qual a importância desse acolhimento para você?"

As perguntas sobre o acolhimento tinham como objetivo trazer o tema da adaptação que apareceu nas perguntas da produção inicial e também como elemento de sensibilização, principalmente considerando o momento final de apresentação e escuta dos episódios para toda a turma. Assim os alunos poderão entrar em contato com diferentes experiências de migração.

4. **Trabalho para casa:** Pensar sobre qual pessoa irão entrevistar e de onde ela veio, e pensar em perguntas para a entrevista, que serão aprovadas na próxima aula.
  - a. Retomando as perguntas guia: Por que esse sujeito? O que já sabemos sobre ele? Quem é e de onde veio essa pessoa? Quais são os assuntos que devem ser abordados na entrevista?
  - b. Pensar em uma sugestão de nome para o *podcast* da turma

## **Aula 7 - Produção das pautas**

Objetivos: Criar e recolher informações sobre o tema da entrevista e elaborar um roteiro de perguntas considerando informações sobre o entrevistado. Além disso, os alunos darão continuidade ao planejamento e preparação para a execução da entrevista.

Sequência de atividades planejadas:

1. Retomada das atividades anteriores e objetivos para a aula
2. Continuação da atividade “Como desenvolver o roteiro de perguntas”

Cada grupo deverá apresentar as perguntas e ideias que tiveram em casa para a entrevista, para aprovação interna das pautas em cada grupo. Os alunos tiveram um limite de 20 minutos para finalizar a etapa iniciada na aula anterior. Utilizando das seguintes orientações, os alunos deveriam organizar o roteiro da entrevista:

1. Pesquise um pouco sobre a vida do entrevistado
2. Antes de gravar, verifiquem se o entrevistado tem a ver com o tema da entrevista
3. Discutam sobre quais são as melhores perguntas para abordar sobre o
4. tema escolhido
5. Escrevam as perguntas e vejam se há melhorias a serem feitas
6. Evitem perguntas de resposta sim ou não. Exemplo: "Você gosta do Brasil?"
7. Prefira perguntas que permitam o entrevistado responder "como", "porque" entre outros detalhes

Algumas orientações e perguntas são retomadas na aula para facilitar o entendimento do passo a passo e recuperar alunos que não estavam presentes ou que tivessem dúvidas sobre a explicação. Assim como na aula anterior, foi pedido que os alunos acrescentassem duas perguntas obrigatórias ao final de suas entrevistas: “Você se sentiu acolhido no novo lugar? Qual a importância desse acolhimento para você?”. As perguntas tinham como finalidade acrescentar uma camada mais pessoal sobre a experiência de migração tanto de entrevistados quanto ouvintes.

3. Características de voz, fala e linguagem dos entrevistados e entrevistadores:
  - a. Tom, volume, entonação, pausas, hesitações, clareza, objetividade e simplicidade, que podem ser adequados em maior ou menor grau ao tema escolhido. Foi pedido que os alunos dessem exemplos de algumas dessas características.

- b. Definição de formas de abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, conclusão e encerramento
4. Definição das funções de cada integrante do grupo

- a. Apresentação, locução, entrevistador, gravação, efeitos sonoros, edição

Foi sugerida uma divisão de funções e atribuição de tarefas, assim os alunos poderiam compreender melhor no que consiste a produção de um *podcast* e quantas pessoas são necessárias.

### **Aula 8 - Produção das pautas (continuação)**

Objetivos: Continuação das discussões e construção das pautas dos grupos. Reconhecer e interpretar características de fala e linguagem e seus possíveis efeitos de sentido quando usados no contexto da entrevista.

A segunda aula de produção das pautas foi menos expositiva e mais voltada para a discussão entre grupos. Itens essenciais para a produção do *podcast* foram expostos em um trecho expositivo da aula, mas foi reservado um tempo para que os grupos definissem as características de seus próprios episódios.

Sequência de atividades planejadas:

1. Retomada das atividades anteriores e objetivos para a aula

Os conteúdos da aula anterior são lembrados, há mais tempo para finalização das perguntas

2. Discutir características de voz, fala e linguagem a serem observadas (tom, volume, entonação, respiração, ritmo, pausas, hesitações, cacoetes, clareza, objetividade e simplicidade, conforme indicado na BNCC).
3. Decidir se os textos produzidos para a pauta serão lidos, memorizados ou espontâneos?
4. Como serão as formas de abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, conclusão e encerramento?
5. Sugestão de programas e aplicativos de gravação
6. Definição de funções dentro dos grupos:
  - a. Quem fará a gravação? Com qual equipamento?
  - b. Quem fará a apresentação/locução?
  - c. Quem fará a entrevista?
  - d. Quem irá conferir o roteiro?

- e. Quais serão os efeitos sonoros?
  - f. Quem fará a edição?
7. Retomada do passo a passo e ênfase na data de entrega da gravação (sem edição)

A aula 8 ocorre em 27 de maio de 2022, uma sexta-feira. A data proposta para a entrega foi do dia 30 de maio de 2022. O prazo foi curto, mas foi enfatizado que os alunos poderiam entrevistar pessoas próximas e que os dias sem aula do final de semana poderiam ser úteis. Foi considerado que nem todos os grupos trariam as entrevistas gravadas, o que não seria um problema, pois a aula seguinte trataria de princípios de edição.

8. Escolha do nome do *podcast*.

Foram sugeridas algumas possibilidades para estimulá-los a criar um nome coletivamente. A escolha final ocorreria na próxima aula, assim teriam tempo para pensar em alternativas.

9. **Trabalho para casa** - Gravação da entrevista

A gravação da entrevista é a etapa em que os alunos utilizam as discussões e tópicos abordados durante as aulas para criar um produto final. Foi combinado que poderiam utilizar qualquer aplicativo de gravação em seus celulares, sendo necessário apenas um aparelho por grupo.

### **Aula 9 - Conversas sobre bastidores**

Objetivos: Avaliação dos alunos sobre os resultados das gravações e reconhecimento das necessidades de edição, considerando pausas, hesitações, fuga da pauta, entre outros elementos que poderiam ser excluídos da versão final. Além disso, serão apresentados a uma ferramenta de edição de áudio voltada para *podcasts*.

Sequência de atividades planejadas:

1. Retomada das atividades anteriores e objetivos para a aula
2. Entrega dos áudios que serão base para produção dos episódios.

A maioria dos grupos não entregou ou mostrou trechos dos áudios das entrevistas gravadas.

3. Compartilhamento de experiências entre a turma:

- a. Como foi a entrevista? Ela seguiu a pauta? Desviou?

Parte dos grupos já havia finalizado a gravação, outros já estavam com a entrevista marcada para os próximos dias.

- b. Houve momentos inesperados? Erros de gravação e partes que não interessam ao ouvinte?

Falaram sobre barulhos externos e erros de gravação durante a fala de algum dos integrantes do grupo.

- c. Os entrevistados usaram palavras diferentes das palavras que usamos normalmente no nosso dia a dia?

Apenas o grupo responsável pelo episódio Comida boliviana respondeu que positivamente, mas não lembravam qual era a palavra. A pergunta teve como propósito a retomada de parte da atividade de retextualização que não foi realizada anteriormente. Os alunos se dispersaram e a discussão poderia ter continuado com algumas sugestões de palavras que poderiam ter ocorrido nas entrevistas, para usarmos como exemplos alternativos aos dos alunos, mas a turma estava muito agitada. Voltaram sua atenção para a aula novamente apenas quando retornamos ao assunto *podcast*.

#### Quadro 10 - Atividade não realizada da aula 9

4. A partir da gravação serão discutidos aspectos como variedade linguística utilizada, diferenças entre a oralidade e a escrita. Pode ser usado um quadro para comparar o léxico entre as línguas presentes na sala de aula com algumas palavras presentes nas gravações. O intuito é mostrar que algumas palavras são comuns entre a língua portuguesa e as outras línguas da sala de aula e podem apresentar diferenças regionais na pronúncia, por exemplo, mesmo quando se trata de apenas uma língua, como o português brasileiro. Abaixo está um exemplo do formato de quadro que pode ser utilizado para a comparação:

| Língua               | Palavra 1 | Palavra 2 | Palavra 3 | Palavra 4 |
|----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Português Brasileiro |           |           |           |           |
| Espanhol             |           |           |           |           |
| Francês              |           |           |           |           |

5. Definição de funções para os integrantes do grupo.
6. Qual será o nome do *podcast*? Algumas sugestões foram apresentadas e após votação ficou definido CanutoPod, relacionado ao nome da escola (E.E. Canuto do Val)

7. Como será a abertura do *podcast*?

Exemplo de abertura de três *podcasts*: tem dias que, Instituto Claro e ONDE Brasil.

Todos eles apresentam propostas semelhantes, mas com efeitos distintos:

- 1) Vinheta e identificação das apresentadoras
- 2) Música, trechos de falas no episódio e vinheta
- 3) Vinheta, música e conversa entre apresentadores

**Quadro 11 - Transcrição das aberturas selecionadas**

|  |
|--|
| <p><b>Tem dias que #14: Depoimentos de quem mora longe</b></p> <p><i>Descrição: As duas apresentadoras dizem seus nomes, o nome e o slogan do podcast.</i></p> <p><b>Aline:</b> Eu sou Aline Galvão<br/><b>Manuela:</b> Eu sou Manuela Reis<br/><b>Aline:</b> E nós somos o <i>podcast</i> Tem dias que<br/><b>Manuela:</b> As conversas de sempre sendo que agora gravadas</p>  |
| <p><b>Instituto Claro: Alunos refugiados ou imigrantes encontram acolhida em escolas públicas</b></p> <p><i>Descrição: Crianças cantam uma música típica congolense entre depoimentos de alunos migrantes sobre o acolhimento nas escolas públicas de São Paulo, ao final é veiculada uma vinheta.</i></p> <p><b>Cristina:</b> “A escola que eu estudo é uma escola pública e não paga. Também lá os professores são muito melhores com a gente.”<br/><b>Anthocell:</b> “Aprendemos várias coisas, costumes brasileiros que eu não conhecia.”<br/><b>David:</b> “Os amigos podem trazer livros dos outros países.”<br/><b>Mariam:</b> “Assim, eu estou feliz porque encontro umas pessoas bem diferentes.”<br/><b>Rosa:</b> “Aí ela me perguntou como era Angola, aí eu expliquei tudo pra ela.”</p> |
| <p><b>ONDE Brasil #021: Um venezuelano em São Paulo</b></p> <p><i>Descrição: Vinheta “o nome disso é Brasil”, seguida de trecho de música e uma conversa entre os apresentadores.</i></p> <p><b>Filipe Teixeira:</b> começando O Nome Disso É Brasil número 21 diretamente de Viena na Áustria, com a TV ligada alta, Letícia Diethelm.<br/><b>Letícia Diethelm:</b> Não tô com a TV ligada não, filho.<br/>(...) [apresentadores conversam]</p>   |

Baseados nos trechos escutados, os alunos escolheram o exemplo de apresentação do *podcast* **Tem dias que**, que consiste na apresentação dos nomes dos apresentadores, nome do *podcast* e vinheta. Justificaram que seria mais fácil gravar uma apresentação com os integrantes

do grupo do que escolher uma música para misturar ou intercalar na abertura.

8. Redação de uma a duas frases para a gravação da abertura do *podcast* presente em todos os episódios.

Os alunos optaram por não criar frases de abertura padronizadas.

9. É necessário editar o áudio? Se sim, como? Ida ao laboratório de informática para apresentação de princípios de edição na plataforma Anchor (<https://anchor.fm>) que pode ser utilizada em *smartphones*, tablets e computadores, facilitando a mobilidade do trabalho dos alunos. Inicialmente fizemos uma apresentação dos recursos da plataforma Anchor.fm com um áudio teste pré-definido. A edição de fato ocorrerá na próxima aula. Como a interface do serviço é simplificada, os alunos não apresentaram muitas dúvidas a respeito do que deveria ser realizado e como. Após mostrados os princípios de edição pelo projetor, os alunos foram incentivados a explorar os recursos do Anchor.fm, seja por seus *smartphones* ou computador. Além disso, foram divulgados e-mail e telefone da pesquisadora para eventuais dúvidas que surgissem após a aula.

### **Aula 10 - A edição da entrevista**

Objetivos: Editar o arquivo de áudio na plataforma apresentada (Anchor.fm), considerando os aspectos da estrutura da entrevista vistos nas aulas anteriores.

Para garantir que seria produzido um único *podcast* com diversidade de episódios, foi criada uma conta na plataforma Anchor.fm em nome da turma antes da aula de edição. As informações sobre usuário e senha foram reveladas no dia da aula, para que cada grupo pudesse trabalhar em seu próprio episódio sem que a unidade do *podcast* fosse comprometida. Os alunos mostraram estar mais confortáveis com o Anchor.fm em sua versão aplicativo para *smartphone* do que com sua versão web. Mesmo na sala multimídia, vários grupos preferiram fazer a edição pelo celular de algum dos integrantes. Muita dessa dificuldade não ocorreu por conta de alguma mudança significativa na interface do serviço utilizado, mas por uma falta de familiaridade com as teclas e atalhos do teclado do computador da escola para inserir o usuário e senha.

Sequência de atividades planejadas:

1. Voltar ao laboratório de informática
2. Retomar dos recursos a serem utilizados:

- a. Corte
  - b. Montagem
  - c. Abertura
  - d. Encerramento
  - e. Trechos de música
  - f. Transições
3. Entrada na plataforma Anchor.fm utilizando as configurações fornecidas e seguindo o passo a passo para acessar a área de edição:
    - a. Login
    - b. Novo episódio
    - c. Criar um episódio
    - d. Quadro branco > Procurar
    - e. Selecionar arquivo(s) de áudio
    - f. Escolher arquivo > Editar áudio
  4. Continuidade do trabalho de edição do áudio das gravações das entrevistas, agora utilizando as gravações dos próprios grupos
  5. A edição irá começar na escola, mas alterações podem ser feitas pelos alunos em suas casas, desde que haja um desses aparelhos e internet disponíveis.
  6. Reforçar a necessidade de finalização da produção dos episódios antes da próxima aula, pois durante o último encontro haverá uma apresentação.

### **Aula 11 - A publicação da entrevista**

Objetivos: Apreciar o resultado das gravações e a discussão sobre os resultados alcançados com a produção dos episódios do *podcast*.

Sequência de atividades planejadas:

1. Volta ao laboratório de informática → foi avisado anteriormente pela coordenação que não seria possível utilizar o laboratório de informática. A aula foi adaptada para ser transmitida pela TV da sala de aula. A escola cedeu todo o equipamento necessário para viabilizar a transmissão.
2. Finalização da edição e postagem dos episódios no aplicativo Anchor.fm
3. Transmissão dos episódios para a turma → foram transmitidos 4 episódios. Mesmo grupos que disseram não ter a autorização dos pais para participação na atividade

realizaram a entrevista e pediram ajuda para finalizar a edição. Posteriormente esses alunos conseguiram a autorização dos pais para participarem do *podcast* da turma.

4. Balanço final: Os alunos foram perguntados sobre todo o processo. Como foi a experiência de produzir um *podcast*? O que gostaram/ o que não gostaram? O que aprenderam? Como foi fazer uma entrevista? O que aprenderam com os entrevistados?  
→ Os alunos disseram que gostaram da atividade e de aprender a usar a ferramenta proposta para edição e publicação dos episódios.

Na última aula alguns grupos finalizaram a postagem de seus episódios no Anchor.fm. Por conta do tempo, enquanto alguns grupos postavam, começamos a transmitir pela TV da sala de aula os episódios dos grupos que já o haviam feito. Entre um episódio e outro era possível fazer comentários, mas os alunos só fizeram em alguns poucos, focando em perguntas da parte técnica ou informações que não compreenderam do áudio. Por conta da duração de cada episódio e da quantidade de grupos, o tempo foi estreito para a finalização da escuta. Ao final da aula apenas um grupo não produziu o episódio, e outro que não entregou durante a aula, mas o fez após a aula. Abaixo a lista dos episódios entregues:

**Quadro 12 - Lista de Episódios CanutoPod**

| <b>Número</b> | <b>Episódios</b>             | <b>Duração</b> |
|---------------|------------------------------|----------------|
| 1             | Motivos que levaram a migrar | 1m54s          |
| 2             | Rotina                       | 2m5s           |
| 3             | Trabalho e estudos           | 7m48s          |
| 4             | Comida Peruana               | 3m29s          |
| 5             | Comida Boliviana             | 7m19s          |

A lista a seguir apresenta a transcrição das perguntas feitas por cada grupo em seus episódios:

1. Motivos que levaram a migrar
  - a. Em que país você nasceu?
  - b. Você sente falta de alguém ou de algo do Paraguai?
  - c. Qual é a comida típica do Paraguai?
  - d. O que você acha de diferente do país em que você nasceu? Para o país em que você está agora?
  - e. Qual foi a sensação de você ter saído do Paraguai para o Brasil?
  - f. Você se sentiu acolhida no novo lugar?
  - g. Qual a importância desse acolhimento para você?
2. Rotina
  - a. Qual cidade você veio?
  - b. Com quantos anos você veio de lá?
  - c. Quanto tempo demorou pra você se adaptar na cidade nova?
  - d. Você sofreu muito preconceito?
  - e. A sua rotina mudou?
  - f. Qual a importância desse acolhimento pra você?
  - g. Você se sentiu acolhida no lugar novo?
3. Trabalho e estudos
  - a. o que você faz no Brasil hoje e qual sua profissão, está estudando?
  - b. E lá é comum ter imigrantes na rede de ensino do seu país?
  - c. E como funciona o grau de escolaridade lá?
  - d. E o imigrante tem facilidade de entrar na faculdade ou na escola?
  - e. E nas escolas há muitos casos de preconceito com alunos estrangeiros nas instituições de ensino?
  - f. E qual é a profissão mais valorizada em média? Como seria o piso salarial das profissões?
  - g. E o mercado de trabalho é muito disputado? Há muitas vagas disponíveis para os recém-formados?
  - h. Nossa última pergunta agora é: você se sentiu acolhido no novo lugar? Qual a importância desse acolhimento para você?
4. Comida peruana
  - a. qual sua comida favorita peruana e quais pratos você recomendaria e o porquê?
  - b. O que muda da comida peruana para a comida brasileira?
  - c. Quais pratos você não recomendaria para provar e por quê?

- d. Você prefere comida brasileira ou peruana? E por quê?
  - e. Qual a sua comida brasileira favorita?
  - f. Você se sentiu acolhida no novo lugar?
  - g. Qual a importância desse acolhimento pra você?
5. Comida boliviana<sup>67</sup>
- a. Qual é a sua comida preferida da Bolívia? ¿Por que le gusta?
  - b. Como é o jeito de preparo? Os ingredientes...?
  - c. E qual você prefere, a comida brasileira ou boliviana, na sua opinião? E Por quê?
  - d. Você foi bem recebida aqui?
  - e. Qual foi a importância do acolhimento?

### 5.3 Considerações sobre as aulas

A percepção sobre como os alunos receberam a sequência didática de forma geral foi que houve uma afinidade maior com a ideia de criação do *podcast* e as atividades relacionadas e esse eixo específico. No que diz respeito às atividades que envolviam trechos expositivos das aulas, a atenção e o engajamento não tiveram longa duração. A participação dos alunos na sequência didática teria como recompensa 1 ponto no fechamento da média ao final do semestre. A atenção e envolvimento dos alunos variava, houve aulas em que foi possível completar mais atividades do que outras. O tempo da sala de aula variava a cada aula conforme o nível de concentração dos alunos em cada momento. Portanto, algumas atividades e explicações gradativamente deixaram de fazer parte das aulas, uma vez que alguns assuntos não puderam ser desenvolvidos com maior profundidade. A segunda versão da Sequência Didática sofreu mudanças tanto por adaptações ao tempo disponível, quanto por uma indisponibilidade dos alunos para participação, seja a indisciplina ou falta de atenção.

Em muitas aulas o conteúdo previsto não foi cumprido, até mesmo naquelas que davam sequência a alguma atividade já iniciada e esse conteúdo tenha sido reduzido em relação ao planejamento original. Quando não era possível seguir o planejamento da aula até o fim, o conteúdo restante era adaptado para a aula seguinte de formas diferentes. Na maior parte das vezes era apresentada uma versão reduzida, ou o conteúdo era retirado da aula. Alguns dos problemas da sala de aula foram atribuídos à falta de experiência como professora do ensino básico, mas em conversas com outros professores da escola foi possível compreender o

---

<sup>67</sup> O grupo realizou duas entrevistas com participantes diferentes, porém ambas foram conduzidas utilizando as mesmas perguntas.

comportamento dos alunos faz parte de um contexto maior. Em conversas com professores e coordenadoras foi possível notar um tema em comum: a dificuldade dos alunos em se concentrar nas atividades e voltar sua atenção ao professor, em especial no cenário pós-covid-19 com o retorno as aulas presenciais. Os alunos seguiram o ensino remoto e híbrido por um período de aproximadamente dois anos. Existem muitas complicações a respeito deste hiato no ensino presencial, que é objeto de estudos recentes, mas nosso propósito não é discutir ou aprofundar os impactos do ensino remoto na vida e aprendizado dos alunos. Trata-se de uma percepção comum a alguns professores e coordenadoras da escola, que pode ser mencionado como contexto de análise. Na sala dos professores houve certa vez um relato de uma professora de matemática que percebia, enquanto ensinava ou corrigia provas, que após a volta dos alunos para o ensino presencial sentia que o que falava durante as aulas era “em vão”: “Parece que não falei nada esse tempo todo”, referindo-se ao conteúdo do bimestre, que foi pouco compreendido pelos alunos, segundo o relato. Essa percepção sobre a atenção e o comportamento dos alunos terem mudado após o retorno às aulas foi relatada por alguns professores na sala dos professores e também pelas coordenadoras. No geral, a observação dos professores era de que os alunos dos anos finais do ensino fundamental e os do ensino médio interagiam menos com as aulas e estavam muito mais dispersos do que costumavam ser os alunos da mesma faixa etária em outros anos. Os relatos vão ao encontro daquilo que foi percebido na sala de aula. O professor regente da turma esteve presente na maioria das aulas, porém mesmo com a sua presença e momentos em que chamou a atenção dos alunos para o foco na atividade, nem sempre os alunos retornavam sua concentração para a aula. O mesmo ocorria nas aulas que o professor se ausentava por qualquer razão, em alguns momentos prestavam atenção, em outras não. Nem sempre os alunos voltavam sua atenção à aula, e isso impactou como a sequência didática foi realizada. As adaptações feitas ao longo de sua aplicação estão majoritariamente ligadas à percepção sobre a atenção e engajamento dos alunos. É importante ressaltar que mesmo com as mudanças e sem um engajamento mais duradouro ao longo das aulas, os alunos conseguiram se comprometer com a maioria das atividades e entregá-las no prazo estipulado.

O relato sobre a falta de atenção dos alunos não será utilizado como forma de atribuir culpa aos alunos, mas como uma oportunidade de buscar, futuramente, novas formas de apresentação do conteúdo que despertem mais interesse deste público. A diminuição do número de assuntos abordados na sequência didática de uma forma planejada poderia deixar a sequência didática mais coesa e com mais sentido para os alunos. As alterações realizadas durante a aplicação consideraram dois fatores principais: o engajamento dos alunos na atividade e a adaptação da professora às respostas dos alunos. Apesar de algumas atividades retiradas serem

de módulos que trariam aprofundamento ao tema, sua retirada não influenciou na estrutura da sequência didática. A estrutura proposta por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) possibilita a alteração ou retirada de módulos sem que seja necessariamente causado prejuízo na produção final. As alterações não tiveram grande impacto no número de aulas presentes em suas duas versões. Na etapa de planejamento da sequência didática foram criadas treze aulas que explorariam alguns tipos de práticas orais, como discussões sobre variação linguística, línguas estrangeiras presentes na sala de aula, gênero textual entrevista e retextualização. Durante sua aplicação a sequência didática foi reduzida a onze aulas e ganhou uma aula extra, intitulada Aula 0, de apresentação da professora e dos alunos. A redução proporcionou uma maior ênfase no gênero textual entrevista e na integração dos alunos no desenvolvimento das tarefas de produção. Alunos de todas as nacionalidades pareceram mais dispostos a trabalhar o gênero textual, do que a variação linguística. É importante ressaltar que os alunos já haviam tido contato com esse tema nas outras aulas de língua portuguesa, portanto as perguntas feitas durante as aulas da sequência didática não foram feitas sem que eles tivessem tido contato prévio com o conteúdo.

#### **5.4 Entrevistas com a comunidade escolar**

Na adaptação da proposta “Unha intervención ‘desde abaixo’” do Modelo Burela a uma escola paulistana, foram considerados não apenas aspectos de aplicabilidade na sala de aula, mas também o papel dos principais membros da comunidade escolar como destinatários da ação. Foram contatados cinco dos seis atores considerados destinatários principais no Modelo Burela: 1º) o próprio alunado em risco de exclusão social; 2º) suas famílias; 3º) a equipe diretiva do centro; 4º) a Comissão Pedagógica; 5º) o conjunto dos professores; 6º) a administração educativa. Assim como na cidade galega, consideramos que a experiência do aluno dentro da sala de aula está ligada à família, conjunto dos professores, funcionários de atendimento e coordenadores pedagógicos, portanto foram realizadas seis entrevistas orais semiestruturadas e um questionário aberto preenchido online sobre suas percepções sobre migração, recepção dos alunos na escola, xenofobia, entre outros temas específicos para cada grupo. A partir das informações obtidas nas entrevistas e formulário preenchidos pelos sujeitos da pesquisa, pudemos selecionar um recorte sobre alguns aspectos do fenômeno migração na escola. As entrevistas com a comunidade escolar foram realizadas para que fosse possível retratar a escola em uma visão macro, diversa da experiência específica da sala de aula durante a atividade conduzida na sequência didática.

## **1º O próprio alunado em risco de exclusão social**

Foram escolhidas duas alunas da E.E. Canuto do Val, de idades e turmas diferentes. Ambas nasceram na Bolívia, mas em algum momento de suas infâncias migraram para o Brasil, e tiveram boa parte de sua escolarização em escolas brasileiras. As perguntas que guiaram as conversas, ocorridas separadamente, foram:

- 1) Como você foi recebido quando chegou na escola?
- 2) Teve alguma dificuldade para se enturmar?
- 3) Você tem mais amigos brasileiros ou que vieram do seu país?
- 4) Você sentiu alguma dificuldade nas aulas quando veio para a escola?
- 5) Quando você tem dificuldades você recebe ajuda dos colegas e do professor?
- 6) Como foi/está sendo aprender o português?

### **Aluna C.**

A adolescente C., 14 anos no momento da entrevista, era aluna do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, veio para o Brasil aos 5 anos de idade, voltou a viver na Bolívia por menos de um ano e após esse período retornou para o Brasil. Entrou na E.E. Canuto do Val em 2022 e estava matriculada na turma em que foi aplicada a Sequência Didática. Comparando as experiências das escolas que frequentou, a aluna considera ter mais amigos bolivianos na escola atual, por haver uma maior concentração de alunos dessa nacionalidade do que em outras escolas, onde a maioria era de brasileiros. Na sala de aula, quando não compreende um conteúdo, conta com a ajuda das colegas inicialmente. Quando as colegas não conseguem ajudar, pede ajuda aos professores, que considera solícitos e pacientes. Fala português na maior parte do tempo e prefere usar a língua, mas fala espanhol com a família e diz que precisa se esforçar para falar. Mesmo com o longo tempo passado no Brasil, julga não se comunicar tão bem na língua por sua timidez e por achar que seus erros podem atrapalhar a interlocução.

### **Aluna Y.**

A aluna Y., 15 anos no momento da entrevista, era aluna do 2º ano do Ensino Médio, de uma turma não estava envolvida com a aplicação da Sequência Didática. Participou da entrevista com sua mãe M., em que compartilharam suas visões sobre a experiência escolar de Y. Chegou no Brasil aos 3 anos de idade e passou por diversas escolas. Nas escolas anteriores a E.E. Canuto do Val relata ter sofrido bullying conforme crescia. Recebia xingamentos e hostilidade dos colegas brasileiros, que a consideravam “burra” por não ser brasileira. À

medida que crescia passou a frequentar escolas com mais bolivianos e os episódios de bullying diminuíram. Atualmente, o bullying e algumas situações desconfortáveis têm origem com os colegas filhos de bolivianos: alguns consideram que por terem nascido no Brasil, possuiriam características superiores aos colegas nascidos na Bolívia, mesmo tendo a mesma origem étnica e cultural. De forma geral, Y. lembra que quando tinha dúvidas sobre os conteúdos procurava primeiro pela mãe, depois tentava compreender com o livro didático, e às vezes pedia ajuda para as colegas, mesmo que não gostassem muito dela, ou quando os colegas não sabiam, procuravam os professores, que diziam: “você não entende nada” e normalmente não ajudavam muito.

## **2º Suas famílias**

A entrevista com uma mãe migrante foi realizada junto à entrevista de sua filha. Por divergências na agenda, os encontros para as entrevistas não puderam acontecer em datas ou horários diferentes. As perguntas abaixo orientaram a entrevista:

- 1) Como você foi recebido na escola no momento da matrícula?
- 2) Qual sua percepção sobre como seu filho foi recebido na escola?
- 3) Seu filho precisou de algum período de adaptação na escola? Se sim, como foi esse período?
- 4) Seu filho já sofreu algum episódio de xenofobia? Como você lida com isso?
- 5) Como você percebe a relação do seu filho com os colegas da escola?

### **Mãe M.**

A mãe concedeu a entrevista junto a sua filha, Y., aluna do Ensino Médio da E.E Canuto do Val. Quando M. migrou com sua família, não compreendia os processos de documentação brasileiros e os procedimentos da escola. Contou com a ajuda de conhecidos para matricular a filha na pré-escola, pois era necessário ter inscrição no CPF, que não possuía nesse momento. A mãe relata que na pré-escola e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental sentia que sua filha gostava de frequentar a escola. Extrovertida, com vontade de interagir com outras pessoas, e de sair do quarto que ficava na maior parte do tempo, sua filha tinha facilidade para fazer novos amigos e interagir. No entanto, no terceiro e quarto ano, quando se mudaram para o bairro da Bela Vista, região central de São Paulo, começaram a ter problemas sérios com o bullying e a xenofobia na escola: sua filha era chamada de “burra” porque não era brasileira. A filha não queria mais frequentar a escola, estava triste e apática em casa. Além dos colegas que praticavam bullying, a mãe ressalta a falta de iniciativa dos professores. A professora da turma, na época, dava ênfase no comportamento da aluna Y., dizendo que falava muito e não prestava

atenção nas aulas, mas não abordava o comportamento dos colegas. A mãe narra ter se sentido impotente durante este período, pois ainda estava aprendendo a língua e não julgava falar o português bem o suficiente para conversar sobre o assunto na escola, restando orientar sua filha em casa. Relata que não foi à diretoria de ensino, pelo medo: “A gente sempre tem medo, porque migrante... a gente tem medo e a gente pensa que a gente não tem direito”. Seu filho menor passa por alguns dos mesmos problemas que a filha Y., e a mãe continua orientando em casa para não darem atenção a provocações de colegas agressores. Ao longo dos anos nas diferentes escolas, a mãe sentiu dificuldades para ajudar sua filha Y. nas tarefas escolares. A aula de língua portuguesa se mostrou a mais complicada: as regras do espanhol não se adéquam ao português, embora haja similaridades entre as duas línguas. A mãe disse que após um tempo da lição de casa errada se sentiu impotente, pois gostaria de ajudar a filha. M. relata que a televisão tem papel de professora de português para os filhos mais novos, que entendem melhor o português do que o espanhol, embora os adultos se comuniquem em espanhol entre si e com as crianças. Atualmente, Y., que é a irmã mais velha, ajuda os irmãos com as dúvidas da escola. Na escola atual, E.E. Canuto do Val, mãe e filha têm menos problemas, pois consideram os professores ótimos e que a filha tem mais colegas. Embora haja mais bolivianos do que nas outras escolas, a mãe relata que nem sempre bolivianos ou filhos de bolivianos irão ajudar seu grupo, e que pode haver comentários inadequados e até xenofóbicos, dizendo que haveria alguma diferença entre filhos de bolivianos nascidos no Brasil e bolivianos. Mesmo assim, a mãe considera que na escola os problemas com o bullying são menos frequentes e que pretende matricular o filho mais novo na mesma escola quando finalizar o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

### **3º O conjunto dos professores**

Durante a aplicação da sequência didática para a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, nove professores de diferentes disciplinas e turnos de funcionamento da escola responderam um formulário online com cinco perguntas sobre a questão da migração dentro e fora da sala de aula: como a compreendiam, experiências e percepções sobre o aluno migrante, o cotidiano das salas de aula com esse público e quais seus desafios. Abaixo estão as perguntas realizadas via formulário para os professores da escola:

- 1) Qual o tipo de contato que você teve com a migração em sua vida? Migrou, vem de uma família de migrantes, conhece pessoas que migraram?
- 2) Qual a sua percepção sobre a recepção dos alunos imigrantes na escola?
- 3) Você já presenciou algum episódio de xenofobia na sua aula? Como você lidou com essa situação?

- 4) Como os alunos migrantes, especialmente os imigrantes, se relacionam com a escola, alunos, docentes?
- 5) Qual a sua percepção sobre o desempenho nas aulas dos alunos imigrantes em relação aos alunos brasileiros?

Em seguida temos uma breve descrição de algumas das respostas obtidas. A versão integral do conjunto de perguntas e respostas de cada professor está no Anexo B.

**1) Qual o tipo de contato que você teve com a migração em sua vida? Migrou, vem de uma família de migrantes, conhece pessoas que migraram?**

Grande parte dos respondentes relata ter migrado, ou vir de uma família migrante, em especial a migração de outros estados brasileiros.

**2) Qual a sua percepção sobre a recepção dos alunos imigrantes na escola?**

Um dos professores respondentes relata um estranhamento inicial dos alunos em relação ao novo ambiente, mas que são acolhidos pelos colegas de classe que já passaram pela situação. Por outro lado, um professor relata não haver iniciativa dos alunos não migrantes para receber os alunos migrantes. Outro professor problematiza a falta de programas internos na SEDUC para vencer a barreira linguística, ajudando os alunos recém-chegados a aprenderem a língua portuguesa. Uma segunda questão levantada pelo mesmo respondente é a da xenofobia e de como existe certo isolamento dos imigrantes que ficam restritos a grupos de imigrantes de seu mesmo país. Quatro dos nove respondentes não relatam casos mais específicos sobre a recepção dos alunos, dizem: “São acolhidos”, “Sem problemas”, “Nem sei”, “Eles sabem de sua condição de imigrantes e tentam se adaptar.”

**3) Você já presenciou algum episódio de xenofobia na sua aula? Como você lidou com essa situação?**

Dos nove respondentes da pesquisa, quatro relataram não ter presenciado episódios de xenofobia em suas aulas. Um deles percebe que os episódios vêm diminuindo ao longo do tempo e o restante deles declara ter presenciado ofensas sobre a nacionalidade, língua ou a reprodução de algum estereótipo xenofóbico pelos alunos. Três professores relataram utilizar a situação para discussões e atividades em sala de aula que abordassem racismo, xenofobia, diferenças culturais, e sociedade.

**4) Como os alunos migrantes, especialmente os imigrantes, se relacionam com a escola, alunos, docentes?**

Os professores têm entendimentos diversos sobre as relações entre alunos migrantes e a comunidade escolar. Quatro deles indicam que os alunos se relacionam bem, e dois deles complementam que ainda assim existem dificuldades devido à língua. O comportamento dos alunos também é algo que apareceu nas respostas, três respondentes relataram que muitos alunos apresentam uma postura tímida e distante, o que interferiria na integração com os colegas. Algumas das razões atribuídas à forma como os alunos se relacionam foram as questões sobre identidade, pertencimento e sua relação com o aprendizado.

**5) Qual a sua percepção sobre o desempenho nas aulas dos alunos imigrantes em relação aos alunos brasileiros?**

A maioria dos professores tem um juízo positivo sobre o desempenho dos alunos imigrantes nas aulas. Os alunos migrantes são percebidos como dedicados, esforçados, interessados. O acompanhamento da família na vida escolar é citado como uma das razões para o bom desempenho na sala de aula. Em relação aos alunos brasileiros, alguns professores relatam ter desempenho maior, outros dizem que ficam dentro do parâmetro da normalidade.

A maior presença dos pais e responsáveis em relação aos alunos brasileiros não aparece isoladamente nas respostas dos professores da E.E. Canuto do Val, mas também nos relatos das coordenadoras e na entrevista com a mãe de uma aluna do Ensino Médio.

#### **4º A equipe diretiva do centro**

Foi entrevistada uma funcionária da secretaria que trabalha há muitos anos na escola e que cuida das matrículas. Ela relata buscar compreender os pais e ajudá-los em relação a aspectos mais burocráticos da migração, informações sobre CPF, como ir ao posto de saúde, entre outros. As perguntas que guiaram a conversa estão listadas abaixo:

- 1) Qual a sua percepção sobre a migração?
- 2) Como funciona quando algum pai imigrante vem fazer a matrícula do filho? Você já passou por alguma situação complicada nesse aspecto?
- 3) E se o pai não fala português? Como vocês lidam?
- 4) Depois da matrícula, vocês costumam ter algum problema relacionado com a migração ou com os alunos migrantes?

- 5) O que você acha sobre a forma que a escola como um todo recebe os alunos imigrantes?

#### **Agente de organização escolar C.<sup>68</sup>**

A funcionária trabalha na E.E. Canuto do Val há muitos anos e ressalta a importância do apoio e orientações aos pais dos novos alunos durante a matrícula. Em seu relato, diz que muitas vezes, as orientações dadas vão além da situação de matrícula, passando por instruções sobre a obtenção de documentos como CPF, RNE, cadastro nos postos de saúde, indicações sobre como conseguir emprego, entre outras que surgem no dia a dia. Quando indagada sobre a relação com pais e alunos que não falam o português, explica que chama outras pessoas que possam ajudar, mas principalmente a coordenação, mas que sempre buscam alguém que possa ajudar, seja falando a língua do migrante ou consiga ajudar na comunicação de outras maneiras. A respeito da abordagem da escola em relação a essa população, tem uma percepção positiva: “Numa forma legal. A gente recebe todo mundo bem e eles também são muito respeitosos com a gente”.

#### **5º A comissão pedagógica<sup>69</sup>**

As entrevistas com as três coordenadoras contaram com as mesmas perguntas, mas foram realizadas em momentos diferentes: em um primeiro momento foram entrevistadas simultaneamente as coordenadoras D e M.C., e dias depois foi entrevistada a coordenadora S. Durante as conversas, as coordenadoras fizeram um relato sobre o primeiro momento de recepção dos migrantes na escola, questões sobre a língua e quais foram os trabalhos realizados com os alunos, e professores, sobre diversidade cultural, xenofobia. Foram feitas cinco perguntas visando uma compreensão da escola para além da sala de aula observada durante a aplicação da sequência didática, e que estão listadas abaixo:

- 1) Qual é a postura da escola (funcionários e professores) em relação aos alunos migrantes?
- 2) Como é a relação entre escola e os pais imigrantes? Há algum tipo de conflito ou dificuldade? Se sim, como a escola lida com essas situações?
- 3) Já receberam algum aluno que não falava português? Como lidaram?
- 4) Como a coordenação lida com casos de xenofobia?
- 5) Como a escola lida com as várias línguas e culturas que os alunos migrantes trazem para a escola?

---

<sup>68</sup> A transcrição da entrevista na íntegra pode ser acessada no Anexo F.

<sup>69</sup> Entrevistas na íntegra no Anexo C.

## **Coordenadoras D. e M.C.**

As coordenadoras S. e D. estiveram na coordenação durante todo o período de aplicação da sequência didática, e por isso, foram previamente selecionadas para a entrevista. No entanto, com a finalização do semestre houve uma modificação no quadro de coordenadoras, que agora contaria também com a professora de inglês M.C., e a ida da coordenadora D. para a vice-direção. Por considerar importantes as experiências de D. na coordenação e de M.C. na sala de aula, o convite destinado a S. e D. se estendeu a M.C. durante a transição de cargos. Suas narrativas acrescentariam aspectos relevantes do retrato que ocorre na escola em diferentes níveis, sob a perspectiva da coordenação e de uma professora recém-saída da sala de aula.

Cerca de 30% a 40% dos alunos da E.E. Canuto do Val em 2022 eram migrantes, de diferentes nacionalidades. Quando perguntada sobre a postura da escola em relação aos migrantes, D. vê uma postura de acolhimento que recebe, matricula, insere o aluno na sala de aula, orienta os pais e responsáveis em relação à obtenção dos documentos necessários, mesmo em situações que as línguas faladas pelos interlocutores não são próximas, como o chinês, por exemplo. Na sala de aula diz que em alguns momentos a coordenação comunica os professores sobre a origem dos novos alunos, em outros, o professor descobre na sala de aula. Para M.C., a coordenação orienta os professores a abordarem os alunos estrangeiros com atenção especial no período de adaptação, com paciência na aplicação de provas e ajuda na leitura, podendo realizar provas de forma oral se a escrita e leitura forem um problema nos primeiros momentos do aluno. A compreensão da situação é vista como um fator importante para D. “É necessário alcançar o aluno de alguma forma, compreendendo a situação.”. Existe um acolhimento dos novos alunos que não se restringe apenas a indivíduos de mesma origem. A presença dos migrantes é algo comum e o aluno brasileiro participa do processo de acolhimento muitas vezes.

Entre pais de alunos estrangeiros e escola não existem grandes conflitos, segundo D., mas há questionamentos, principalmente partindo dos pais de alunos bolivianos, nacionalidade de maior número na escola. A participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos é parte da cultura boliviana. Mesmo que não compreendam a língua portuguesa, há uma percepção de que esses pais participam e questionam mais o que ocorre na escola e com seus filhos do que os pais brasileiros, trazendo perguntas que professores e coordenação devem responder, de acordo com D.: “Por que que não tem aula?”, “O que o aluno está fazendo ou não está fazendo?”, “Por que meu filho tirou nota baixa em tal matéria?”, “Porque não tinha professor?”. Essa presença é maior nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio há certa

diminuição da presença, mas ainda há pais bastante participativos. Para M.C., algo que gera curiosidade é a presença maior de pais estrangeiros do que de mães. Além disso, há um engajamento mais intenso: os pais e mães costumam ser rigorosos e são bastante sensíveis ao que é falado sobre os filhos.

Em muitos momentos a relação entre pais e escola se dá através dos filhos. Os jovens costumam se adaptar mais rápido em relação à língua portuguesa e à cultura brasileira, portanto é comum que os alunos se tornem intermediários entre a escola e os pais. Não apenas em questões da vida escolar, mas também as culturais. Os pais por vezes apresentam certa resistência em receber a cultura local, “não se deixam aculturar”, ressalta D. A impressão de M.C. é que os pais não fazem questão de aprender a língua portuguesa para se comunicar, mas de manter sua cultura, sua língua. Quando há algum caso de aluno ou pai que não fala português, ou outra língua que os funcionários, professores e coordenadoras falem, são chamados alunos da mesma nacionalidade para explicar e estabelecer uma ponte entre família e escola. Mesmo nos casos em que as línguas são mais próximas do português existem ruídos na comunicação. Nem sempre os migrantes falantes de espanhol conseguem compreender bem o português, por exemplo, e a coordenadora D. relata alguns casos em que a comunicação com os pais era difícil por sua resistência a aprender o português.

No espaço escolar, a xenofobia foi um problema relevante quando houve aumento no número de migrantes entre 2005 e 2006. Neste período, os alunos brasileiros não aceitavam os estrangeiros e a escola fez um trabalho de aproximação das turmas, conversas sobre como a xenofobia é algo errado, e também apresentação da cultura dos migrantes, através de feiras culturais com danças típicas, comidas, e participação dos pais. Todos os anos há um sarau cultural com apresentação de danças típicas de outras culturas presentes na escola, que tem um papel de afirmação, para que os migrantes se apresentem como tal: “Eu sou assim, essa é minha cultura, isso é o que eu acredito.” No geral, D. confessa que a frequência e o número dessas atividades diminuiram, justamente pelos casos de xenofobia terem diminuído. No cenário atual, alunos de todas as nacionalidades têm uma boa integração dentro da sala de aula, mas D. percebe um movimento de fechamento voluntário dos alunos migrantes de uma mesma origem em decisões que deveriam ser tomadas pelo coletivo dos alunos da escola, mas alguns alunos privilegiam seus grupos homogêneos de uma mesma nacionalidade em certas escolhas, como conta D. sobre as escolhas feitas pelos alunos migrantes sobre a formatura do Ensino Médio.

## **Coordenadora S.**

A coordenadora S. descreve uma postura de bom acolhimento por toda a equipe da escola: funcionários, secretaria, professores e gestão. A gestão busca proximidade com os pais dos alunos que são mais retraídos ou que têm muita dificuldade. Quando se trata de alunos que estão na escola há mais tempo, direcionam as perguntas para eles próprios: “Quanto tempo está aqui? Quais são as facilidades, dificuldades, anseios na turma?”. A recepção e acolhimento da escola são percebidos como necessários diante do número de alunos migrantes e também do grau de familiaridade com a língua portuguesa. Os alunos podem ser classificados entre os que frequentam a escola há mais tempo, e por isso não têm grandes problemas com a língua, e os que chegam à escola sem falar o português. Dentro do último grupo há tanto alunos nascidos fora quanto dentro do território brasileiro que têm o espanhol como língua materna. Na escola os alunos antigos são incentivados a ajudar os alunos novos, os professores também os ajudam, mas com algumas limitações como o tamanho da turma. Algumas dificuldades com a escrita são mais persistentes e serão identificadas e corrigidas ao longo das aulas. O desafio do professor de língua portuguesa é fazer com que o aluno se desenvolva na sala de aula, mas compreende-se que em alguns casos é necessário criar pequenas redes de colaboração dentro e fora da escola: grupos de alunos que ofereçam ajuda, e as parcerias com ONGs que ensinam o português. Ao contrário da questão do ensino da língua portuguesa, que é mais específica, as questões culturais estão presentes na escola por meio de atividades temáticas com todas as turmas, discussões nas aulas de filosofia e história, feiras e eventos com a comidas e danças típicas e participação dos pais. Festas tradicionais brasileiras, como a festa junina, também estão abertas para que os alunos migrantes apresentem outras manifestações que não as brasileiras.

Mesmo com o tratamento acolhedor da escola, a xenofobia existe, ainda que com menor frequência do que no passado. Quando ocorre, a agressão xenofóbica é abordada pela coordenação, primeiramente, com conversas em grupo entre todos os envolvidos. Em seguida, por conversas individuais com os alunos agressores, reforçando como esse não é um comportamento aceitável dentro ou fora da escola. Os alunos que sofrem a xenofobia são orientados a se posicionar, deixar claro que não estão gostando, evitar guardar para si e procurar ajuda. A coordenação está aberta para receber os alunos e as situações, mas entende que algumas vezes os alunos sentem vergonha de procurá-las, ou se sentem intimidados. Caso a agressão xenofóbica não pare depois de algumas conversas, os responsáveis dos alunos agressores são convocados para uma conversa sobre a gravidade do comportamento dos filhos.

Outro ponto relevante é o senso de pertencimento dos demais alunos, que possibilita a coordenação saber de situações e comentários inapropriados, mesmo que os alunos que sofrem a xenofobia não busquem ajuda.

Na relação entre pais e escola surge algumas dificuldades, principalmente no que diz respeito à língua. Os jovens se apropriam da língua portuguesa em uma velocidade muito maior do que seus pais. Os pais migrantes, muitas vezes, trabalham em casa ou têm pouco contato com falantes de português, portanto a comunicação com os pais na escola é mais difícil do que com os novos alunos. Além da língua, existem diferenças entre aspectos culturais, que colocam os migrantes entre dois mundos. A escola, muitas vezes, tenta intermediar e contribuir para a conversa: “É engraçado, mas a gente também tem que conversar com esses pais, principalmente pelos adolescentes, que aí começa acontecer tudo muito rápido e que algumas famílias não querem, né? E o adolescente fica entre dois mundos o mundo da família, da cultura, da sociedade, da convivência familiar, do que se prega lá. E ele, já nesse universo diferente.”

## **6º A administração educativa**

Considerando as diferenças nas dimensões entre a cidade de Burela e a cidade de São Paulo, o contato com a administração educativa apresenta mais obstáculos. O acesso às ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) não ocorreu de forma direta, principalmente pelo caráter experimental do projeto na escola. Para a compreensão da abordagem da SEDUC em relação à população migrante nas escolas foram consultados materiais e diretrizes de acolhimento para alunos migrantes disponíveis nos sites oficiais da secretaria.

Os documentos orientadores desenvolvidos pela SEDUC contam com contribuições de órgãos internos, como coordenadorias, conselhos e departamentos da secretaria, e organizações da sociedade civil ligadas ao acolhimento de migrantes. De modo geral, os materiais contêm cerca de 15 a 25 páginas, podendo ser direcionados tanto para funcionários da escola e professores, quanto para pais e alunos migrantes. Os temas abordados vão desde legislação referente à migração, a orientações sobre a recepção dessa população e trâmites escolares, ou mesmo conscientização dos migrantes sobre seus direitos. O currículo ou a atuação dos professores em sala de aula não são mencionados nos documentos estaduais, e os incentivos dados pela secretaria ficam reduzidos a notas breves publicadas na página de notícias do portal da secretariada educação *educacao.sp.gov.br* mostrando práticas consideradas bem-sucedidas ocorridas em diferentes escolas pelo estado.

## **Documentos produzidos pelos órgãos de educação do Estado de São Paulo**

Os materiais listados a seguir são resultado de um breve levantamento de publicações feitas entre 2017 e 2021, com a descrição dos conteúdos abordados sobre essa população, sem a pretensão de apresentar uma análise mais aprofundada de seus conteúdos ou contextos de produção.

- **1º Documento Orientador Cgeb/Ninc: Estudantes Imigrantes (2017)<sup>70</sup>**

O documento lançado em setembro de 2017, produzido pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) e Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), contou com contribuições do Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula (DGREM) e do Conselho Estadual de Educação (CEE). Além disso, organizações da sociedade civil de destaque no tema da migração também fizeram parte da construção do documento. São elas: CÁRITAS Arquidiocesana de São Paulo, Centro de Apoio e Pastoral do Migrante (CAMI), Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - (ACNUR), Grupo Veredas - Psicanálise e Imigração, IKMR (I Know My Rights) e o Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante (CDHIC).

Com um total de 15 páginas, o 1º Documento Orientador é destinado as escolas, e apresenta legislações nacionais e estaduais, assim como pareceres e orientações sobre o acolhimento de alunos migrantes. No documento o termo imigrante abrange uma categoria mais ampla de estudantes: imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio, residentes fronteiriços e apátridas. Além disso, são apresentados trechos da Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Há também uma página de orientação sobre acolhimento, uma sobre matrícula e outra sobre expedição de documentos escolares.

- **Documento Orientador Estudantes Imigrantes: Matrícula e Certificados (2018)<sup>71</sup>**

---

<sup>70</sup>Noticiado no portal da educação <<https://www.educacao.sp.gov.br/cartilha-orienta-educadores-sobre-o-acolhimento-de-estudantes-imigrantes/>> Disponível em: <[https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/imigrantes\\_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf](https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/imigrantes_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf)> Último acesso em 15 mar. 2023.

<sup>71</sup>1º Documento Orientador Cgeb/Ninc (2017): Disponível em: <[https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/MATR%c3%8dCULA\\_FINAL-compressed.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/MATR%c3%8dCULA_FINAL-compressed.pdf)> Último acesso em 15 mar. 2023.

Nesse material voltado às escolas, os marcos legais deixam de ser apresentados como parágrafos das leis sem comentários, para serem citados pelos autores em um texto sobre a necessidade de inclusão dos alunos na escola. Após o texto, estão as orientações sobre acolhimento, sem diferenças significativas em relação ao documento de 2017, as orientações sobre expedição de documentos, matrícula, documentação do imigrante, classificação, reclassificação e certificados são apresentados com um número maior de exemplos e imagens. Ao fim, são indicados os links das legislações mencionadas ao longo do documento. Em relação ao seu conteúdo geral, o volume Matrícula e Certificados funciona como uma versão expandida do 1º Documento de 2017.

- **Documento Orientador Estudantes Imigrantes: Acolhimento” (2018)<sup>72</sup>**

Ao contrário do Documento Orientador Estudantes Imigrantes: Matrícula e Certificados, lançado no mesmo ano, que apresenta muitas informações já mencionadas no documento orientador de 2017, o volume Acolhimento discorre sobre o tema com maior profundidade em suas 26 páginas. Desse modo, aborda temas que norteiam o atendimento dado pelas escolas aos alunos imigrantes como: contexto em que os alunos migrantes vêm para o Brasil, importância do acolhimento, xenofobia, deficiência, comunicação e o uso da intercompreensão entre línguas. Segundo a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR)<sup>73</sup>:

Os documentos “Documento Orientador Estudantes Imigrantes: Matrícula e Certificados” e “Documento Orientador Estudantes Imigrantes: Acolhimento” são materiais que respondem as próprias demandas de famílias refugiadas e imigrantes que buscavam maior integração na rede.

- **Documento Orientador COPED/CINC - Estudantes Migrantes Internacionais: Acolhimento (2019) 2ª edição<sup>74</sup>**

A segunda edição do material sobre acolhimento para as escolas, se apresenta como uma edição revista e ampliada, e conserva grande parte do conteúdo do primeiro Documento

---

<sup>72</sup>Documento Orientador Estudantes Imigrantes: Matrícula e Certificados (2018). Disponível em: <[https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO\\_FINAL-compressed.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf)> Último acesso em 15 mar. 2023.

<sup>73</sup>Documento Orientador Estudantes Imigrantes: Acolhimento (2018) - <<https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-lanca-documentos-que-orientam-acolhimento-de-alunos-imigrantes/>> Último acesso em 15 mar. 2023.

<sup>74</sup>Documento Orientador COPED/CINC - Estudantes Migrantes Internacionais: Acolhimento (2019) <[https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/ACOLHIMENTO\\_estudantes-migrantes.pdf](https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/ACOLHIMENTO_estudantes-migrantes.pdf)> Último acesso em 15 mar. 2023.

Orientador Estudantes Imigrantes: Acolhimento (2018). Foram feitas poucas alterações, como por exemplo, a troca do termo imigrante para migrante e inclusão das categorias “solicitantes de refúgio e apátridas” no capítulo anteriormente intitulado “O contexto dos estudantes imigrantes em situação de refúgio”. Além disso, houve alterações em alguns gráficos sobre os números de migrantes na rede de ensino e algumas figuras.

- **Orientações para ingresso de crianças, jovens e adultos migrantes internacionais na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo (2020)**<sup>75</sup>

A cartilha, produzida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), com parceria com a U.S. Agency for International Development (USAID) e a Organização Internacional para as Migrações (OIM) da ONU Migração Brasil, é destinada aos pais e alunos imigrantes e explica por meio de perguntas e respostas o funcionamento e organização das escolas, matrícula, cultura e comunicação. Além disso, estão disponíveis links das leis brasileiras de educação e migração. O material pode ser encontrado em versões de 24 a 32 páginas e está disponível em português e outras quatro línguas: espanhol, creole, francês e inglês. Ao final dos volumes em outras línguas há um dicionário de emergência com vocabulário em português sobre calendário, cotidiano e ambientes da escola, roupas, alimentação, relações interpessoais, e documentos.

### **Documentos produzidos por outros órgãos e instituições**

Considerando a data de lançamento dos materiais listados, é possível dizer que nos últimos 6 anos a SEDUC publicou documentos relevantes para o acolhimento dessa população na escola, porém faltam materiais que se aprofundem em outros aspectos do acolhimento, como a oferta de recursos e repertórios de atividades para a prática na sala de aula, por exemplo. Além dos documentos orientadores do Governo do Estado de São Paulo, há iniciativas de materiais orientadores para o acolhimento de migrantes em outras esferas, como a Prefeitura da Cidade de São Paulo, e organizações da sociedade civil como a Cáritas brasileira, organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da igreja Católica. A título de comparação, foram selecionados dois materiais criados pela prefeitura e pela Cáritas, para uma breve descrição de seu conteúdo:

---

<sup>75</sup>Orientações para ingresso de crianças, jovens e adultos migrantes internacionais na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo (2020) <<https://decentro.educacao.sp.gov.br/cartilha-para-as-familias-e-documento-orientador-para-as-escolas-voltados-para-o-atendimento-ao-publico-migrante-internacional/>> Último acesso em 15 mar. 2023.

- **Currículo da Cidade: Povos Migrantes - Orientações Pedagógicas (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo)**

O Currículo da Cidade utiliza dois dos objetivos do desenvolvimento sustentável das Nações Unidas, o “4. educação de qualidade” e o “10 redução das desigualdades”, na apresentação de algumas das atividades sugeridas para a sala de aula. O quadro completo proposto pela ONU pode ser verificado na figura abaixo:

**Figura 10 - Objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU)**



Fonte: Portal ONU Brasil<sup>76</sup>

O documento tem 156 páginas e aborda os seguintes tópicos:

- Pessoas em movimento: trechos de relatos de migrantes falando sobre sua relação com o Brasil
- Conceitos relacionados à migração como: migração interna, migração internacional, fronteiras, emigrante, imigrante, políticas migratórias, deslocamentos forçados, pessoas em situação de refúgio, apátridas, migração indocumentada, entre outras
- Direito a migrar
- Direito à educação escolar de migrantes em São Paulo
- Atividades práticas com dinâmicas de sala de aula para sensibilização dos alunos.

<sup>76</sup>Portal ONU Brasil. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>> Último acesso em: 24 mar. 2023

- Sugestões de livros, vídeos e sites sobre o tema para aprofundar a discussão sobre migração
- Dados sobre distribuição de alunos migrantes de acordo com as diretorias de ensino
- Comunicação
- Aproximação da escola em relação às famílias e às culturas e nacionalidades
- Práticas pedagógicas de diversidade cultural na escola
- Iniciativas de escolas e cursos de formação continuada
- Principais redes de apoio e parcerias:
  - Atendimento de Regularização Migratória e Documental
  - Atendimento do Serviço Social
  - Atendimento de Integração Social
  - Atendimento jurídico
  - Atendimento psicológico
  - Encaminhamento de denúncias sobre violações de direitos humanos
  - Formação e qualificação de servidores e profissionais
  - CRAI Móvel
  - África do Coração - Federação das Comunidades dos Imigrantes e refugiados africanos da diáspora no Brasil em São Paulo
  - Associação Gastronômica Cultural Folklorica Boliviana
  - Padre Bento - Feira Kantuta
  - Biblioteca e Centro de Pesquisa América do Sul
  - Países Árabes - BibliASPA
  - CAMI - Centro de Apoio e Pastoral do Migrante
  - Caritas SP - Centro de Referência para Refugiados
  - CDHIC - Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante
  - Cidade Escola Aprendiz
  - Coletivo Conviva Diferente
  - Coletivo Sí, Yo Puedo
  - Educar para o Mundo
  - E mais 25 instituições e organizações

Seu conteúdo é mais aprofundado e complexo do que os materiais oferecidos pela SEDUC, com informações que vão além das orientações sobre legislação, matrícula, e

importância do acolhimento em linhas gerais. Ao oferecer dados sobre a migração na cidade, depoimentos de migrantes, atividades para abordar migração na sala de aula, materiais para leitura, indicar redes de apoio e introduzir reflexões, o material é capaz de oferecer mais subsídios para o trabalho em sala de aula em comparação aos materiais oferecidos pelo governo do estado de São Paulo. Ainda que não seja volumoso o suficiente para oferecer mais atividades sobre migração, as quatro atividades, oferecidas ao final dos quatro capítulos, apresentam propostas concretas para utilização do professor. A realidade complexa da sala de aula deve ser considerada como parte do acolhimento dos alunos migrantes, e desta forma os materiais que sugerem atividades para a sala de aula são importantes para facilitar o trabalho docente e orientá-lo na abordagem dos alunos migrantes na sala de aula.

- **Cáritas - Alunos imigrantes na escola apoiando o desenvolvimento emocional e acadêmico de alunos imigrantes<sup>77</sup>**

A Cáritas Brasileira é uma das instituições referência no acolhimento e integração de migrantes, com projetos em várias regiões do Brasil. A cartilha produzida em uma parceria entre a Cáritas Brasileira e a Cáritas Suíça com apoio do Escritório para Populações, Migrantes e Refugiados do Departamento de Estado dos Estados Unidos (PRM), foi lançada em 2019, com o objetivo de promover a integração de migrantes. A iniciativa faz parte do Programa Pana para atuação com migrantes e refugiados e está presente em diversas capitais brasileiras como Boa Vista (RR), Brasília (DF), Curitiba (PR), Florianópolis (SC), Porto Velho (RO), São Paulo (SP) e Recife (PE).

O material inicia com uma breve apresentação da Abordagem Toda-escola, que irá guiar os conteúdos do texto e é descrita como:

(...) Abordagem Toda-escola significa atender às necessidades de aprendizado acadêmico, social, comunicacional, emocional e comportamental de todos os alunos, isto é, portadores de deficiência, talentosos, de diferentes camadas sociais e situações econômicas, de variados níveis culturais, pertencentes a distintas etnias, com diversas identidades de gênero e orientação sexual diversificada, inclusive, alunos imigrantes e aprendizes de português como língua adicional.

(Cáritas - Alunos Imigrantes, 2019, p. 11)

Ao longo do material são abordados temas como o contexto educacional do aluno migrante, sua recepção, conexões com sua família e a comunidade migrante, acolhimento de

---

<sup>77</sup>Cáritas - Alunos imigrantes na escola apoiando o desenvolvimento emocional e acadêmico de alunos imigrantes <<https://souzaana.files.wordpress.com/2020/03/cartilha-alunos-imigrantes-na-escola-2019.pdf>> Último acesso em 15 mar. 2023.

seus conhecimentos e línguas de herança, até o apoio e avaliação de seu desempenho nas aulas regulares. A proposta é que além do acolhimento dos alunos migrantes e suas famílias, sejam incluídos outros atores como professores, funcionários da escola, com treinamento e capacitação.

### **Considerações sobre os documentos orientadores**

A existência de materiais como os criados pela SEDUC e organizações da sociedade civil, é de extrema relevância. Orientar os funcionários e demais membros da escola sobre direitos e procedimentos para o acesso à educação é de suma importância. A falta de informação pode dificultar o ingresso do imigrante na rede de educação, e causar impactos em suas vidas. Em um relato da migrante boliviana Veronica Quispe Yujra<sup>78</sup>, fundadora do coletivo *Sí, Yo Puedo*<sup>79</sup>, é possível verificar que no passado a falta de informação e de documentação de alunos migrantes foi um impeditivo para o acesso à escola, mas que hoje é importante que todos saibam seus direitos:

Por volta de 1994 saiu uma ratificação pelo ECA, que dizia que o acesso à escola não podia ser negado, mas até então, muita gente sofreu com isso. Inclusive eu, acho que na sexta série, quando baixou um decreto que todo mundo tinha que apresentar os documentos e eu e minha irmã não tínhamos documento, fomos retiradas da escola. Acho que coisas como essas que me fizeram pensar em alguma forma de orientar as pessoas, para que situações como essa não se repetissem e por isso, hoje, nós temos o projeto *Sí, Yo Puedo!*.

Histórias que se cruzam na Kantuta (2016, p. 52)

A apresentação da legislação está presente na maior parte dos materiais produzidos pela SEDUC levantados, sejam eles destinados aos funcionários da escola ou aos pais e alunos migrantes, e possibilita o acesso da população migrante à escola. Porém, a migração é um fenômeno complexo e o acolhimento de alunos migrantes vai além da matrícula e documentação.

---

<sup>78</sup>No livro *Histórias que se cruzam na Kantuta*, 2016, Disponível em: <<https://sites.google.com/view/hqscnk/p%C3%A1gina-inicial?pli=1>> Último acesso em 15 mar. 2023.

<sup>79</sup>Mencionado no capítulo 4

## 6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ENTREVISTA NA MÍDIA *PODCAST*: UMA NOVA VERSÃO

Neste capítulo apresentaremos uma nova versão da sequência didática, baseada na experiência de aplicação descrita no capítulo anterior. A reformulação da sequência didática tem como propósito a criação de um material de apoio para condução de uma SD com uma sala mista de alunos brasileiros e migrantes, que vá além da experiência de aplicação relatada na E.E. Canuto do Val.

As alterações e ajustes têm como finalidade tornar a sequência didática mais coesa, indicando possíveis caminhos para professores de língua portuguesa em salas com nacionalidades mistas. Consideramos que algumas inclusões e reformulações fossem necessárias para que haja um melhor uso do tempo de cada aula. As mudanças envolvem a redução de conteúdos em algumas aulas, indicação de duração aproximada para as atividades em sala de aula, a supressão de uma das aulas (Aula 6 – Tradução e versão de poemas) e o deslocamento de outra (Aula 3 – Transformando a entrevista oral em entrevista escrita) que fazia parte da sequência original, mas que agora será apresentada como sugestão para possíveis prolongamentos da sequência. A escolha pela retirada da aula 6 justifica-se pela complexidade da proposta. Para que os poemas escolhidos fossem trabalhados a contento de acordo com a proposta original, haveria a necessidade de desenvolvimento da leitura do poema, bem como apresentação de seus autores, contextos de produção, tradução e a transformação desse material em um episódio de *podcast*, que não poderiam ser finalizados em uma ou duas aulas. Entendemos que todas essas ações configurariam uma nova sequência didática, que poderia, ou não, estar relacionada com a SD “Entrevista na mídia *podcast*”.

Dadas as justificativas, é importante ressaltar que a compreensão do(a) professor(a) a respeito do conceito de *neofalante* é fundamental para a aplicação da sequência. Embora não seja um tema desenvolvido com os alunos, esse conceito irá nortear as ações do professor e seu olhar em relação aos alunos brasileiros e migrantes. O conceito de *neofalante* surge em um momento de questionamentos sobre os tipos de falante e suas classificações hierarquizantes. Classificações como Língua Materna (LM) e Primeira Língua (L1) são frequentemente associadas à uma noção de falante nativo, que tem sido problematizada nas últimas décadas. O falante nativo, de acordo com descrições de manuais e entrevistas com pesquisadores da área da linguística (Piller, 2001)<sup>80</sup>, é aquele que recebeu sua língua da família, na primeira infância

---

<sup>80</sup> Ver capítulo 1.

e que por isso tem uma competência linguística maior do que aqueles que receberam a língua de outras formas. Essa definição não compreende a complexidade que podemos ter em qualquer sociedade que não seja homogênea do ponto de vista da língua, como nesta descrição. A problematização do falante nativo pressupõe algumas perguntas, como: de tantas variações possíveis, qual seria a escolhida para representar essa língua? Todos os nativos daquele lugar a receberiam em seu seio familiar? Em um país com situações de contato linguístico entre línguas dos povos originários, língua dos colonizadores, e influência de fluxos migratórios, todos os nacionais seriam considerados falantes nativos? Ainda neste contexto, os erros cometidos pelos falantes não-nativos poderiam ser classificados como necessariamente diferentes daqueles cometidos pelos falantes nativos?

As definições ancoradas no conceito de falante nativo apresentam certa hierarquização entre os falantes quando pressupõem que os falantes não-nativos não terão acesso aos mesmos privilégios que o primeiro grupo como precisão, amplitude de vocabulário, capacidade de se autocorriger, pertencimento à comunidade linguística, e outros. Em outras palavras, de acordo com as definições do que é um falante nativo, ele será visto como o único falante legítimo, um guardião da língua, ou aquele que fala de forma “correta” enquanto os outros não o fazem. A definição do que é considerado “correto” em uma língua não é arbitrária, mas resultado de escolhas geralmente feitas pelas classes dominantes. Se confrontados com a língua padrão (Piller 2001), muitos falantes nativos poderiam ter seu status questionado. Mesmo que um falante não-nativo tenha altos níveis de proficiência em um idioma, ainda assim poderia ser considerado como não-pertencente à comunidade linguística por falantes nativos. Portanto, ainda de acordo com Piller (2001), o falante nativo está ligado à uma noção de pertencimento, e não à competência linguística. O conceito de *neofalante*<sup>81</sup> surge no contexto de línguas minorizadas<sup>82</sup> e questionamentos sobre o status dos falantes que, devido a um contexto heterogêneo de diferentes línguas e variações em um território, passam a reivindicar para si uma língua que não é a sua materna, mas que aprendem através da escola via programas de revitalização linguística, e/ou pela interação com seus falantes. Outros países da América do Sul, contam com um contexto semelhante de minorização, em que as línguas indígenas ficaram por muito tempo fora dos âmbitos oficiais da sociedade e eram consideradas inferiores à língua

---

<sup>81</sup> Ver capítulo 2.

<sup>82</sup> Uma língua minorizada não é aquela que necessariamente possui poucos falantes, mas aquela que está em uma situação de uso restrito. Esse uso restrito está relacionado a uma situação desigual entre uma língua que goza de prestígio social e a língua minorizada, que fica relegada ao âmbito familiar. A essa situação de hierarquização entre línguas, damos o nome de diglossia, fenômeno que pode ocorrer em diversos contextos sociais e que se aplica às línguas indígenas dos povos originários da América Latina.

do colonizador. Esse processo tem consequências na forma que os cidadãos desses países utilizam a língua espanhola e levanta questionamentos sobre seus status como falantes nativos das línguas presentes nesses territórios.

O *neofalante* como conceito não se restringe aos contextos de línguas minorizadas, podendo também ser aplicado à migrantes que aprendem uma nova língua em um novo espaço. Considerando o contexto brasileiro, a partir do conceito de *neofalante* é possível abordar dois sujeitos que podem passar por processos de exclusão a partir da língua: o aluno brasileiro falante de variações estigmatizadas e o aluno migrante. Essa abordagem se dá pelas características de inclusão e pertencimento apresentadas junto ao conceito de *neofalante*. Se por um lado temos alunos da educação básica falantes de variações desprestigiadas e distantes da norma-padrão, para os quais a língua que aprendem na escola parece algo externo, por outro temos alunos migrantes e suas famílias que muitas vezes enfrentam uma barreira linguística na escola, seja por, eventualmente, terem baixos níveis de proficiência na língua, ou pela resistência da comunidade escolar causada por falta de capacitação ou repertório.

Tratar os dois grupos de alunos, brasileiros e migrantes, como *neofalantes* não tem como objetivo a revitalização da língua portuguesa, como é o caso das línguas minorizadas europeias, mas a reivindicação da norma-padrão como ferramenta de inclusão social, e também das variações populares presentes nos territórios ocupados pelas escolas como válidas. Norma-padrão<sup>83</sup>, ou por vezes, língua padrão, ou variedade padrão são termos presentes nos documentos curriculares nacionais como PCNs de Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental) de 1998 e BNCC (2017) para indicar o recorte de língua baseado na gramática normativa que é trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa. Considerando que a tradição gramatical presente na norma-padrão é diferente do conjunto de regras que os falantes brasileiros utilizam em seu dia a dia, os próprios falantes de português brasileiro podem ser vistos como *neofalantes* potenciais da norma-padrão. Os alunos migrantes, de acordo com essa perspectiva, também poderiam ser considerados *neofalantes* detentores de uma tarefa dupla: aprender variações do português brasileiro falado por seus colegas e aprender a norma-padrão ensinada na escola. Neste sentido, denominá-los *neofalantes* pode ser visto como uma forma de acolhimento, pois o modelo de língua objeto de estudo da escola pode ser considerada “nova” em algum aspecto para ambos os grupos. É a partir dessa abordagem que a sequência

---

<sup>83</sup> O termo norma-padrão não é um sinônimo de norma culta, uma vez que a norma-padrão está ligada à padronização da gramática, e tradicionalmente vinculada ao ensino nas escolas. Enquanto a norma culta é uma variedade linguística utilizada por falantes com maiores índices de escolarização, como o ensino superior.

didática a seguir propõe atividades que incluam alunos brasileiros e (filhos de) migrantes considerando aspectos culturais como princípios de inclusão e expressão dos alunos em língua portuguesa. O conceito de *neofalante* se apresenta na sequência didática ao propor uma mudança na hierarquia dos falantes em sala de aula e abrir espaço para os alunos expressarem diferentes vivências em língua portuguesa, sem que a forma que falem ou variação que usem seja um empecilho para o ensino, ou que os coloque abaixo de um ideal de falante, que sabemos ser inalcançável. O contexto dos alunos migrantes é diverso, e é importante considerar que a língua oficial de seus países não seja sua língua materna, ou que tenham recebido essa língua oficial com influências do contato entre esta e outras línguas presentes naquele território. No Brasil a diversidade também é uma realidade a ser considerada. Muitas vezes as variações linguísticas utilizadas por camadas socioeconomicamente desfavorecidas são consideradas inferiores, associadas a baixos níveis de escolaridade e a “falar mal o português”.

A sequência didática tem como produto um *podcast* de entrevistas realizado integralmente pelos alunos, a partir dos conteúdos trabalhados durante as aulas. A presença do *podcast*, inicialmente por meio de exemplos e em seguida como produção dos alunos, permite abordar temas como migração, língua e cultura abrindo espaço para narrativas de alunos e entrevistados sobre os temas e suas experiências. O histórico dos alunos e as línguas faladas em sala de aula são relevantes para os temas a serem tratados durante a sequência. Embora a sequência didática apresentada nesta dissertação indique alguns caminhos sobre o ensino de língua a serem tomados a partir das experiências dos alunos, os contextos de cada turma poderão suscitar outros debates e questões. O ensino do uso da língua pode se guiar tanto pelas possibilidades do gênero textual entrevista, quanto pelas questões originadas pelas línguas presentes em sala de aula.

A seguir serão apresentadas as aulas que constituem a sequência didática proposta. Devido a seu contexto de produção, temos como pressuposto que todas as aulas terão duração de 50 minutos e serão realizadas uma vez a cada semana. As aulas contam com a indicação de duração aproximada para cada atividade, considerando 45 minutos como tempo útil, uma vez que a organização dos alunos também exige tempo de aula. Para realização das aulas não é necessário o uso de uma sala multimídia, ou de informática, mas o uso de aparelhos de som será indispensável em algumas aulas, visto que serão apresentados áudios retirados de *podcasts*. As aulas apresentam sugestões de materiais que podem ser alterados, desde que respeitem o eixo estruturador que é o gênero textual entrevista. Além disso, outros módulos podem ser

introduzidos com foco em outros aspectos da língua como gramática normativa, e outros tipos de registros linguísticos.

### **Aula 0 - Apresentação da pesquisadora e dos alunos**

Objetivos: Apresentação dos sujeitos envolvidos. Preparação para a apresentação do tema e objetivo da Sequência Didática.

Optou-se por iniciar pela aula 0, pois esse representa um momento fora da sequência de de atividades que irá permear as aulas seguinte. É um momento de apresentação entre professor(a), alunos, tema e objetivos da sequência didática.

1. Apresentação da pesquisadora e dos temas abordados na sequência didática: gênero textual entrevista, mídia *podcast*, migração e cultura. (Duração aproximada: 10 minutos)
2. Alunos se apresentam oralmente dizendo seus nomes, idade, onde nasceram, onde seus pais nasceram. (Duração aproximada: 10 minutos)
3. Com a ajuda dos alunos, trazer a definição de migrante e exemplos, como imigrante, emigrante, refugiados, apátridas, exilados. (Duração aproximada: 10 minutos)
4. Atividade: Pedir que cada aluno escreva em uma folha uma pergunta que faria a um migrante e a entregue ao final da aula. (Duração aproximada: 15 minutos)

### **Aula 1 - Apresentação da temática migração e da mídia *podcast***

Objetivos: Fazer com que os alunos compreendam qual o objetivo desta Sequência Didática, que terá como produto final um *podcast* de entrevistas composto por episódios elaborados por diferentes grupos da turma; apresentar a estrutura de uma entrevista e a importância de abordarmos temas como migração. Para isso introduziremos a temática da migração aos alunos a partir de suas próprias experiências com a migração e também de entrevistas e depoimentos sobre a temática presentes em episódios de alguns *podcasts* brasileiros. Os trechos de áudio serão utilizados para apresentação do gênero entrevista, que será o formato de *podcast* selecionado para ser trabalhado ao longo de toda a Sequência Didática.

1. Introdução ao tema (discussão) (Duração aproximada: 10 minutos)
  - a. Quem já foi morar em outra cidade, estado, país alguma vez? Quais foram as razões para essa mudança?

- b. Em nossa cidade existem muitas pessoas que vieram de outros lugares. Quais grupos que migraram para São Paulo você conhece?
2. Algumas entrevistas e conversas para refletir (Duração aproximada: 10 minutos)
- Reprodução de um dos trechos de entrevistas e depoimentos sobre o tema migração (podemos iniciar ouvindo apenas um dos trechos selecionados, é possível reproduzir os links restantes caso os alunos se interessem mais):

i. Acontece em SP - Imigrantes

[https://open.spotify.com/episode/3R658fmAT6Iz6WcwcXONck?si=3R05FyO0ToKiyB\\_RQeR1Ilg](https://open.spotify.com/episode/3R658fmAT6Iz6WcwcXONck?si=3R05FyO0ToKiyB_RQeR1Ilg) (Trecho 0:00 - 2:28 / 4:20 - 6:12)

A entrevistadora, Marina Luna, assessora da Coordenação de Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente da Secretaria Municipal de Direitos Humanos, entrevista o Diretor da ONG África do Coração Jean Katumba, nascido no Congo e cidadão de São Paulo. A conversa aborda o que é ser refugiado e suas dificuldades. A depender da profundidade da discussão pretendida pelo professor, é possível dedicar mais tempo aos trechos e trazer dados sobre o refúgio. Foram apenas transcritas aqui algumas partes das perguntas da entrevistadora e das respostas do entrevistado.

### Transcrição do episódio Imigrantes do *podcast* Acontece em SP

#### Acontece em SP #023 - Imigrantes

##### Trecho #01 [0:00 - 2:28]

**Jean Katumba:** Eu sempre falo, a gente tem que comunicar com a população brasileira de entender o que que somos. Porque essa mediação que vai ajudar a acabar o preconceito e a discriminação.

[abertura] Acontece em SP

A imigração faz parte da história de São Paulo. O território foi construído desde o início por pessoas de diversos cantos do mundo. Pra cá vieram italianos, portugueses, japoneses, e a cidade continua recebendo novos habitantes. Eu sou a Juliane Freitas e o Acontece em SP de hoje é sobre os imigrantes de São Paulo. Pra falar com propriedade sobre o assunto recebemos a Marina Luna assessora da Coordenação de Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e o Jean Katumba Diretor

da ONG África do Coração e conselheiro municipal.

**Juliane Freitas:** Bem-vindos. Obrigada pela presença. Eu gostaria de começar perguntando, pedindo na verdade pro Jean se apresentar, contar um pouco da sua história, seu trabalho aqui em São Paulo.

**Jean Katumba:** Muito obrigado. Realmente agradeço essa oportunidade. Meu nome é Jean Katumba, sou...estou no Brasil tem 6 anos, sou refugiado congolês, cheguei aqui no Brasil desde 2014, trabalho numa entidade que se chama África do Coração, África não como continente, mas como berço da humanidade, que se identifica pra unir todos os imigrantes e refugiados de toda parte do mundo embaixo duma bandeira pra defender nossos direito. Acreditando que nós que conhecemos mais nossa dificuldade do que qualquer pessoa. Porque acredita que as pessoa que viajam, que têm experiência de migração, mas nós que temos experiência de migrar no Brasil. Porque nunca brasileiro vai passar o imigrante que mora no Brasil na experiencia de ser imigrante no Brasil. A imensa pauta que a gente identifica é que essa causa primeiro é da gente. Temos que mostrar nosso protagonismo de falar do que que é imigrar no Brasil. Diferente de migrar na Europa, e diferente de migrar na França. [2:28]

#### **Trecho #02 [4:20 - 6:12]**

**Juliane:** Como que você veio pro Brasil? Pra São Paulo? Você escolheu vir pro Brasil, pra essa cidade?

**Jean:** Bom, minha vinda do Brasil...eu nunca escolhi o Brasil. Por que? A palavra refugiado, de certa forma é alguém que não tinha mais escolha. Porque essa pergunta sempre volta pras nossas pautas, a pessoa pergunta “Por que você escolheu o Brasil?” Eu sou do Congo, Congo fala língua francês e a língua que não queria falar mais é português por vários motivo. Mesmo que Angola é vizinho do Congo, muitas congolese que vai pra Angola são os congolese que passaram pra não fazerem mais estudos, eles foram pra buscar dinheiro. Agora ele leva a língua portuguesa e fica diminuindo, esse preconceito de diminuir a fala, “olha ele não estudou”, entendeu? Essa língua portuguesa passava assim na capital e quando me envolvi numa... crise político, significa uma crise eleitoral o qual o presidente perdeu as eleições mas se posicionou como vencedor e todo mundo tinha que falar. eu como gosto de falar arrisquei também de dar minha opinião porque eu participei como observador nas eleições presidenciais, tinha dados pra denunciar fraude eleitoral, aí eu não tinha mais proteção, tinha que sair e aí eu tem que pensar “eu vou aonde?”, porque não me preparei pra sair. Porque a diferença entre imigrante e refugiado, imigrante sai, sabe o dia que ele vai e o dia que vai voltar. Eu agora não sabe que dia que eu vou voltar.

#### ii. Projeto Humanos - ser refugiado

<<https://open.spotify.com/episode/1z94CChICSbbHKx55oGmMi?si=XZA6lkDCSQSmDjleIK9HUw>> (Trechos 1 [3:38 - 4:50] e 2 [8:39-9:52])

A entrevista conta com intervenções do apresentador que traz comentários e trechos de falas de especialistas sobre a questão humanitária na Síria e como os países do norte global o tratam como uma questão militar. A depender da profundidade da discussão pretendida

pelo professor, é possível trabalhar esses trechos e trazer dados sobre refúgio. No entanto, foram apenas transcritas aqui algumas partes das perguntas do apresentador e das respostas do entrevistado.

### Transcrição do episódio “Ser Refugiado” do *podcast* Projeto Humanos

#### Projeto Humanos 20 [Segunda Temporada, Episódio 10] - Ser Refugiado

##### Trecho #01 [3:38 - 4:50]

**Ivan Mizanzuk:** Quando que vocês começaram daí a falar...dizer...quanto tempo demorou pra vocês falarem “a gente vai sair daqui”?

**Ahmed:** Na verdade o ideia...minha mãe resistiu 3 anos. A gente por 3 anos falaram “nunca vai sair, o guerra vai acabar, o...não sei, alguma coisa vai acontecer. Mas depois de 3 anos, os terroristas ficou o lado de tudo Damasco. Eles entraram muita cidade lá na Síria eles os histórias que você ficou...que você fica escutando é muito horrível, então a gente desistiu totalmente depois do carro bomba do frente do trabalho da minha irmã, depois o escola de Morassi (int.), cortou água por semanas, cortou eletricidade por semanas... é... a gente tava com muito medo por causa de minha mãe também, então a gente decidiu sair.

##### Trecho #02 [8:39 - 9:52]

**Ivan Mizanzuk:** Como chegamos neste ponto? Quando que os Sírios começaram a sair de suas casas e por que que há tantos que tomam medidas tão drásticas para fugir de lá?

**Ahmed:** Foi uma decisão assim: “Vamo sair, não dá pra ficar, vamo sair.” A gente...

**Ivan:** Esse é o Ahmed, refugiado sírio vivendo em Curitiba

**Ahmed:** A gente tentou antes de sair pro Brasil, a gente tentou França, Alemanha, sabe assim. O problema lá, se você vai por caminhos legais, você precisa pedido, eles vão aceitar você, eles pode aceitar você. Por exemplo, agora com minha certifica eu posso viver na França. Mas sozinho. Eles não aceita minha família.

**Ivan:** Por que não?

**Ahmed:** Porque si. Porque eles não querem que comunidade muçulmana aumenta, eles pensa assim. A gente vai aceitar você, mas não a sua família. Meu irmão a mesma coisa, na Alemanha, no Canadá, mesma coisa. “A gente vai aceitar você, mas sua família não”. Porque pra eles você é uma pessoa individual. “A gente não se importa...pra nós se você tá com família, mãe, mãe que tá cansada, a irmã tá pequena, menor...não importa isso, a gente não vai ligar por isso, tá? Isso é seu problema”.

iii. Tem dias que ... - Depoimentos de quem mora longe

<https://open.spotify.com/episode/1soqQIV2RkWV1j37eFODJG?si=cBT7aIjEQaKucMAPK8xYMg> (Trechos 0:00 - 4:17/ 6:13 - 10:07)

As apresentadoras do *podcast* “Tem dias que”, Aline Galvão e Manuela Reis entrevistam dois brasileiros migrantes: uma brasileira que mora em Lisboa e um recifense que mora no Rio de Janeiro. Pode ser trabalhada

em conjunto com os trechos das outras entrevistas em *podcast* sugeridas, para apresentar perspectivas diversas sobre migração.

### Transcrição do episódio “Depoimentos de quem mora longe” do *podcast* Tem dias que

#### Tem dias que #14 - Depoimentos de quem mora longe

[abertura]

**Aline:** Eu sou Aline Galvão

**Manuela:** Eu sou Manuela Reis

**Aline:** E nós somos o *podcast* Tem dias que

**Manuela:** As conversas de sempre sendo que agora gravadas

**Manuela:** E aí meu povo? Espero que vocês sejam bem. Essa semana a gente preparou um episódio diferente pra vocês porque já há algum tempo a gente vem percebendo que muitos ouvintes ou moram fora ou tem vontade de se jogar pelo mundo ou simplesmente se interessam por histórias de brasileiros que moram fora do país, como é o meu caso e o de Aline. E aí que há pouco mais de um mês, a gente abriu o Instagram pra receber dúvidas sobre imigração. E curiosamente a maior parte delas não era sobre documentações necessárias, burocracia ou sobre a cidade em que a gente mora, o preço das coisas. E sim sobre como lidar com a saudade. As pessoas queriam saber como é sentir falta de onde a gente vem. A partir daí essa pauta já tava martelando na nossa cabeça. Entramos em contato com diversas pessoas próximas que moram pelo mundo. Não vou dar spoiler dos locais ainda, mas acho que essa conversa ficou bem produtiva e ficou curiosa até pra gente que mora fora e não percebe alguns detalhes que aparentemente são imperceptíveis, mas que ficam na memória. A primeira pessoa que vocês vão ouvir falar é Mariana, amiga de Aline que eu também conheço, é pernambucana como nós e hoje em dia mora em Lisboa. Conta tudo pra gente, Mari

#### Trecho #01 - Depoimento: Mariana [1:40 - 4:17]

**Mariana:** Oi pessoal, eu sou a Mariana, jornalista, tenho 35 anos e estou fora do Brasil há 4. Hoje moro em Lisboa e vim parar aqui pra fazer um mestrado. Comecei a trabalhar e acabei ficando. Depois desse tempo todo longe, eu tenho muita, mas muita saudade dos sons dos dias no Brasil, e no meu caso dos sons dos dias no nordeste, que é o pedaço de Brasil onde eu nasci e onde eu vivia. Sinto falta do som da mulher que vendia macaxeira na rua, gritava essa palavra tão alto que o morador do mais alto andar do prédio conseguia ouvir. Sinto falta do som da catadora de sururu que também saía pra vender o seu produto e se esgoelava gritando “Sururuuuu freees-co” era muito bom. Sinto falta do som do vendedor de pipoca e água mineral no sinal de trânsito, da voz dele se misturando com todo aquele barulho de buzina, sirene, motores. Do som dos vendedores de DVDs piratas empurrando os carrinhos, sabe? Cada um com duas bocas de som, que tocavam aquelas músicas que eu nem gostava, mas que pareciam dar ritmo a minha rotina. Sinto falta do som do domingo quando o vento levava aquele zunzum da multidão que tava na praia, sabe? E eu morava perto da praia e esse zunzum ia parar na sala de quem tava em casa, na preguiça, aquele som era o som da folga, da família reunida em torno de uma caixa térmica, do latão de cerveja gelada sendo aberto, do churrasquinho de queijo coalho, da farofa com galeto assado, nossa senhora. São

sons muito nossos, são sons que eu não encontro em nenhum outro lugar. A nossa comida eu consigo dar um jeito e fazer onde estiver, a nossa música eu consigo ouvir, o nosso sotaque eu encontro por aí. Mas esses sons que eu citei antes, esses sons do dia-a-dia, esses eu não consigo reproduzir nem acessar em outro lugar que não seja a memória.

**Manuela:** Acho que a gente já pode dar o troféu Zé Celso do Tem dias que pra ela, né? Achei essa memória poética, sensível, rica em detalhes, sem contar o engajamento com que ela fala. Sobre os sons isso é muito real, eu sinto falta de sons de sábado a tarde que entravam pela janela casa de crianças brincando embaixo do prédio, do carro do gás, do zeladores se comunicando. É Brasília!

### **Trecho #2 - Depoimento: Luis [6:13 - 10:07]**

**Luis:** Olá, meu nome é Luís, eu tenho 28 anos, eu sou ator e assistente de direção e eu moro no Rio de Janeiro tem 3...um pouco mais de 3 anos e eu sou do Recife. Uma das coisas que mais...é...logo no início que mais me chamou atenção de diferente entre Recife e o Rio é o tamanho mesmo da cidade, porque o Rio...a gente não para pra pensar a gente quando vem aqui pensa mais em Zona Sul, mas o Rio é muito grande. Eu precisei ir num lugar um pouco mais distante e assim você gasta 2h30, 3h pra as vezes ir de um lugar pro outro no Rio de Janeiro porque a cidade é muito grande e tem muito trânsito, e os transportes públicos são uma área mais específica, mais pra Zona Oeste. Outra coisa é que não tem comparação, né? Acho que em termos de receptividade, simpatia e as pessoas estarem mais abertas a você abertas a se relacionarem com você. Em Recife as pessoas estão muito mais dispostas, tão muito mais ali, sabe? Disponíveis pra você, pra te ajudar pra te conhecer, e de fato criar laços com você. Acho que aqui no Rio é um pouco menos. Elas às vezes parecem estar, mas na verdade elas não estão. e quando você acha que elas são suas amigas na verdade elas não são elas estão lidando com você como isso fosse uma forma carioca de lidar ou que, não só carioca que até pessoas que vêm morar no Rio se acostumam em ser assim um pouco menos calorosas ou é um calor meio...nesse sentido assim não 100% verdadeiro, digamos assim, como se fosse aquela simpatia do cotidiano, simpatia de educação. E outra coisa que tem muito aqui no Rio que é até muito conhecido dos cariocas quando eles falam te encontram na rua e falam “Ah, vamo sair. Vamo fazer alguma coisa”. Eles falam isso com absolutamente todo mundo. Já virou piada aqui no Rio, especialmente das pessoas de fora de quando você encontra com alguém “Ah, vamo fazer alguma coisa” ah, mas não vamo fazer alguma coisa carioca né? Vamo fazer de fato né? Porque carioca de fato tem essa mania, de dizer que vai marcar uma coisa com você e não fazer nada. Outra coisa é sobre os atrasos, o carioca de forma geral é muito, mas muito atrasado. Tem uma história que eu nunca esqueço, que foi uma lição importante pra mim. Eu fui num aniversário aqui no Rio que começava 9h da noite e aí eu cheguei às 9h30. Cheguei um pouco atrasado já, né? Se a aniversariante chegasse atrasada, dá tempo de as coisas iniciarem... Eu cheguei às 9h30 e ela ainda não tinha chegado, ela só chegou depois das 10h e as pessoas só começaram a chegar depois das 10h30. Eu fiquei um pouco chocado com isso, mas foi uma lição importante agora nunca chego cedo nos aniversários. Fora que, é...de fato, como o Rio é muito maior que Recife, tudo é muito longe. As distâncias são muito maiores e isso às vezes dá um nervoso. Uber aqui é muito mais caro também justamente por causa disso. Então enfim, e nem sempre você consegue ter metrô ou BRT então é meio tenso nesse sentido você demora muito pra chegar nos lugares e o trânsito do Rio é bem...bem inesperado. E fora que uma das coisas que eu sinto mais falta de Recife são as comidas, porque né? Não são as mesmas coisas aqui no Rio, é o mesmo país, mas é bastante diferente, por incrível que pareça. Não que não tenha feijão, por exemplo,

você não encontra tapioca. Mas cara é bem diferente...o tempero é diferente. Saudades tempero de Recife. [9:31]

**Manuela:** Dois pontos importantes que eu queria comentar sobre o áudio de Luís são: essa diferença entre cidade grande e cidade pequena que realmente pode distanciar e deixar as pessoas naturalmente atrasadas. Agora eu preciso comentar que hoje em dia eu moro numa cidade com 23 mil habitantes e sigo atrasada igual no Brasil, viu Luís? Mais do que um hábito carioca eu vejo esse “A gente marca” como um hábito brasileiro e até conhecido por alguns gringos, de dar a palavra alí no calor, na pressão do momento e depois “fazer a egípcia” [10:07]

3. Conversa sobre a temática e sobre alguns pontos das histórias trazidas pelos migrantes. Como exemplo de perguntas para orientar a discussão em sala de aula, iremos utilizar a entrevista do Quadro 1, com o refugiado congolês Jean Katumba: (Duração aproximada: 10 minutos)
  - a. O que significa ser refugiado?
  - b. Por que vocês acham que o Jean Katumba considera que migrar para o Brasil é diferente de migrar para outros países?
  - c. Vocês sabem quais são os direitos dos refugiados no Brasil?  
É possível verificar dados relevantes sobre refúgio no site da Agência da ONU para Refugiados (acnur.org)<sup>84</sup>
  - d. Vocês acham que os migrantes podem sofrer algum preconceito pela forma como falam o português?
4. Retomar a tarefa de formular perguntas para um migrante realizada na aula Aula 0 e pedir que os alunos acrescentem duas perguntas adicionais que fariam em uma entrevista com essas pessoas (Duração aproximada: 15 minutos)

## **Aula 2 - O gênero entrevista**

Objetivos: Identificar características linguísticas presentes no gênero entrevista e compreensão de sua estrutura; apresentar entrevistas escritas aos alunos com algumas das possibilidades de trabalho com a temática migração; incentivar a leitura crítica desses textos; mostrar possibilidades de desenvolvimento de pauta; e identificar usos de linguagem recorrentes no gênero.

---

<sup>84</sup> Agência da ONU para Refugiados. Disponível em: <[www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/perguntas-e-respostas/](http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/perguntas-e-respostas/)> Último acesso em: 24 jul. 2023

1. Relembrar as características da entrevista a partir de um jogo<sup>85</sup> de perguntas e respostas, com frases que deveriam ser classificadas como verdadeiras ou falsas por toda a turma (Duração aproximada: 10 minutos)

- Só pode aparecer em programas de tv.
- Não aparece na forma escrita.
- Tem estrutura de perguntas e respostas.
- Pode ser realizada com mais de duas pessoas.
- Pode ser construída com diversos objetivos.
- Costuma ser veiculada em rádio, TV, jornais e revista.
- Não aparece como um relato de experiência.
- O nome de quem está falando virá sempre na frente.
- O entrevistador é quem responde às perguntas.
- O entrevistado vai sempre fazer as perguntas.

2. Leitura da entrevista com uma refugiada síria, Ghazal Baranbo (Duração aproximada: 15 minutos)

a. <https://www.jornaljoca.com.br/uma-visao-diferente-do-brasil-3/>

- Vocês conhecem esse tipo de texto?
- O que contém esse tipo textual?
- Onde encontramos esse tipo de texto?
- Qual o assunto da entrevista que acabamos de ler?

### Transcrição da entrevista com uma refugiada síria do jornal Joca

**Uma visão diferente do Brasil: Os repórteres mirins João F. e Kauan S. entrevistaram uma refugiada síria, Ghazal Baranbo.<sup>86</sup>**

*Os repórteres mirins João F. e Kauan S. entrevistaram uma refugiada síria, Ghazal Baranbo.*

Conheça a história da Ghazal Baranbo, que veio para o Brasil em busca de uma condição de vida melhor, e saiba mais sobre o conflito na Síria, que fez com que cerca de 5 milhões de pessoas deixassem o país em oito anos.

Você já se imaginou saindo do seu país sabendo apenas a própria língua e sem ter um lugar para onde ir? Essa é a história de Ghazal Baranbo, que fugiu da guerra da Síria com o marido e dois filhos, chegando ao Brasil só com algumas malas e sem saber o que fazer. Em

<sup>85</sup> Atividade: características de uma ENTREVISTA. Disponível em: <<https://wordwall.net/pt/resource/5018641/caracter%C3%ADsticas-de-uma-entrevista>> Último acesso em: 20 mar. 2023

<sup>86</sup> RINALDI, Helena T. Uma visão diferente do Brasil. Jornal JOCA, São Paulo, 16 set. 2019. Disponível em: <<https://www.jornaljoca.com.br/uma-visao-diferente-do-brasil-3/>>. Último acesso em: 14 jul. 2023.

entrevista aos repórteres mirins Kauan S. e João F., ambos de 13 anos, estudantes da E. E. Professor Orlando Geribola, em Osasco, São Paulo, Ghazal conta como foi a vida dela durante a guerra e a sua chegada a um país com hábitos diferentes.

### **Como era a Síria antes da guerra?**

Minha cidade, Damasco, era bonita, tranquila e tinha segurança. Por causa dos conflitos, ficou muito cara, muitas pessoas morreram e muitos foram para outros países. A minha vida na Síria era muito boa: tinha casa, carro, meu marido, que é engenheiro mecânico, havia o escritório dele, e eu trabalhava como dona de casa. Ao chegar ao Brasil, comecei a trabalhar como cozinheira.

### **O que você fazia na Síria e com quem você morava? Algum parente seu ficou lá?**

Antes de me casar, eu morava com a minha mãe, pai e três irmãs e três irmãos. Todos moravam na mesma casa. Quando casei, comecei a morar com meu marido. Meu pai, mãe, três irmãos e três irmãs continuam na Síria.

### **Por que vocês escolheram o Brasil?**

Meu marido tinha ido para o Líbano. Quando voltou para a Síria, na fronteira, algumas pessoas o confundiram com alguém que tinha o mesmo nome, e ele foi preso por engano. Fiquei três meses sem saber o que tinha acontecido com ele. Quando ele saiu, disse: “Não posso mais ficar na Síria, preciso viajar”. Arrumei as minhas coisas na Síria e fomos para o Líbano de carro. Ficamos dez meses lá. Durante esse tempo, procuramos países para se mudar, como Alemanha e Suécia, mas nenhum deles permitia que fôssemos para lá, porque não tínhamos visto [permissão para que um estrangeiro entre em um país]. Só o Brasil deixou que nós nos mudássemos sem documento e sem passaporte. Mas tenho uma prima que foi para a Alemanha. O marido dela viajou para lá de barco [para escapar da guerra, muitos sírios cruzam o Mar Mediterrâneo em embarcações para chegar à Europa] e depois de três anos ela foi para lá.

### **O que você sabia sobre o Brasil quando veio para cá? Qual foi a sua reação ao chegar a nosso país?**

Eu só sabia sobre futebol, Amazônia, Rio de Janeiro e café. Eu também não falava uma palavra em português. Foi difícil para mim. Achei estranho, difícil. Passei cinco meses sem gostar daqui, mas, quando comecei a aprender português e conversar com os brasileiros, passei a gostar muito deles. Os brasileiros me ajudam bastante.

### **O que você faz no Brasil hoje?**

Eu trabalho como cozinheira de comida árabe. Há dois anos, nós tínhamos um restaurante e eu trabalhava como cozinheira-chefe. Agora, faço encomendas e cozinho na minha casa.

### **Por que as mulheres muçulmanas usam véu?**

A minha religião, o islã, diz que preciso usar véu. As mulheres começam a usar mais ou menos com 13 anos [quando costumam entrar no período reprodutivo da vida]. Quando estou

em casa com meu marido, meu pai, meus irmãos e meu sogro, não preciso usar. No entanto, quando tem outro homem que não seja um desses em casa, tenho que usar. Na rua, preciso vestir para não deixar que todo mundo veja o meu cabelo e o meu corpo.

**Você tem vontade de voltar para a Síria?**

Sim, mas não agora. Meus filhos estudam aqui. Quero voltar para a Síria quando eles terminarem a faculdade [além de Yara, de 14 anos, e Riad, de 17 anos, no Brasil, Ghazal teve mais uma filha, Sara, de 4 anos].

**Alguém da sua família já morreu na guerra?**

Da minha família, não. Mas algumas amigas, sim. Eu sou de Damasco, não tem guerra lá, mas jogam bombas na cidade de vez em quando. Depois que passa, todo mundo volta para sua vida. As pessoas já estão acostumadas.

***Entenda a Guerra na Síria***

*O conflito, que já dura oito anos, provocou grandes destruições e fez com que cerca de 5 milhões de pessoas tivessem que deixar o país. Hoje, algumas regiões da Síria estão mais seguras do que estavam há alguns anos, mas os embates entre forças do governo e opositores ainda não acabaram. A guerra começou em 2011, quando cidadãos insatisfeitos começaram a se manifestar contra o governo do presidente Bashar al-Assad. No meio da guerra, ainda houve ações do Estado Islâmico, grupo terrorista que dominou vários territórios sírios e que hoje está enfraquecido.*

- b. Após a leitura do texto, verificar se os alunos têm alguma dúvida sobre o texto e em seguida pedir que discorram coletivamente sobre a pergunta: “Vocês acham que os migrantes podem sofrer algum preconceito pela forma como se parecem, como se vestem, ou como falam o português?”
3. Formação de grupos de três a quatro alunos, apenas para essa atividade. É possível que o(a) professor(a) faça um sorteio para a formação de grupos a fim de otimizar o tempo dedicado à esta ação. (Duração aproximada: 5 minutos)
4. Distribuição para cada grupo de um outro exemplo de entrevista escrita (sugerida abaixo), pedindo aos alunos para anotar as características que perceberam no gênero textual (Exemplo: perguntas e respostas, pontuação, tipo de linguagem, etc.). (Duração aproximada: 15 minutos)

## Transcrição da entrevista com dois jovens refugiados no Brasil realizada pelo jornal Joca

### Dois jovens refugiados no Brasil<sup>87</sup>

Em 20 de junho é celebrado o Dia Mundial do Refugiado. Para saber mais sobre o tema, os estudantes Helena T. A. e Pedro L. C., representantes de sala dos 5ºs anos A e B do Colégio Pueri Domus, de São Paulo (SP), em nome de todos os colegas de turma, entrevistaram dois refugiados que moram no Brasil: Blessing W., de 16 anos, da República Democrática do Congo (RDC), e Jaecmar Alejandra E., 15 anos, da Venezuela.

A Alejandra e o Blessing fizeram parte do projeto #RefuTeen, do ACNUR (Agência da Organização das Nações Unidas Para Refugiados) e da entidade I Know My Rights (IKMR, Eu Sei Meus Direitos, em tradução livre). Com participação de jovens entre 12 e 18 anos, a iniciativa realizou oficinas para oferecer a refugiados e migrantes acesso a conhecimentos e técnicas sobre conteúdos em redes sociais. Confira o bate-papo.

#### Por que vocês saíram de seus países?

**Blessing:** Eu saí da RDC por questões políticas. Minha mãe é jornalista e denunciou crimes do governo, como enviar crianças para a guerra e trabalho escravo. Com isso, o governo começou a ir atrás dela, e tivemos que buscar uma saída. A gente não veio para o Brasil porque quis, e sim porque foi a primeira porta que se abriu. Quando você quer fugir de um lugar, você escolhe a oportunidade que vem primeiro.

**Alejandra:** Saí do meu país por questões socioeconômicas. Lá, a gente vive em uma ditadura há mais de 20 anos, e isso começou a afetar minha família. A economia da Venezuela não é das melhores, e nós éramos duas crianças e dois adultos. Meu pai era o único que trabalhava e minha mãe ficou grávida. Isso foi a gota d'água. Eu saí aos 10 anos.

#### Como vocês chegaram do seu país até o Brasil?

**Blessing:** Começamos a tentar vistos para países fora da África, por causa de questões étnicas que existem na África — às vezes, uma etnia não gosta da outra, e isso gera atritos. Conseguimos um visto para o Brasil. Lá, eu mudava de casa toda hora, porque o governo nos perseguia. Chegaram a colocar fogo em uma casa onde estávamos. No dia da saída, pegamos um avião até a África do Sul. Então, outro avião para São Paulo, em outubro de 2014.

**Alejandra:** Primeiro, tivemos que vender casa, dois carros. Se para mim foi difícil ver como meus pais perderam tudo, imagine para eles. Passamos três dias viajando de ônibus e chegamos a Roraima. Foi preciso parar um dia porque minha mãe estava grávida de oito meses. Então pegamos um avião até o Rio de Janeiro. Foi em 2017.

#### Contem um pouco sobre a cidade natal de vocês.

<sup>87</sup>VASCONCELLOS, Lucas. **Dois jovens refugiados no Brasil.** Jornal JOCA, São Paulo, 23 jun. 2022. Disponível em: <<https://www.jornaljoca.com.br/dois-jovens-refugiados-no-brasil-2/>> Último acesso em: 14 jul. 2023.

**Blessing:** A minha cidade é Kinshasa, a capital da RDC. Na África, em geral, as capitais são as cidades mais bonitas, com mais infraestrutura. Algo que é diferente do Brasil, que tem São Paulo e o Rio de Janeiro como cidades muito importantes, e Brasília não é tanto. O centro econômico por aqui é o Sudeste. No meu país, a capital é mais importante. Em Kinshasa temos muitos pontos turísticos, como a avenida Boulevard, com diversos monumentos.

**Alejandra:** Eu venho de San Joaquín, a duas horas de Caracas, capital da Venezuela. É um lugar pequeno, todo mundo se conhece e é bem familiar. Fica longe das empresas e shoppings. A Venezuela é muito bonita e diversa em paisagens. Tem neve, deserto e uma das sete maravilhas naturais do mundo, Salto Ángel [uma catarata].

### **Foi difícil sair do seu país?**

**Blessing:** Sim. Saímos eu e minha mãe... primos, tios, avós ficaram. Meu pai já estava no Brasil. Ao chegar, não sabia falar português e me isolei. O que me ajudou muito foi a escola. O mais difícil foi conseguir me enturmar. E o preconceito, porque eu não sabia falar português direito e algumas pessoas me zoavam.

**Alejandra:** Foi difícil. Minha mãe pintou tudo como uma aventura, o que ajudou a lidar com a situação. Mas, então, comecei a questionar, por exemplo, quando veria minha avó. Minha mãe explicou e, agora, eu entendo. Fui aprender agora a lidar com a saudade e o sacrifício que foi sair de lá.

### **Vocês gostaram de viajar para outro país?**

**Blessing:** Eu gostei de vir para o Brasil. Aqui, a experiência multicultural é diferente. No meu país, temos várias etnias que brigam entre si. Já a comida daqui não é tão diferente, tem arroz e feijão. Aqui fiz grandes amigos e o povo me recebeu muito bem.

**Alejandra:** Gostei bastante, principalmente porque me descobri como pessoa. Uma das coisas para a qual o Brasil me abriu a mente foi idiomas, descobri que tenho facilidade para aprender outras línguas.

### **Como é a participação de vocês no #RefuTeen?**

**Alejandra:** A gente mostra para os adolescentes e as crianças que os refugiados são normais. É para lutar contra o preconceito de que os refugiados são coitadinhos. Temos páginas nas redes sociais para mostrar que somos todos iguais. Isso dentro da nossa diversidade.

**Blessing:** São abordados temas como direitos humanos. Tem o exemplo de um trabalho que fiz sobre a história dos direitos humanos. O objetivo é falar para os jovens o que são os direitos deles. Mostrar que diferenças existem e que precisamos respeitar as diferenças de cada um.

5. Reunir com toda a turma as características que perceberam nos exemplos de entrevistas analisados. Se necessário, acrescentar características que não foram citadas (título,

apresentação, perguntas e respostas), relacionando com os textos apresentados. (Duração aproximada: 10 minutos)

### **Aula 3 - Uma primeira entrevista**

Objetivos: Construir um roteiro de perguntas<sup>88</sup> para a entrevista a ser realizada pelos alunos para a produção do *podcast* que será o produto final da Sequência Didática. Para isso os alunos deverão considerar motivos para a escolha do entrevistado, elaboração de um roteiro de perguntas para nortear a entrevista, planejamento e divisão de tarefas para o desenvolvimento da atividade.

1. Formação de grupos de até 5 alunos para a produção do *podcast*. O grupo seguirá até o final da sequência didática. É possível que o(a) professor(a) faça um sorteio para a formação de grupos a fim de otimizar o tempo dedicado à esta ação. (Duração aproximada: 5 minutos)
2. A partir das perguntas iniciais elaboradas nas aulas 0 e 2, propor aos alunos uma reflexão sobre algumas questões: “E se fossemos fazer uma entrevista com um migrante? Que perguntas faríamos?”. Retomada das perguntas elaboradas pelos alunos anteriormente. O propósito de trazer tais perguntas é incentivá-los a criarem outras perguntas considerando algumas das características aprendidas sobre entrevista. (Duração aproximada: 10 minutos)

As perguntas abaixo foram elaboradas pelos alunos na aplicação da sequência didática:

- Você sente saudade de onde você morava?
- Você deixou alguém no país que você veio?
- Você veio para o Brasil com quem?
- Qual foi a mudança de clima que você sentiu?
- Como era a sua cultura em relação com a do país que estamos?
- Você sente saudade de onde você morava?
- Você deixou alguém no país que você veio?
- Você veio para o Brasil com quem?

---

<sup>88</sup> Conforme orientações da BNCC (EF69LP39): Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

- Qual foi a mudança de clima que você sentiu?
  - Como era a sua cultura em relação com a do país que estamos?
3. Cada grupo deverá elaborar um roteiro com sete perguntas para nortear as produções da primeira entrevista, que será escrita e deverá utilizar a norma-padrão da língua portuguesa. Os grupos terão liberdade para utilizar algumas perguntas elaboradas por seus integrantes nas aulas anteriores, mas deverão criar 3 perguntas inéditas. (Duração aproximada: 20 minutos)
  4. Questionar os alunos, que já deverão ter um entrevistado em mente: Por que esse sujeito? O que já sabemos sobre ele? Como se desenvolverá a pauta da entrevista? (Duração aproximada: 10 minutos)
  5. Divisão de tarefas entre os membros do grupo para realização da entrevista inicial (Duração aproximada: 5 minutos)
  6. Trabalho para casa: Produção da entrevista inicial, com 3 perguntas na modalidade escrita, realizada em grupo entrevistando um aluno, professor ou familiar.

### **Aula 5 - Análise de aspectos linguísticos**

Objetivos: Ao final desta aula os alunos deverão ser capazes de reconhecer alguns paradigmas próprios da fala de brasileiros e migrantes que fazem parte da comunidade, como similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos. Para isso faremos uma discussão sobre as variedades padrão e não-padrão, e a partir dela poderão ser levantadas hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que ocorrem, conforme previsto nos PCNs<sup>89</sup>.

1. Os alunos deverão ler as entrevistas realizadas por seus grupos e coletivamente apontaremos adequações à variedade padrão necessárias na versão escrita. Caso os alunos não tragam suas próprias entrevistas, é possível utilizar a transcrição de algumas das entrevistas em *podcast* sugeridas na Aula 1, como Acontece em SP #023 – Imigrantes, ou Projeto Humanos 20 [Segunda Temporada, Episódio 10] - Ser Refugiado. Nessas entrevistas é possível trabalhar questões sobre concordância verbal e nominal e abrir uma discussão sobre essa incorreção (sob a perspectiva da gramática normativa) ocorrer exclusivamente nas falas de migrantes. (Duração aproximada: 30 minutos)

---

<sup>89</sup> BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.p.28

Exemplo: Meu nome é Jean Katumba, sou...estou no Brasil tem 6 anos, sou refugiado congolês, cheguei aqui no Brasil desde 2014, trabalho numa entidade que se chama África do Coração, África não como continente, mas como berço da humanidade, que se identifica pra unir todos os imigrantes e refugiados de toda parte do mundo embaixo duma bandeira pra defender **nossos direito**. Acreditando que nós que conhecemos mais nossa dificuldade do que qualquer pessoa. Porque acredita que **as pessoa** que viajam, que têm experiência de migração, mas nós que temos experiência de migrar no Brasil.

2. A partir dos apontamentos dos alunos serão discutidos aspectos como variedade linguística utilizada, diferenças entre a oralidade e a escrita. Pode ser usado um quadro para comparar o léxico entre as línguas presentes na sala de aula com algumas palavras presentes nas gravações ou sugeridas pelos próprios alunos. Abaixo está um exemplo do formato de quadro que pode ser utilizado para a comparação: (Duração aproximada: 15 minutos)

### Comparação entre línguas

| Língua                                   | Palavra 1 | Palavra 2 | Palavra 3 | Palavra 4 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Português Brasileiro                     |           |           |           |           |
| Espanhol                                 |           |           |           |           |
| Línguas indígenas americanas             |           |           |           |           |
| Francês                                  |           |           |           |           |
| Creole                                   |           |           |           |           |
| Outras línguas presentes na sala de aula |           |           |           |           |

### Aula 6 - Definindo detalhes do *podcast*

Objetivos: Planejar ações e adequar ao público diferentes aspectos referentes à produção da entrevista<sup>90</sup> dentro da mídia *podcast*.

<sup>90</sup>Habilidade BNCC (EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.

1. Os alunos deverão se reunir em grupos para elaborar suas ideias para o *podcast* de acordo com as seguintes perguntas (Duração aproximada 20 minutos):
  - a. Para quem será nosso *podcast*? Por que o nosso público irá se interessar em escutá-lo?
  - b. Quanto tempo deve ter o episódio desse *podcast*? Com qual frequência vamos divulgar os episódios produzidos?<sup>91</sup>
  - c. Qual o nome do *podcast*?
  - d. Como serão a abertura, transições e finalização? O *podcast* terá música em algum momento?
2. Os grupos deverão apresentar aos colegas as ideias que tiveram, defendendo e justificando suas escolhas. (Duração aproximada: 20 minutos)
3. **Trabalho para casa:** Cada grupo será responsável por um episódio e deverá pensar em temas dentro da abordagem Cultura/Língua/Imigração

### **Aula 7 - Escolha dos temas e apresentação do *podcast* para a escola**

Objetivos: Explorar diferentes temas dentro do gênero entrevista, posicionando-se de forma respeitosa em relação às comunidades entrevistadas, conforme indicado em habilidades da BNCC<sup>92</sup>.

1. Dentre os temas propostos na aula anterior, serão escolhidos alguns temas dentro da temática principal. Abaixo estão alguns exemplos dos temas que podem ser propostos pelos alunos ou sugeridos pelo professor (Duração aproximada 15 minutos).
  - Comidas: pratos, ingredientes e modos de preparo (diferenças e semelhanças de lá e daqui)
  - Motivos que levaram a migrar

---

<sup>91</sup>Recomendamos que os episódios tenham curta duração (até 5 minutos) para que seja viável reproduzi-los em uma só aula no momento de finalização da sequência didática.

<sup>92</sup> Habilidade BNCC (EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

- Principais desafios na migração
  - Principais conquistas na migração
  - Família (saudades, diferenças das famílias daqui)
  - Arte e outras manifestações culturais
  - Profissões e estudo (lá e aqui)
  - Língua(s): Lá e Aqui
  - O que faz falta do lugar de origem x o que há de bom aqui
  - Cotidiano: Como é a vida das pessoas lá x A vida das pessoas aqui
2. Sortear os temas das entrevistas entre os grupos (Duração aproximada 10 minutos).
  3. Votação na turma para escolha do nome do *podcast*. Os alunos podem apresentar suas propostas espontaneamente ou o(a) professor(a) pode trazer sugestões para serem votadas (Duração aproximada 15 minutos).
  4. **Trabalho para casa:** Pensar qual pessoa irão entrevistar e de onde veio, e pensar em perguntas para a entrevista, que serão aprovadas na próxima aula (Duração aproximada: 5 minutos).

Na tarefa para casa os alunos deverão desenvolver as perguntas retomando as orientações da sala de aula: Por que esse sujeito? O que já sabemos sobre ele? Quem é e de onde veio essa pessoa? Quais são os assuntos que devem ser abordados na entrevista?

### **Aula 8 - Produção das pautas**

Objetivos: Pesquisar informações sobre o tema da entrevista e elaborar um roteiro de perguntas considerando informações sobre o entrevistado.

1. A partir da reflexão que os alunos fizeram em casa, os grupos deverão estabelecer relações entre a pauta e o entrevistado, adequando as perguntas elaboradas às trajetórias desses sujeitos. Orientar os alunos a fazerem perguntas relacionadas à migração, choque entre culturas, ou outras experiências pertinentes ao tema. (Duração aproximada 20 minutos).
2. Cada grupo deverá apresentar as perguntas e ideias que tiveram em casa para a entrevista. A partir disso haverá uma discussão entre toda a turma, com apresentações de cada grupo e sugestões/opiniões dos outros alunos, para aprovação das pautas. (Duração aproximada 25 minutos).

## Aula 9 - Preparação para a gravação da entrevista

Objetivos: Reconhecer e interpretar características de fala e linguagem e seus possíveis efeitos de sentido quando usados no contexto da entrevista. Além disso, os alunos darão continuidade ao planejamento e preparação para a execução da entrevista.

1. Discutir características de voz, fala e linguagem a serem observadas (tom, volume, entonação, respiração, ritmo, pausas, hesitações, cacoetes, clareza, objetividade e simplicidade, conforme indicado na BNCC<sup>93</sup>). (Duração aproximada 20 minutos)
2. Definir as características dos episódios produzidos para o *podcast* da turma, considerando a duração entre 3 e 5 minutos por episódio (Duração aproximada 15 minutos):
  - a. Os textos produzidos para a pauta serão lidos, memorizados ou espontâneos?
  - b. Como serão as formas de abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, conclusão e encerramento?
  - c. Sugestão de programas e apps de gravação.
3. Definição de funções dentro dos grupos (Duração aproximada 10 minutos):
  - a. Quem fará a gravação? Com qual equipamento?
  - b. Quem fará a apresentação/locução?
  - c. Quem fará a entrevista?
  - d. Quem irá conferir o roteiro?
  - e. Quais serão os efeitos sonoros?
  - f. Quem fará a edição?
4. **Trabalho para casa** - Gravação da entrevista. Os grupos poderão entrevistar colegas, funcionários da escola, e/ou familiares. A gravação poderá ser feita por qualquer aplicativo que tenha essa funcionalidade. Será necessário apenas um aparelho *smartphone* por grupo.

## Aula 10 - Conversas sobre bastidores

Objetivos: Avaliação dos alunos sobre os resultados das gravações e reconhecimento das necessidades de edição, considerando pausas, hesitações, fuga da pauta, entre outros elementos

---

<sup>93</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018 p.75.

que poderiam ser excluídos da versão final. Além disso, os alunos serão apresentados a uma ferramenta de edição de áudio voltada para *podcasts*.

1. Entrega dos áudios que serão base para produção dos episódios. Recomenda-se que os alunos façam o *upload* dos episódios até o dia anterior à aula, porém, caso seja necessário realizar esta ação na escola trata-se de uma ação rápida que pode ser realizada enquanto os outros grupos se organizam (Duração aproximada: 5 min).
2. Compartilhamento de experiências entre a turma (Duração aproximada 15 minutos):
  - a. Como foi a entrevista? Ela seguiu a pauta? O entrevistado ou entrevistador desviou do tema?
  - b. Houve momentos inesperados? Erros de gravação e partes que não interessam ao ouvinte?
  - c. Como será a abertura do *podcast*? Redação de uma a duas frases para a gravação da abertura do *podcast* presente em todos os episódios.
  - d. É necessário editá-la? Se sim, como?
3. Apresentação de princípios de edição áudio na plataforma *Anchor.fm* (<https://anchor.fm>)<sup>94</sup> que pode ser utilizada em *smartphones*, tablets e computadores, facilitando a mobilidade do trabalho dos alunos. A edição irá começar nesta aula, mas terá continuidade na próxima (Duração aproximada 25 minutos).

## **Aula 11 - A edição da entrevista**

Objetivos: Editar o arquivo de áudio na plataforma apresentada (*Anchor.fm*), considerando aspectos da estrutura da entrevista vistos nas aulas anteriores.

---

<sup>94</sup> A ferramenta *Anchor.fm* é uma opção, mas é possível utilizar outros sites/aplicativos. Em 2023 o *Anchor.fm* teve seu nome alterado para *Spotify para podcasters* (<https://podcasters.spotify.com/>), porém as funcionalidade e interface permanecem as mesmas. Pressupõe-se que haja um laboratório de informática disponível para os alunos realizarem a edição do áudio da gravação, porém, caso não haja um laboratório na escola, ou ele não atenda as condições mínimas para uso, os alunos poderão utilizar aparelhos *smartphones* para realizar a edição. Não será necessário que cada aluno tenha um *smartphone* disponível para realizar a atividade individualmente. A edição acontecerá em grupo, de forma que poucos aparelhos serão necessários. Em contextos em que o acesso a computadores e *smartphones* seja restrito, a edição pode ser planejada de outra forma, com um espaço maior de tempo entre a ação dos grupos, assim não haverá a necessidade de muitos recursos.

1. Retomada dos princípios de edição de áudio na plataforma *Anchor.fm* (<https://anchor.fm>). A edição dos episódios irá começar na escola, mas alterações podem ser feitas pelos alunos em suas casas, desde que haja um aparelho *smartphone* e internet disponíveis para cada grupo (Duração aproximada: 15 minutos).
2. Apresentação de exemplos de abertura para o *podcast*. (Duração aproximada: 20 minutos).

Sugestões de abertura: Tem dias que, Instituto Claro e ONDE Brasil. Todos eles apresentam propostas semelhantes, mas com efeitos distintos:

- Vinheta e identificação das apresentadoras
- Música, trechos de falas no episódio e vinheta
- Vinheta, música e conversa entre apresentadores

### Transcrição das aberturas selecionadas

|  |
|--|
| <p><b>Tem dias que #14: Depoimentos de quem mora longe</b></p> <p><i>Descrição: As duas apresentadoras dizem seus nomes, o nome e o slogan do podcast.</i></p> <p><b>Aline:</b> Eu sou Aline Galvão<br/> <b>Manuela:</b> Eu sou Manuela Reis<br/> <b>Aline:</b> E nós somos o <i>podcast</i> Tem dias que<br/> <b>Manuela:</b> As conversas de sempre sendo que agora gravadas</p>   |
| <p><b>Instituto Claro: Alunos refugiados ou imigrantes encontram acolhida em escolas públicas</b></p> <p><i>Descrição: Crianças cantam uma música típica congolense entre depoimentos de alunos migrantes sobre o acolhimento nas escolas públicas de São Paulo, ao final é veiculada uma vinheta.</i></p> <p><b>Cristina:</b> “A escola que eu estudo é uma escola pública e não paga. Também lá os professores são muito melhores com a gente.”<br/> <b>Anthocell:</b> “Aprendemos várias coisas, costumes brasileiros que eu não conhecia.”<br/> <b>David:</b> “Os amigos podem trazer livros dos outros países.”<br/> <b>Mariam:</b> “Assim, eu estou feliz porque encontro umas pessoas bem diferentes.”<br/> <b>Rosa:</b> “Aí ela me perguntou como era Angola, aí eu expliquei tudo pra ela.”</p> |
| <p><b>ONDE Brasil #021: Um venezuelano em São Paulo</b></p> <p><i>Descrição: Vinheta “o nome disso é Brasil”, seguida de trecho de música e uma conversa entre os apresentadores.</i></p> <p><b>Filipe Teixeira:</b> começando O Nome Disso É Brasil número 21 diretamente de Viena na Áustria, com a TV ligada alta, Letícia Diethelm.<br/> <b>Letícia Diethelm:</b> Não tô com a TV ligada não, filho.<br/>         (...) [apresentadores conversam]</p>   |

3. Redação de uma a duas frases para a gravação da abertura do *podcast* presente em todos os episódios. (Duração aproximada: 10 minutos)

### **Aula 12 - A publicação da entrevista**

**Objetivos:** Apreciar o resultado final das gravações e a discussão sobre os resultados alcançados com a produção dos episódios do *podcast*.

1. A depender da quantidade de episódios produzidos dividir a apreciação dos episódios em duas aulas, para disponibilizar tempo para comentários e discussões dos alunos em relação aos episódios exibidos. Algumas sugestões de perguntas (Duração aproximada: 45 minutos):
  - a. O episódio apresentou as características básicas de uma entrevista?
  - b. O que acharam da introdução, cortes e transições?
  - c. As perguntas foram adequadas para o tipo de entrevistado e o tema?
  - d. Os entrevistados utilizaram alguma palavra que não é do português?

### **Aula 13 – Discussão sobre as entrevistas**

**Objetivos:** Apreciar o resultado final das gravações e a discussão sobre os resultados alcançados com a produção dos episódios do *podcast*.

1. Continuação da exibição dos episódios restantes, disponibilizando tempo para comentários e possíveis discussões conforme perguntas sugeridas na aula anterior. (Duração aproximada: 25 minutos).
2. Balanço final: Como foi a experiência de produzir um *podcast*? O que gostaram/ o que não gostaram? O que aprenderam? Como foi fazer uma entrevista? O que aprenderam com os entrevistados? (Duração aproximada: 20 minutos).

Caso haja disponibilidade para mais aulas, a discussão sobre a experiência dos alunos com a produção do *podcast* pode se estender ao uso dos materiais produzidos para retomar conteúdos sobre gênero textual, língua e cultura. Existe ainda a possibilidade de criação de novos módulos que podem incluir necessidades específicas da turma, trazendo outros temas que possam ser relacionados a questões da língua e seus usos. O exemplo abaixo apresenta um dos tipos de conteúdo que poderiam ser incluídos em outros módulos da sequência didática.

## **Aula Extra - Transformando a entrevista oral em entrevista escrita**

Esta aula extra pode ser utilizada caso seja interessante para o professor e para a turma se deter mais na modalidade entrevista escrita, ou para trabalhar questões sobre a língua falada e a língua escrita. Pode ser inserida em algum momento oportuno da sequência didática ou mesmo ser utilizada após a finalização dos *podcasts* dos alunos, para que usem seu próprio material como objeto de retextualização.

**Objetivos:** Retextualizar uma entrevista oral para uma entrevista escrita, retomando a estrutura desse gênero textual. Para isso os alunos farão a transformação de um trecho de entrevista oral com duração de até 1 minuto para uma entrevista escrita, com possíveis adequações à norma-padrão. A escolha de um trecho com até 1 minuto de duração justifica-se pelo grau de dificuldade de se realizar uma transcrição dado o tempo disponível em sala de aula.

1. Apresentação e escuta da entrevista (Duração aproximada: 10 minutos)

### **Quipus Podcast #7 – A experiência do aluno migrante**

O Quipus Podcast mostra-se relevante para o contexto dos alunos migrantes da América do Sul, pois apresenta contextos diversos e que podem contemplar as histórias de vida de vários alunos. Apresentado por Karla Burgoa que é, segundo a descrição do *podcast* na plataforma Spotify, uma “jornalista boliviana e periodista potiguar, que busca desatar um nó (quipu) a cada episódio, ocupando um espaço pouco ou mal explorado pelas mídias tradicionais”.

Lançamento do episódio: setembro de 2021. Duração: 01 hora e 02 minutos.

Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/50qqr8RB2xP8K8wdkZIWdk>>

Sugestão de trecho: 00:03:20 e 00:04:05 (Duração: 0:45 segundos)

### **Transcrição do episódio “A experiência do aluno migrante” do *podcast* Quipus Podcast**

**Quipus Podcast #7 - A experiência do aluno migrante**

**Trecho: 00:03:20 - 00:04:05**

**Karla Burgoa:** Para além dos dados eu convidei duas pessoas de estados diferentes, de países diferentes, e experiências diferentes para compartilhar, para compartilhar com a gente como foi essa experiência de ser um estudante imigrante no Brasil.

**Belen Guadalupe:** Meu nome é Belen Guadalupe. Eu atualmente tenho 24 anos vim pra São Paulo com 1 ano e uns meses de idade. Eu nasci em Bolívia La Paz e sou aqui de São Paulo agora.

**Karla Burgoa:** E você cresceu no bairro, num desses bairros de migrantes também né? Que é o Bom Retiro, o Braz, bem conhecidos aqui em São Paulo.

**Belen Guadalupe:** Sim, sim, tipo é mais aqui no centro mesmo. Mais perto aqui Bom Retiro, Centro, Paissandu, e Casa Verde, Barra Funda.

2. Propor aos alunos a transformação de um trecho de até 1 minutos da entrevista oral em entrevista escrita de acordo com a estrutura observada na aula anterior. (Duração aproximada: 25 minutos)

Estrutura:

- Introdução
- Título
- Distinção entre os turnos de fala
- O que fazer com as marcas de oralidade? (Se houver ocorrência no trecho/*podcast* escolhido, haverá adequação à norma-padrão ou não?)

3. Leitura e comentários das soluções propostas pelos alunos coletivamente (Duração aproximada: 10 minutos)

## 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados discutidos a seguir são resultados de entrevistas realizadas com membros da comunidade escolar, das aulas oferecidas durante a sequência didática e do *podcast* produzido pelos alunos ao seu final. Para melhor contextualização, serão retomados conceitos como o de *neofalante* e interculturalidade na sala de aula e sua relação com a complexidade do ambiente escolar.

Assim como a sociedade na qual se insere, a escola pode adotar uma perspectiva de homogeneização no tratamento dos sujeitos, da cultura e da língua, o que por vezes estigmatiza as diferenças entre eles. Tal movimento resulta, muitas vezes, na universalização das culturas hegemônicas no currículo e apagamento da diversidade trazida pelos alunos. Para Candau (2012) o uso da interculturalidade na sala de aula tem como desafio questionar a universalidade do currículo para que o diálogo entre culturas e o reconhecimento de semelhanças e diferenças culturais entre os sujeitos seja possível. A hierarquização entre falantes está presente na sala de aula, seja por meio do currículo, que privilegia certos aspectos da língua em detrimento de outros, seja pela presença de sujeitos que têm outras línguas maternas, que não o português. Esta estrutura está manifesta tanto na não-inclusão de falas migrantes em materiais e discussões em sala de aula, por exemplo, até no tratamento e relação entre alunos migrantes e brasileiros.

A partir do rótulo de *neofalante*, que se refere à percepção de validação e pertencimento de falantes que aprendem uma língua que não a sua familiar, compreendemos ser possível promover mudanças na estrutura hierárquica entre falantes na sala de aula. O enfrentamento da hierarquia estabelecida entre falantes é necessário para mudar a forma de ver e se relacionar com pessoas que adquirem uma língua que não a sua primeira. O conceito orienta as interações de forma que não haja diferenças hierárquicas entre os falantes, uma vez que o critério de definição de um *neofalante* não está relacionado a sua origem, recebimento da língua por transmissão intergeracional, ou níveis específicos de proficiência. Desta forma, o sujeito *neofalante* pode ser plural, ter diferentes origens culturais, e níveis de experiência com a língua. Ainda assim, o *neofalante* enquanto categoria social reivindica seu pertencimento a uma comunidade linguística, mesmo reconhecendo as diferenças existentes entre si mesmos, e entre os chamados falantes tradicionais/*paleofalantes*. Enquanto grupo social em contextos de línguas minorizadas, os *neofalantes* buscam a aceitação e legitimidade de suas falas, para que não sejam descartadas como parte das manifestações da língua. Essa reivindicação pode ser estendida aos *neofalantes* que estão em outros contextos. O uso do rótulo *neofalante* para orientar interações em sala de aula, e a criação de materiais e atividades, se baseia em

proporcionar momentos de ensino em que o aprendizado e a produção não sejam categorizados de acordo com suas origens, características linguísticas, ou presumir qual será o desempenho dos alunos de acordo com suas origens.

Ao tomarmos o domínio da norma-padrão, e outras manifestações da língua que fazem parte da escola, como objetivo de ensino, tanto alunos migrantes como brasileiros podem apresentar dificuldades em seu uso, pois não se trata de sua língua cotidiana. A deslegitimação de outras variedades da língua portuguesa tem impacto nas vidas dos dois grupos de falantes. Se por um lado muitos migrantes têm a percepção de que seu português não é bom o suficiente, brasileiros falantes de outras variedades que não a padrão também compreendem que sua falta de familiaridade com a gramática ensinada na escola implica em “falar mal” sua língua materna. Mesmo que as dificuldades apresentadas em aula difiram entre alunos migrantes e brasileiros, devido a seus contextos de vida, língua, socioeconômico, cultural, não é possível dizer que sempre haverá diferença nos tipos de dúvida apresentados entre os grupos, ou que sempre haverá uma intersecção entre as incorreções apresentadas. Neste aspecto é possível dizer que há um ponto em comum entre os dois grupos de alunos e que esse ponto pode ser utilizado para orientar práticas de ensino, abrangendo os dois grupos e abrindo espaço para manifestações diferentes de saber e cultura. Isso não significa que o conhecimento prévio do aluno será dado como suficiente no cumprimento dos objetivos e que ele não precisará aprender os conteúdos previstos no currículo, mas que independentemente de suas origens, terá as mesmas oportunidades de participar de atividades e interações de aprendizagem, sem que o fato de ser migrante e não ter a língua portuguesa como sua língua materna seja motivo para não ser considerado um falante de português.

O uso de perspectivas interculturais encontra no *neofalantismo* um potencial para mudanças nas relações e posições entre falantes da sala de aula. Ao colocar os alunos, agora considerados *neofalantes*, como protagonistas da produção de um programa de rádio e um *podcast*, respectivamente, tanto *Proxecto Neo* quanto o *CanutoPod* possibilitam que outros saberes e aspectos culturais façam parte da aula. Mesmo na fase expositiva da aplicação da sequência didática proposta, a interação entre os alunos possibilitou o surgimento e discussão de temas que nem sempre compõem a aula. A identificação com o tema migração foi algo geral e tocou tanto alunos migrantes, quanto filhos de migrantes e também os alunos brasileiros.

O gênero textual entrevista está presente nas diferentes mídias acessadas pelos alunos e suas redes de contato. A familiaridade com o tema e o formato proposto, se deve ao fato de se

tratar de um conteúdo abordado anteriormente<sup>95</sup>, e, porque os alunos declararam consumir entrevistas de pessoas de seu interesse. Sua escolha se justifica pela presença no currículo, familiaridade dos alunos com o formato, por proporcionar momentos de reflexão sobre a língua e produção oral.

### **7.1 A comunidade escolar**

O cotidiano escolar engloba uma complexidade de ações, representações e saberes tecidos/compartilhados, que para Ferraço (2008) não podem ser simplificados em categorias estanques. Conforme o levantamento feito pelo autor, o cotidiano da sala de aula exige que o pesquisador não se coloque em uma postura de isolamento da situação. Há entre professores e alunos movimentos compostos por relações objetivas e subjetivas, trocas de aprendizado, relações de identidade, vivências, percepções e expressões. Ferraço (2008, p. 100) observa em seus estudos que “Todo conhecimento que criamos/inventamos revela, em parte, quem somos. As verdades que produzimos são fragmentos de nossas verdades/identidades”. A afirmação poderia se aplicar não apenas à pesquisa nas escolas, mas à própria produção dos alunos durante a sequência didática. Na pesquisa em questão, as formas e conteúdos escolhidos e utilizados pelos alunos na produção de cada episódio do *podcast* são fragmentos de como vêem o mundo, suas interpretações sobre as explicações e retomadas de tudo o que foi realizado durante a sequência didática, e também de suas conexões interpessoais na escolha dos entrevistados, por exemplo. No mesmo texto são elencadas diferentes aproximações do objeto de pesquisa, como “as *preferências e não preferências* dos alunos, que expressavam seus desejos, expectativas e necessidades frente aos assuntos discutidos durante as aulas”. A multiplicidade na sala de aula participante da pesquisa estava presente não apenas nas diferentes nacionalidades e etnias dos alunos, mas também de suas preferências. A interação do conteúdo das aulas com as escolhas e percepções dos alunos permitiu que os alunos ocupassem papel de coautores em parte significativa da sequência didática realizada durante o presente trabalho. Essa influência dos alunos na SD pôde ser observada nas reações às formas e aos conteúdos das aulas, e às alterações que tais reações causaram em sua primeira versão. A redução do número de conteúdos expositivos previstos e a ênfase nas atividades de prática dos conteúdos ocorreu como resposta ao engajamento dos alunos nas duas categorias.

---

<sup>95</sup>De acordo com a BNCC, o gênero textual entrevista faz parte do currículo do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais

## **Relações entre escola e migrantes**

Na escola onde foi realizada aplicação, os alunos migrantes somam uma porção significativa do corpo discente, variando entre 30% e 40% de acordo com levantamento da coordenação. Consideramos alunos migrantes aqueles que migraram de outros países e também os filhos de migrantes que nasceram no Brasil. Os dois grupos possuem características próprias, sendo que os que estão há mais tempo no Brasil não possuem grandes problemas com a comunicação no dia a dia, e os alunos recém-chegados têm pouca familiaridade com a língua portuguesa falada no Brasil. É importante ressaltar que o fator tempo e familiaridade com o português não se converte necessariamente na presença ou ausência de erros em questões como ortografia e uso da língua.

A partir das entrevistas orais e escritas com a comunidade escolar foi possível reconhecer, mesmo que superficialmente, as relações estabelecidas entre escola-migrante e migrante-escola. Representando as relações escola-aluno, selecionamos trechos das respostas de professores, agente de organização escolar que trabalha na secretaria com matrículas, e coordenadoras pedagógicas. Existe um olhar de hierarquização entre os sujeitos “daqui” e os “de lá” na sociedade brasileira, seja na escola ou fora dela. Na escola que participou da pesquisa existe uma tentativa de diminuição de tais hierarquias, ainda que questões como bullying e acolhimento façam parte das discussões.

### **Respostas ao formulário direcionado aos professores da Escola Estadual Canuto do Val**

Durante a aplicação da sequência didática na escola, foi aplicado um questionário online com seis perguntas abertas. A participação dos professores foi opcional, e ao final do prazo obtivemos nove respondentes, de diferentes turnos e disciplinas, sobre sua percepção, acerca da migração e dos alunos migrantes na escola. Abaixo foram selecionadas respostas de algumas perguntas presentes no questionário:

#### **Qual a sua percepção sobre a recepção dos alunos imigrantes na escola?**

**Professor(a) 1:** Percebo que são acolhidos por imigrantes, que os alunos não imigrantes não fazem questão de fazer uma "boa" recepção, pra eles meio que tanto faz.

**Professor(a) 2:** Apresentam dificuldades de adaptação social, linguística e aprendizado.

**Professor(a) 3:** Regular, alguns ainda sofrem certos tipos de preconceitos

**Professor(a) 4:** São acolhidos

**Professor(a) 5:** Inicialmente ficam perdidos tanto em relação à língua quanto ao ambiente, sendo acolhidos principalmente pelos colegas de classe que também passaram pela mesma situação.

**Professor(a) 6:** Eles sabem de sua condição de imigrantes e tentam se adaptar.

**Professor(a) 7:** Sem problemas

**Professor(a) 8:** Nem sei

Algumas respostas dos professores sobre sua percepção dos alunos migrantes apontam um movimento de acolhimento entre alunos migrantes novos e antigos. No que diz respeito à hierarquização e à diferenciação entre os tipos de falantes, como pertencentes e não-pertencentes, os professores observam a existência de diferenças entre alunos estabelecidas a partir das chaves de migrantes e não-migrantes. A hierarquização dos alunos pode ter início no momento de acolhimento entre os colegas, mas também passa pelo nível de adaptação à língua e à cultura. Três dos professores não forneceram maiores detalhes sobre suas percepções quanto ao tema, no entanto, dois apontam para um cenário positivo na recepção dos alunos migrantes. Um dos professores destacou a falta de políticas educacionais para auxiliar na recepção dos alunos migrantes em dois pontos: a barreira do idioma e a xenofobia. Nesse caso a principal preocupação é com situações em que os alunos migrantes tenham pouca ou nenhuma familiaridade com a língua portuguesa. A resposta a seguir aborda a questão da língua e da xenofobia, mas introduz outro ponto importante: a falta de políticas públicas que auxiliem a escola. Esses mecanismos podem funcionar de formas diferentes, sendo externos à escola, como outro espaço que possa oferecer auxílio aos alunos, mas também internos que deem subsídio para que professores tenham condições de atender melhor a população migrante.

**Professor(a) 9:** Existem duas questões que travam, em vários níveis a integração, a primeira é a barreira do idioma, sem auxílio de políticas públicas externas os profissionais da educação não conseguem dar conta de forma viável de educar 40 alunos enquanto introduz outros ao idioma; neste sentido é necessário que existam programas internos dentro da SEDUC<sup>96</sup>, de forma abrangente, para auxiliar estes alunos com o português. A segunda questão é a xenofobia. Temos um forte fluxo de imigrantes sobretudo de países como Bolívia e a postura de inflexão na xenofobia que, por vezes, perpassa a comunidade escolar, cria, por vezes, um processo de exclusão sendo que, até mesmo, em alguns casos os alunos se isolam em grupos de imigrantes que vieram de um mesmo local.

A pergunta seguinte “Você já presenciou algum episódio de xenofobia na sua aula? Como você lidou com essa situação?” obteve nove respostas, nas quais quatro professores declararam nunca haver presenciado episódios de xenofobia na escola. A partir dos cinco relatos obtidos, é possível afirmar que a atitude dos professores da escola em relação à

---

<sup>96</sup>Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC)

xenofobia não é padronizada, mas quando ocorre é abordada de alguma forma, seja em forma de repreensão aos alunos que praticam ou discussões com a turma sobre o tema. Uma das respostas destaca que a xenofobia está presente em outras escolas da rede estadual, conforme trecho abaixo:

**Professor(a) 5:** Sim, na minha experiência escolar isso aconteceu em mais de uma escola. Geralmente com ofensa como "eae, bolivia" ou "volta pro seu país" ou para alunos Árabes: "terrorista". Em ambos os casos, eu sei o ocorrido para uma aula geral de racismo, com vídeos e debates, e relacionei o racismo específico que existem nessas falas xenofóbicas para mobilizá-los através do efeito de indignação que o racismo contra a população negra gera em grande parte dos alunos.

A relação entre os alunos migrantes e a comunidade escolar passa por diferentes pontos como questões como cultura, língua, comportamento. Não é possível homogeneizar o comportamento de indivíduos de nacionalidades diferentes, e cada escola pode ter um perfil de migrante específico. Na E.E. Canuto do Val há migrantes de diferentes países da América do Sul, mas também do continente africano, China, Coreia, no entanto, a nacionalidade com maior número de alunos é a boliviana. Em outros estudos sobre o comportamento dos alunos migrantes na escola (KOHATSU et al. 2020; MAGALHÃES, SCHILLING, 2012) os alunos bolivianos são percebidos como mais tímidos e silenciosos do que o dos alunos brasileiros. A leitura desse comportamento por outros membros da comunidade escolar pode variar e a timidez e pouca interação ser associada a um baixo domínio da língua portuguesa. Outra pergunta feita aos professores dizia respeito ao desempenho nas aulas dos alunos imigrantes em relação aos alunos brasileiros, as respostas variaram entre desempenho geral melhor, ou mediano, por diferentes motivos: maior presença e incentivo da família na vida escolar, maior dedicação e interesse nos estudos. O pertencimento e aceitação do grupo são fatores que contribuem para uma convivência harmoniosa com os outros alunos, sua inserção no ambiente escolar e sua relação com o processo de aprendizado. Em resposta à pergunta “Como os alunos migrantes, especialmente os imigrantes, se relacionam com a escola, alunos, docentes?”, dois professores relatam não haver problemas nas relações, três destacam a timidez dos alunos migrantes como um aspecto que dificulta a comunicação, três mencionam que a dificuldade com a língua interfere nas relações, e um professor destaca o esforço e bom desempenho dos migrantes na escola. As percepções são diversas e retratam a complexidade das relações entre alunos migrantes e escola. A identidade é mencionada por um dos professores como elemento complexo, ligado a sensação de pertencimento dos alunos:

**Professor(a) 8:** A questão da identidade e do pertencimento ainda é um obstáculo. Até o aluno não se sentir pertencendo àquele grupo, àquele lugar e se identificar com os seus pares, a convivência torna-se complexa, prejudicando inclusive o seu próprio aprendizado.

O pertencimento ao grupo de colegas e à escola passa não apenas pelo professor e a sala de aula, mas pela postura de todos os seus membros. Nos relatos das coordenadoras está destacada a postura de acolhimento desde que o número de migrantes começou a aumentar. Uma delas narra desde os primeiros momentos do aluno no ambiente escolar: matrícula, acolhimento na sala de aula por alunos migrantes e não-migrantes, recepção dos professores e eventuais questões cotidianas. A organização para a matrícula ocorre conforme a recomendação dos documentos orientadores para o acolhimento de alunos migrantes, e as dificuldades com a língua ou consequências da migração são enfrentadas conforme a perspectiva da escola sobre a migração. O momento de chegada dos alunos e seus pais envolve mais do que a documentação requerida. Em entrevista cedida durante a aplicação da sequência didática, uma agente de organização escolar e uma coordenadora pedagógica comentam sobre como a escola se relaciona com outros espaços sociais:

**[agente de organização escolar]:** eu acho importante a gente dar apoio para eles, sempre procurar matricular. É um povo, às vezes, muito sofrido, que vem em busca de novas perspectivas. Então, a gente faz o melhor para atender e passar alguma coisa para eles. E instruir como eles têm que proceder daqui para frente em documentação ou que eles possam estar fazendo para arrumar emprego, essas coisas assim.

**[coordenadora]:** muitos, muitos e alguns chegam diretamente. Então chegou e vem direto a rede de apoio. Então, tanto o posto de saúde quanto a escola pública e o sistema de saúde e a educação garante: chegou, matrícula, né? Graças a Deus, né?. E aí, o que acontece normalmente quase que em todas as salas? A gente tem alunos que já podem ter nascido aqui, mas ainda mesmo assim já aprenderam espanhol.

Existe uma mobilização dos funcionários responsáveis pela secretaria para compreender os pais, responsáveis e alunos que não falam português no momento da matrícula. Muitas vezes o intérprete é o filho, e eventualmente professores ou alunos que conheçam a língua. O acolhimento se estende às orientações dadas aos professores e aos alunos quando recebem novos alunos, como destacado na transcrição de entrevistas abaixo:

**[professora]:** A coordenação sempre orienta os professores, para ter uma atenção mais especial, para ter uma paciência maior com esses alunos em épocas de aplicação de provas, tentar ajudá-los em relação à leitura, alguns fazem até [prova] oral. Então, até ele se adaptar por completo, então nesse início os professores recebem essa orientação da coordenação.

As orientações dadas aos professores e aos alunos podem ter continuidade conforme as necessidades dos alunos recém-chegados ao país. Questões apontadas anteriormente pelos professores, como timidez, dificuldades com a língua portuguesa ou com os conteúdos das disciplinas, são observadas pela coordenação, que tenta incluir as famílias no processo de acolhimento.

**[coordenadora]:** Olha, acho que no geral, a gente tenta fazer um bom acolhimento com esses alunos, tanto da parte dos funcionários quanto da parte da secretaria, dos professores, da gestão. Eventualmente, quando a gente percebe que se o aluno é muito retraído, ou tem muita dificuldade, já chama o pai e mãe pra uma conversa para tentar entender um pouquinho. E quando é aluno do [ensino] médio, o próprio aluno, né? Quanto tempo ele tá aqui? Quais são as facilidades, dificuldades, anseios na turma... Mas eu acho que no geral, até pelo número de alunos que nós temos, a gente consegue acolher bem, receber bem e é uma prática da escola. E é uma demanda mesmo, né? Diante do grande número de alunos nessa situação, acho que a então gente consegue fazer um bom acolhimento.

Embora exista um esforço conjunto na recepção dos alunos migrantes, os professores nem sempre conseguem garantir a aprendizagem da língua. Em relato, uma das coordenadoras apontou que além dos eventos que trabalham aspectos culturais na escola, são indicadas ONGs ajudam na aquisição da língua portuguesa. Em resposta à pergunta “Como a escola lida com as várias línguas e culturas que os alunos migrantes trazem para a escola?”, uma das coordenadoras respondeu:

**[coordenadora]:** Esse [é o] desafio o professor de língua portuguesa ter que dominar, que fazer com que se desenvolva. Aprenda a ler, escrever, principalmente escrever bem a língua portuguesa. Então o professor tenta ajudar na sala de aula. A gente monta essa rede de apoio com um grupinho que pode colaborar, para alguns quando a gente percebe que vai ter mais dificuldade, as pessoas não estão melhorando, a gente indica o curso fora como uma ONG, uma parceria, mas é um desafio. Esse processo para a escola não é tão fácil assim, principalmente pelo número de alunos na sala de aula, com as diferenças todas da turma ainda lidar com essa questão da língua. Agora, os aspectos culturais, a gente tenta sempre valorizar a cultura, trazer para dentro da discussão, da aula de história, da aula de filosofia, trazer para o evento a dança típica, a comida típica. E é muito legal, porque eles gostam, participam, se envolvem. Os pais também sentem esse acolhimento. A gente já fez várias coisas legais aqui, com pratos típicos, dança típica nas nossas apresentações. Mesmo assim, na festa junina, também tem característica da festa junina em outros países da América Latina, né? Então, incorporar o que de deles também tem nos nossos eventos.

O fluxo de alunos migrantes da América do Sul para a E.E. Canuto do Val se acentuou nos primeiros anos da década de 2000 como reflexo do processo de recepção de migrantes no Brasil iniciado entre os anos 1970 e 1980 e se intensifica entre os anos 1990 e 2000 (XAVIER,

2012, p.116). Inicialmente os alunos brasileiros não aceitaram os alunos migrantes e a relação foi conflituosa por certo período. A incorporação de elementos culturais em festas temáticas e atividades entre turmas com alunos brasileiros e migrantes tiveram papel importante no acolhimento dos recém-chegados e na sensibilização dos alunos brasileiros em questões como diversidade e xenofobia. Ao longo dos anos, conforme relatado por outra coordenadora, a frequência dos eventos culturais diminuiu, motivado pela redução no número de ocorrências de xenofobia. Embora na frequência de eventos culturais tenha diminuído, a dinâmica de acolhimento entre diferentes tipos de alunos permanece.

### **Relatos de migrantes**

Entre os membros migrantes da comunidade escolar entrevistados estavam duas alunas, do 9º EF e 2º EM, respectivamente, e uma mãe migrante, que responderam perguntas sobre a mesma temática que os participantes anteriores, sob a perspectiva dos migrantes. Temas como escola, xenofobia e bullying são centrais na entrevista, mas não dizem respeito exclusivamente à escola atual. A experiência das alunas destaca a ausência de padronização do acolhimento de migrantes nas escolas, e quando a comunidade escolar não intervém, casos de xenofobia podem assumir uma dimensão marcante para os alunos que sofrem esse tipo de violência.

Aluna C., 14 anos, estava no 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, e chegou no Brasil aos 3 anos de idade e relatou ter boas experiências nas escolas que frequentou.

Eu fui recebida normalmente. Cheguei na escola bem pequenininha, quando eu tinha uns cinco anos, no prezinho, eu cheguei aqui. Aí eu fiquei estudando por um tempo aqui e foi normal. Não me lembro muito bem como era, mas tudo foi bem normal, todo mundo me tratava bem e às vezes eu misturava um pouco o português e o espanhol, aí meio que ninguém tava entendendo muito, tentavam me entender e eu conseguia me comunicar bem. Aí depois eu voltei para a Bolívia por menos de um ano e depois eu voltei aqui de novo para estudar e desde aí eu estou estudando aqui e sempre me trataram bem.

A aluna participou da aplicação da sequência didática e cedeu a entrevista individual voluntariamente. Ela descreve que a xenofobia não fez parte de sua vivência escolar, mas que dificuldades com a língua portuguesa e a timidez, ocasionalmente interferiam em sua interação com outros falantes de português. C. menciona falar português na maior parte do tempo, mas que todos em sua casa falam espanhol e que ela sente que deveria se dedicar mais à língua familiar.

A segunda aluna entrevistada foi Y., 15 anos, 2º ano do Ensino Médio, nasceu na Bolívia e chegou ao Brasil aos 3 anos de idade, foi entrevistada junto a sua mãe M., também boliviana. Desde suas primeiras experiências escolares, Y. relatou receber comportamento hostil de alguns colegas em suas primeiras escolas, que ora riam dela, ou a ignoraram, ou a insultavam por não ser brasileira. Conforme cresceu e mudou de escola, passou a ter mais colegas bolivianos, a hostilidade diminuiu, mas está presente até hoje, no Ensino Médio. A violência e hostilidade xenofóbica foi mais intensa entre o 3º e 4º do Ensino Fundamental, nesse momento a aluna percebeu que a escola não tomou atitude em relação à situação e aos alunos que praticaram a xenofobia. Sobre o mesmo tema, a mãe disse que inicialmente, quando pequena, a filha gostava de frequentar a escola, mas quando começou a ser hostilizada por alguns colegas, sua atitude mudou. A escola de Ensino Fundamental - Anos Iniciais que Y. frequentava contava com poucos alunos migrantes. Com o bullying xenofóbico, a filha mudou seu aspecto extrovertido e passou a evitar ir para a escola. A mãe se sentiu impotente, pois sentia dificuldade para falar a língua portuguesa e conversar com os membros da escola. Quando perguntada sobre o que a escola fez para mudar a situação de Y., a mãe narra:

Nada. Porque são dois coisas: que não *hablava* muito português, eu não tinha como ir na diretoria; A gente sempre tem medo porque... migrante, a gente tem medo e a gente pensa que a gente não tem direito. A gente pensa que não tem direito a nada, então a gente tem que ir... que eles são donos do país e a gente no canto.<sup>97</sup> Só falava com ela, falava que tem que ter paciência, que ela tem que tratar de fugir dos problemas com uma bonita cara, não fazer mal, não brigar com eles.

A fala da mãe destaca um ponto importante: a sensação de pertencimento e inclusão social passa pela língua. O uso da palavra *neofalante* tem índole políticas e culturais e de reivindicação. Em sua origem, está ligada à reivindicação de uma língua e sua norma-padrão para que indivíduos que não receberam essa língua como materna possam também ter sua fala considerada legítima e para ter acesso a direitos.

A atitude da escola como instituição em relação aos alunos, não fica restrita a problemas isolados na sala de aula. A escola pode ser mais um lugar, entre diversos outros na sociedade, que coloca a população migrante em situação de exclusão social. Ao contar sobre a primeira matrícula de Y., a mãe M. menciona problemas com a documentação exigida. Não conhecia o funcionamento dos órgãos públicos responsáveis, não conseguia se comunicar com os brasileiros, pois tinha pouca experiência com o português, já que era uma migrante recente, e

---

<sup>97</sup> Grifo nosso.

que teve que pedir a outra pessoa que matriculasse sua filha na escola. A escola atual de Y. tem uma postura diferente em relação à documentação, mais flexível, que orienta os pais e responsáveis sobre procedimentos e direitos. Além dos episódios de bullying e xenofobia, a mãe se sentiu impotente nos momentos em que a filha pedia ajuda com as lições de casa e trabalhos escolares, principalmente na disciplina de língua portuguesa. Muitas vezes, a mãe comparava o espanhol com o português, na tentativa de entender os conteúdos, mas as semelhanças nas formas das línguas nem sempre se confirmavam na correção dos professores.

## 7.2 *Proxecto Neo* e CanutoPod

O *Proxecto Neo* é um programa de rádio, veiculado na Radio Burela, e disponibiliza seus programas integralmente em formato de *podcast* pela plataforma *iVoox*, que agrega programação de rádios e *podcasts* em diversas línguas. Os programas têm aproximadamente 1 hora de duração e são divulgados pelo blog do projeto<sup>98</sup> e em redes sociais como *Facebook* e *Twitter*. Os temas variam de acordo com os convidados, em sua lista de 375 episódios<sup>99</sup> podemos encontrar conversas com *neofalantes*, personalidades galegas, professores, estudantes e pesquisadores. No episódio 375.12 (o número 12 representando a 12ª temporada), lançado em 09 de fevereiro de 2023, pode-se observar uma diversidade de temas: recomendação literária, entrevistas, conversas com migrantes, e divulgações de evento com trocas com as culturas presentes em âmbito local, como a cabo-verdiana. Abaixo temos a descrição do episódio disponível no site do *Proxecto Neo*:

***Proxecto Neo*, 375.12: Lucía Roldán (IES Arteixo); Carla Dopazo (IES Eusebio da Guarda); Íker Trillo; Moustaphá Sarr; Vanesa Vila Verde**

Lucía Roldán, do IES de Arteixo, fíxonos a recomendación literaria da semana. Xusto despois, entrou Berto así ao estilo volcánico. Era unha maneira de introducir a entrevista con Carla Dopazo, do IES Eusebio da Guarda. Na parte central do programa estivemos con Íker Trillo, que dentro duns días participará co equipo de Valencia na final dun campeonato de baloncesto en Barcelona. Con el estivo Moustaphá Sarr, que nos presentou o primeiro programa radiofónico da súa autoría. A profesora Vanesa Vila Verde presentounos a Iª edición do Día da Literatura Cabo-Verdiana a celebrar en Burela o próximo día 14 de Marzo.

O programa 375 traz referências de leitura, divulgação de evento de literatura cabo-verdiana - que corresponde à nacionalidade de parte dos migrantes que frequentam - entrevista

---

<sup>98</sup>Blog do *Proxecto Neo*: Disponível em: <<http://proxectoneo.blogspot.com/>> Último acesso em: 23 mar. 2023.

<sup>99</sup>O *Proxecto Neo* contava com 375 episódios até 10 fev. 2023.

com membro de outra escola e um esportista nascido em Burela. A variedade na temática mostra que o *Proxecto Neo* é um espaço que permite a troca entre migrantes e a cultura local.

Tendo o *Proxecto Neo* como referência, o CanutoPod foi um produto da sequência didática proposta no presente trabalho. Enquanto o *Proxecto Neo* é uma atividade que ocorre fora da sala de aula, com caráter optativo para os alunos, o CanutoPod ocorreu no espaço da aula de língua portuguesa, e pressupunha a participação de todos os alunos. Durante a aplicação e desenvolvimento do projeto, a recepção dos alunos às atividades influenciou mudanças no foco de algumas atividades. Consideramos assim que tanto o *podcast* quanto as aulas foram criados em conjunto com alunos participantes do projeto. Os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais foram divididos em grupos de até 7 integrantes e escolheram entre os temas sugeridos que abordam língua e cultura. Cada episódio teve duração entre 2 e 7 minutos, conforme instruções em sala de aula, uma vez que não haveria tempo hábil para editar e transmitir episódios mais longos durante a sequência didática.

#### **Análise das entrevistas produzidas no *podcast* CanutoPod em relação aos pontos ensinados na sequência didática**

Durante as aulas da sequência didática, os alunos foram apresentados a alguns tipos de entrevistas e suas possibilidades de realização. É possível dividi-las em três categorias principais: 1) Perfil: foram apresentados alguns tipos de entrevista no início da sequência didática, a entrevista/enquete, a entrevista investigativa, a confrontação/polemização, e a entrevista diálogo. Conforme o andamento das aulas, os alunos foram direcionados a uma entrevista diálogo de perfil humanizado<sup>100</sup>, que busca compreender conceitos, valores, comportamentos e histórico de vida do entrevistado; 2) Uso da língua: A partir dessa definição do perfil da entrevista, escolhas como o tom a ser utilizado, linguagens e postura dos entrevistadores em relação aos entrevistados foram desenhados. Os alunos discutiram sobre variedades linguísticas que seriam utilizadas na interação com o entrevistado, a personalidade do entrevistador, o público, o veículo de transmissão e o contexto de produção. A variedade linguística adotada poderia ser formal, ou informal, com gírias ou não. O tom do texto também sofreria alterações conforme as mesmas variáveis, podendo apresentar na mesma entrevista momentos mais descontraídos, humorísticos, objetivos, de poder, etc.; 3) Itens de

---

<sup>100</sup>Morin (1973)

desenvolvimento da entrevista<sup>101</sup>: a) pré-pauta; b) preparo do entrevistador; c) comportamento do entrevistador.

Os alunos escolheram qual seria a composição de cada grupo, por afinidade com os colegas ou pelo tema escolhido, sem interferência da aplicadora da atividade ou do professor responsável pelas aulas de língua portuguesa. A divisão dos alunos resultou em quatro grupos mistos de brasileiros e migrantes e um grupo composto apenas por brasileiros. O perfil dos entrevistados dos grupos pode ser relacionado à nacionalidade de seus integrantes. Nos grupos mistos os entrevistados eram migrantes de outros países, enquanto as entrevistas do grupo composto apenas por brasileiros, a entrevistada é migrante de outro estado do próprio país.

A construção das pautas dependia da criação de perguntas que considerassem o tema escolhido pelo grupo e o entrevistado escolhido. Para evitar que algumas pautas desconsiderassem o processo de acolhimento vivido pelos entrevistados, foi pedido que os alunos inserissem, com as devidas adaptações, duas perguntas a mais em seus roteiros: "Você se sentiu acolhido no novo lugar? Qual a importância desse acolhimento para você?". As perguntas foram incorporadas por todos, porém em alguns momentos destoaram do curso das perguntas elaboradas pelo grupo para a entrevista. Tal ponto pode ser atribuído às perguntas não serem interpretadas pelos alunos como passíveis de alteração. No entanto, nas situações em que se fez necessário explicar o contexto da pergunta, os grupos tiveram sucesso tanto na contextualização, quanto no reestabelecimento do tom da entrevista. O contexto de gravação e publicação das entrevistas condicionou os grupos ao uso de linguagem informal, com alguns momentos de descontração em alguns casos. Na maioria das vezes os entrevistados eram pessoas conhecidas de pelo menos um dos integrantes do grupo, o que facilitou o contato com informações básicas do escolhido e se era adequado para o tema escolhido.

A horizontalidade nas relações entre os alunos promovida pela abordagem dos alunos como *neofalantes* impulsiona um modelo de educação intercultural. A integração entre os alunos dos grupos mistos ocasionou o contato com experiências diferentes das dos próprios alunos, seja dos alunos brasileiros que passam a conhecer aspectos de outra cultura, quanto os próprios migrantes, que têm a oportunidade de se relacionar com experiências de migração diferentes das suas próprias.

---

<sup>101</sup> Medina (2008)

## **Características das entrevistas realizadas**

A participação nas aulas da sequência didática era obrigatória, uma vez que faziam parte da aula de língua portuguesa, porém a entrega do episódio de *podcast* era voluntária. De forma genérica, é possível dizer que os alunos criaram perguntas que favoreceram o diálogo entre entrevistado e entrevistador, porém o resultado das interações depende de seu próprio contexto e está condicionado a diversos fatores como, por exemplo, disponibilidade de tempo das partes envolvidas para a realização da entrevista, a receptividade do entrevistador em relação a respostas mais detalhadas ou que fugissem ao tema, e a disponibilidade dos entrevistados a compartilhar suas experiências.

### **a) Comida boliviana<sup>102</sup>**

Grupo misto, com dois integrantes bolivianos e um brasileiro. Na gravação da entrevista, integrantes bolivianos entrevistaram um homem e uma mulher bolivianos na Feira Kantuta. Os entrevistados não eram conhecidos dos integrantes do grupo, porém frequentavam a feira de gastronomia, artesanato, dança e outros aspectos da cultura andina, com grande presença de migrantes bolivianos, no momento em que foram abordados. Portanto, sabiam o perfil dos frequentadores da feira, e supunham que estariam dispostos a responder às perguntas elaboradas pelo grupo. As perguntas elaboradas favoreceram o diálogo e os dois entrevistadores mostraram conhecimento suficiente do contexto e também da língua (a entrevista foi conduzida em português em sua maior parte, porém os entrevistados trocaram de código em alguns momentos). Os entrevistados falaram sobre suas comidas favoritas, ingredientes, preparo dos alimentos e experiências com a migração para o Brasil.

### **b) Comida peruana<sup>103</sup>**

Grupo composto por alunos cinco migrantes e filhos de migrantes bolivianos e peruanos. Preparada para a entrevista, a entrevistadora e as perguntas redigidas pelo grupo estavam relacionadas com a experiência da entrevistada, que era alguém conhecido da aluna. A entrevista é conduzida totalmente em português, e a entrevistada, brasileira e filha de peruanos, fala sobre a comida peruana, suas preferências, e sobre a experiência de troca que têm com outros brasileiros, tendo nascido no Brasil e criada por pais peruanos.

---

<sup>102</sup>A transcrição da entrevista na íntegra está no Anexo G.

<sup>103</sup>A transcrição da entrevista na íntegra está no Anexo H.

### **c) Trabalho e estudos<sup>104</sup>**

Grupo composto por duas integrantes, uma boliviana e outra brasileira. Houve preparação em relação à entrevista, pois a entrevistadora e suas perguntas estavam relacionadas com a experiência do entrevistado, que era alguém conhecido da aluna boliviana. A entrevista é conduzida totalmente em português, e o entrevistado boliviano fala sobre sua carreira e sua experiência de estudos na Bolívia e no Brasil.

### **d) Rotina<sup>105</sup>**

Grupo formado por dois alunos brasileiros. Estavam preparados para a entrevista, relacionando as perguntas com a experiência da entrevistada, que era alguém conhecido da dupla. O tema rotina poderia ser desdobrado em mais perguntas para detalhamento, no entanto, os alunos alcançaram aspectos da experiência de migração da entrevistada mineira.

### **e) Motivos que levaram a migrar<sup>106</sup>**

Grupo inicialmente formado por uma aluna brasileira e uma aluna migrante, porém apenas a aluna migrante realizou a entrega do episódio. A aluna se preparou para a entrevista, trazendo perguntas relacionadas com a experiência da entrevistada paraguaia. A aluna não elaborou perguntas mais específicas sobre os motivos da migração, porém fez perguntas sobre a experiência de sair do país de origem e passar a viver no Brasil. A entrevista é conduzida totalmente em português, e a entrevistada paraguaia responde diversos aspectos da vida como migrante.

A experiência da turma com as entrevistas foi de familiaridade com o tema e oportunidade de prática com uso em perfil, formato e temas específicos. Os temas e dúvidas trazidos pelos alunos durante as aulas apontavam para questões da produção do *podcast*. No período de gravação das entrevistas, os alunos trouxeram dificuldades sobre quais os tipos de entrevistados poderiam ser escolhidos. A maioria das dúvidas estava relacionada ao formato *podcast* e ao uso da plataforma, e foram esclarecidas com demonstrações de uso na sala de informática para todos os alunos e também com aparelhos *smartphones* em cada grupo.

---

<sup>104</sup>A transcrição da entrevista na íntegra está no Anexo I.

<sup>105</sup>A transcrição da entrevista na íntegra está no Anexo J.

<sup>106</sup>A transcrição da entrevista na íntegra está no Anexo K.

Ao final da sequência didática foram transmitidos os episódios de todos os grupos participantes do projeto. Os episódios tiveram curta duração, e o período de uma aula foi suficiente para transmiti-los em uma única sessão. No entanto, o período de uma aula não foi suficiente para haver discussão ou comentários mais aprofundados dos alunos, professor ou aplicadora. Mesmo com a limitação de tempo, os alunos colaboraram com escuta atenta e fizeram comentários pontuais quando não compreendiam alguma fala do entrevistado ou entrevistador.

### **7.3 Resultados e objetivos**

O objetivo principal da pesquisa é verificar se a abordagem dos alunos migrantes como *neofalantes* do português brasileiro facilita o desenvolvimento de habilidades na língua portuguesa e a integração aluno-escola. Os objetivos secundários são 1) Facilitar a expressão oral dos alunos migrantes em língua portuguesa; 2) Contribuir para a elevação da autoestima dos alunos brasileiros em relação à sua própria língua; 3) Promover a interculturalidade em sala de aula.

Objetivo principal: A abordagem dos alunos migrantes como *neofalantes* do português brasileiro facilita o desenvolvimento de habilidades na língua portuguesa e a integração aluno-escola?

A Sequência Didática possibilitou uma contribuição mútua entre os alunos brasileiros e migrantes da escola em questão. A relação entre os alunos se deu pela formação de grupos para a produção de um episódio de um *podcast* de entrevistas que passaria por diversas etapas até a entrega do produto final. A escolha dos integrantes dos grupos ocorreu livremente, sem interferência da aplicadora da atividade ou do professor. Os critérios estabelecidos pelos alunos foram a afinidade com o tema de algum episódio, ou com seus pares. Inicialmente foram formados seis grupos, dos quais cinco produziram e entregaram os episódios do *podcast*. Do total de cinco grupos participantes, quatro eram de nacionalidades mistas e um foi formado apenas por brasileiros. Nos grupos mistos foi possível notar que houve troca cultural entre os integrantes, uma vez que alunos de nacionalidade diferentes deveriam tomar decisões e produzir atividades como criação de perguntas para a entrevista, escolha do tema e do entrevistado, edição e publicação dos episódios. Todos os grupos deveriam decidir por um entrevistado que fosse migrante, internacional ou nacional, e encorajados a definir funções entre seus integrantes, de forma que todos participassem de alguma etapa do projeto. Os grupos mistos, formados por brasileiros, bolivianos (em maior número), peruanos ou alunos de outras

nacionalidades da América do Sul, escolheram entrevistados de outros países. Isso possibilitou momentos de maior interação cultural tanto para os integrantes de mesma nacionalidade do entrevistado, que teve contato com outra experiência de seu próprio país, quanto para os alunos brasileiros ou de nacionalidade diferente de seu interlocutor. Para os grupos mistos, o contato com o *outro* ocorre duplamente durante todo o percurso da sequência didática: entre os integrantes do mesmo grupo e com o entrevistado. A troca entre sujeitos e cultura acontece mesmo que a entrevista não seja realizada com a presença de todos do grupo, a gravação do áudio foi disponibilizada para todos. No grupo de brasileiros o entrevistado era natural de outro estado, e embora as diferenças sejam mais familiares, também houve troca cultural. A interação com indivíduos que carregam outras experiências contribuiu para evidenciar assuntos latentes como as diferenças culturais. A escolha do gênero entrevista e do tema migração e cultura proporcionou aos alunos a escuta do outro e dos próprios alunos como momento de troca na sala de aula. Frequentemente, incluindo a escola onde ocorreu a aplicação, as trocas culturais entre alunos migrantes e a comunidade escolar são concentrados em eventos extraclasse como feiras culturais ou feiras das nações. Trazer a temática para a sala de aula possibilitou um trabalho de maior duração, com potencial de sensibilizar os alunos para outras culturas e gerar reflexões. O *podcast*, por ser uma das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), permite que os alunos se aproximem de outras linguagens e espaços além de lidar com processos de transmissão da informação. Na sequência didática retomamos o gênero entrevista, em uma abordagem que visa aumentar a sensação de pertencimento à comunidade.

### **Objetivos secundários**

- 1) Facilitar a expressão oral dos alunos migrantes em língua portuguesa:

É importante ressaltar que o que está em questão quando nos referimos a expressão oral, não é o nível de conhecimento do aluno migrante da gramática da língua portuguesa, mas seu uso em diferentes contextos de comunicação. O ensino da oralidade nas escolas e os saberes práticos envolvidos fazem parte de discussões e documentos curriculares há algum tempo. O trabalho com a oralidade nas salas de aula está presente em documentos curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018):

A questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo considerando a quem e por que

se diz determinada coisa.

(PCNs, 1998, p. 16).

Os PCNs abrem espaço para que o ensino seja direcionado para outro aspecto da língua que não a escrita e a gramática normativa, estabelecendo o ensino de práticas orais e suas especificidades e saberes. Na elaboração e aplicação de nossa sequência didática foram utilizados como base as habilidades, objetos de conhecimento e práticas de linguagem previstas na BNCC. Na Base estão descritas possibilidades de trabalho no Eixo da Oralidade, que inclui gêneros formais e informais, em diferentes meios de interação, incluindo os *podcasts*:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts*<sup>107</sup> e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

(BNCC, 2018, p.78-79)

Dolz et al., (2004, p.146) reforça que o ensino de habilidades ligadas à oralidade é papel da escola, conforme afirmado nos documentos curriculares. Os autores sugerem que o uso de exemplares autênticos de gêneros orais torna o ensino mais significativo, pois a partir deles é possível trabalhar com diferentes situações de comunicação, níveis de atividade de linguagem, e com as condições de produção dos gêneros orais formais e seus espaços sociais específicos. Dessa forma, gêneros como entrevistas, debates e seminários, em diferentes plataformas de veiculação, como *podcasts*, ou transmissões ao vivo, por exemplo, se destacam como abordagens possíveis da oralidade na sala de aula.

A retomada das características do gênero entrevista em um novo contexto permitiu o resgate de conhecimentos prévios dos alunos, que estudaram o gênero entrevista em diferentes momentos do Ensino Fundamental - Anos Finais<sup>108</sup>, além de ampliar as experiências com o gênero. A atividade oral proposta na Sequência Didática pretendia articular tanto o ensino da entrevista em sua estruturação e desenvolvimento no espaço escolar, quanto propor o contato

---

<sup>107</sup>Grifo nosso.

<sup>108</sup>A entrevista faz parte do currículo oficial do Ensino Fundamental - Anos Finais e está presente nas orientações gerais para toda a etapa, do 6º ano ao 9º ano.

com outros membros da sociedade ao redor dos alunos. Como visto anteriormente, a abordagem de todos os alunos como *neofalantes* permite que o planejamento das aulas e o ensino considerem as diferenças entre os alunos, mas que priorize propostas nas quais todos possam se beneficiar. Mesmo com diferentes níveis de proficiência<sup>109</sup>, o aluno migrante pôde trazer contribuições para o tema, como sua cultura, sua língua materna, ampliando as experiências de uso da língua no gênero e o sentimento de maior pertencimento à língua.

- 2) Contribuir para a elevação da autoestima dos alunos brasileiros em relação à sua própria língua;

O trabalho com a oralidade é necessário, assim como consta em documentos curriculares oficiais, e afirmam autores como Dolz et al. (2004). A partir dele, situações de fala formais e/ou diferentes de suas práticas cotidianas podem ser apresentadas aos alunos, ajudando-os a articular uma série de conhecimentos para que o uso que faz da língua se adéque a situações comunicativas diversas.

Do mesmo modo que os alunos migrantes podem aumentar sua sensação de pertencimento com atividades que permitam sua contribuição e protagonismo, os alunos brasileiros ocuparam uma posição de igual importância em cada grupo. A sequência didática tinha como proposta a colaboração mútua entre alunos de qualquer origem. Embora o uso do conceito de *neofalante* pressuponha menor hierarquização entre os falantes, e as atividades das aulas fossem pensadas como tal, não é possível afirmar que as hierarquias sociais, anteriores à aplicação, não tiveram influência nas relações entre os alunos. No entanto, considerando o contexto escolar e a observação dos alunos, episódios em que alguma língua fosse menosprezada não foram identificados. As relações variaram conforme o contexto de cada grupo, no entanto, as etapas de produção e gravação tiveram participação de todos, seja com ideias e sugestões, redação e revisão de perguntas, escolha do tema, entrevistado e execução da entrevista. Todos esses passos foram apresentados como orientação geral independentemente do fator nacionalidade. Todo o processo, que culminou na produção de uma entrevista em *podcast*, levou os alunos brasileiros a se apropriarem da própria língua. O trabalho com o

---

<sup>109</sup>Como mencionado anteriormente, a escola conta com um histórico de recepção de migrantes, portanto existem alunos que moram no Brasil há mais ou menos tempo, fato que influencia o grau de familiaridade e conforto com o uso da língua portuguesa. Na escola em questão, a maioria dos alunos migrantes frequentavam a escola desde o início do Ensino Fundamental - Anos Finais, e compreendiam e usavam bem o português nas situações observadas. Existem dificuldades específicas desses alunos na aula de língua portuguesa, especialmente na escrita, conforme apontado pelos professores da disciplina.

gênero entrevista oral teve como objetivo ser uma ferramenta para elevação da autoestima dos alunos brasileiros em relação a sua língua, conforme indicado pelos documentos orientadores (BNCC e PCNs).

### 3) Promover a interculturalidade em sala de aula

A interculturalidade foi utilizada ao longo da sequência didática em associação ao *neofalantismo* como forma de valorização de aspectos culturais de todos os países representados na sala de aula e de construção de relações mais igualitárias entre os alunos durante as atividades de ensino-aprendizagem. A abordagem intercultural promove questionamentos sobre a visão universalista que existe na cultura hegemônica na elaboração das aulas e seus materiais. Portanto, os aspectos culturais dos alunos nacionais e migrantes foram expandidos para além da compreensão de culturas nacionais homogêneas. Conforme a perspectiva crítica da interculturalidade apresentada por Candau (2012), o incentivo à troca e à interação entre culturas não deve ter como objetivo a assimilação, mas a construção de autonomia, emancipação e construção de identidades plurais.

Interculturalidade e a abordagem *neofalante* podem ser utilizadas de forma complementar, sendo que esta é uma forma de promover relações de igualdade nas diferenças. O *neofalantismo* é uma abordagem que prioriza a interação entre os alunos, promovendo horizontalidade no tratamento dos falantes. Considerando especificamente o aspecto linguístico, o *neofalantismo* acolhe falantes diversos e evidencia a pluralidade da língua e suas possibilidades de manifestação. Não há quem seja “dono da língua” por razões de origem, por exemplo. As diferenças entre os falantes existem e são atribuídas ao tempo de experiência e uso da língua, não excluindo o falante migrante do que se considera “falante de uma língua”. Os diferentes níveis de uso da língua foram considerados na elaboração dos projetos, mas os materiais produzidos pelos alunos não foram hierarquizados ou categorizados como bons ou ruins. A proposta de elaboração de uma entrevista oral em formato de *podcast* possibilitou aos alunos apresentar certos aspectos de suas culturas ou conhecer culturas e formas de vida diferentes, sem que fosse necessário apagar outras línguas que surgissem durante o processo.

As diferenças culturais e linguísticas (CANDAU, 2012) são pontos relevantes levantados nas entrevistas com a coordenação da escola e os educadores, mas nem sempre são articulados a processos pedagógicos. É importante compreender que as questões relacionadas à diferença fazem parte do processo pedagógico, mesmo quando não são abordadas. No

processo de inclusão de tais diferenças há um enriquecimento do processo educativo, e as diferenças são reconhecidas e valorizadas.

Na E.E. Canuto do Val, conforme os relatos de professores e coordenadoras, existe um movimento de inclusão de aspectos linguísticos e culturais dos alunos migrantes como resposta ao impacto de sua presença na escola, com eventos ou aulas direcionadas a discussão temas como xenofobia. Porém, são movimentos cada vez mais pontuais, iniciados quando há manifestações de intolerância dos alunos brasileiros, ou dificuldades dos alunos migrantes. Embora a escola tenha a convivência entre brasileiros e migrantes como parte de sua identidade, os citados casos de xenofobia indicam que a migração e as diferenças entre os membros da comunidade escolar não são um caso encerrado. Além da postura de acolhimento aos alunos migrantes recém-chegados incentivada pela coordenação, podem contribuir na abordagem ao assunto perspectivas como o *neofalantismo*, que oferecem ferramentas de reflexão para a criação de materiais didáticos. A inclusão e a mudança nas hierarquias entre os alunos - e tipos de falantes - só poderão ocorrer se forem dadas condições para a transformação. O baixo número de materiais e orientações para o trabalho com migrantes na sala de aula é notado por professores que frequentemente sentem-se sobrecarregados, com as múltiplas demandas da sala de aula.

A autonomia do professor em sala de aula pode ser beneficiada com o uso de estruturas que os ajudem a desenvolver atividades que englobem todos os presentes, considerando as suas diferenças culturais e linguísticas, sem que haja um movimento de homogeneização e validação de apenas uma língua e cultura hegemônicas. Na ausência de orientações da SEDUC que sejam específicas para o trabalho em salas de aula com migrantes, o *neofalantismo* oferece ferramentas para que escolas com falantes diversos possam lidar com questões linguísticas em uma perspectiva de reconhecimento e aceitação dos diferentes tipos de novos falantes. A aplicação do conceito de *neofalante* no Modelo Burela aponta alguns dos caminhos possíveis de atividades que integrem todos os alunos. Além disso, a aplicação em uma cidade de proporções e contextos tão diversos como São Paulo indica a flexibilidade do Modelo Burela, pois além de oferecer subsídios para os professores, permite sua utilização de forma orgânica que pode ser aplicada em sala de aula ou em toda a escola. Os resultados da interação e produção conjunta dos alunos na sequência didática aplicada no E.E. Canuto do Val mostram que questões relacionadas à migração, igualdade e diferenças, podem ser parte integrante da aula, não se restringindo a eventos e projetos culturais, ou momentos de reflexão quando ocorrem casos de preconceito contra os migrantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos institucionais de integração de migrantes no ensino básico, representados pelos documentos orientadores, criados pelo estado de São Paulo têm como foco o acolhimento inicial nas escolas, através da matrícula e apresentação de conceitos importantes para a temática migração. Orientações para esta etapa do acolhimento são importantes para pais e alunos, porém, se mostram insuficientes para atender o cotidiano dos alunos migrantes na sala de aula. Na observação dos documentos de orientação para acolhimento de migrantes fornecidos pela SEDUC do estado de São Paulo, é visível a ausência de orientações robustas para desenvolvimento de atividades nas diferentes disciplinas escolares. Esse tipo de orientação poderia facilitar o trabalho do professor e garantiria que a abordagem intercultural subscrita em documentos curriculares como a BNCC fosse concretizada.

As experiências do Modelo Burela apontam a necessidade de ações conjuntas na atuação com a população migrante. Mesmo quando o público da escola é composto apenas por alunos nativos, a sala de aula conta com a presença de variações linguísticas, culturas e identidades complexas que nem sempre são abordadas no planejamento das aulas ou do currículo. O tratamento dos alunos como *neofalantes* mostrou-se benéfico para todos os sujeitos em sala de aula, sejam os professores, alunos migrantes ou alunos nativos, uma vez que auxilia na construção de atividades de cunho intercultural.

As crescentes ondas migratórias contemporâneas inserem o Brasil em um cenário recepção de migrantes latino-americanos, consolidadas no século XXI. Contudo, embora exista a ideia de que migrar é um direito humano, há resistência dos cidadãos nacionais aos migrantes internacionais que, conforme Kristeva (1994), são vistos como intrusos ou adversários. As relações entre nacionais e migrantes na sociedade podem impactar a interação entre alunos migrantes e a escola, já que muitas vezes o migrante é visto pelos nacionais como o “outro” e pode ser exotizado ou hostilizado por suas diferenças culturais. Consequentemente, a coexistência de diferentes nacionalidades e culturas no espaço escolar pode também gerar conflitos. Outro ponto de tensão é a exigência de que o migrante aprenda e utilize a língua local em detrimento de sua língua materna. Existe uma ideia de que se o migrante “está no Brasil, fale português”, e esse não é um fenômeno reservado apenas ao Brasil, mas um desafio presente nas migrações globais, que questionam a ideia de cultura, língua e povo como elementos fundamentais do conceito de estado-nação. Tais elementos são essenciais para criar uma ideia de coesão entre o grupo e consequentemente uma identidade nacional, o que desloca ainda mais o migrante para o lugar do “outro”.

A aceitação e acolhimento dos brasileiros à população migrante varia de acordo com o prestígio de determinadas etnias, línguas, culturas e situação socioeconômica. Tal comportamento não é visto como exclusivo dos brasileiros, tendo em vista as dinâmicas de valorização e desvalorização entre países do norte e sul global. Considerando a proporção das nacionalidades na escola participante do estudo, as relações entre brasileiros e bolivianos são um ponto de atenção e devem ser descritas como complexas. É possível encontrar em outras pesquisas relatos diversos sobre as relações entre as duas nacionalidades: tanto em momentos de troca genuína de saberes e afetos, quanto de hostilidade e violência. Em estudos com grupos focais, Simai e Baeninger (2012), observam existir uma imagem positiva dos próprios brasileiros como um povo receptivo e tolerante com migrantes de todo o mundo. No entanto, existe uma construção social negativa de imigrantes da América Latina, que são considerados exóticos, como os bolivianos. A partir desta constatação, ficam evidentes as problemáticas acerca da discriminação com base em raça ou etnia, que também se conectam com outros aspectos que fazem parte da construção social do país.

Os brasileiros consideraram os bolivianos como “outro”: exóticos, culturalmente ricos, mas economicamente pobres (...). De fato, na análise de discurso sobre negações de racismo, os aspectos positivos ocorrem para enfatizar as diferenças com relação ao “outro”; considerar os estrangeiros exóticos ou provedores de enriquecimento cultural reflete o olhar para o “diferente”.

(Simai e Baeninger, 2012, p. 199)

O discurso do grupo de migrantes bolivianos que participaram da pesquisa (Simai e Baeninger, 2012, p. 202) no entanto, mostrou-se diferente dos brasileiros, elogiando seus receptores, ainda que reconhecendo a existência de estereótipos por parte deles. A experiência migratória do grupo é complexa e envolve elementos de conflitos internos com compatriotas bolivianos (em grande parte motivados por relações trabalhistas por vezes abusivas no setor de confecções), baixa autoestima, e um autorretrato positivo para esconder problemas e negar conflitos.

Mencionar alguns aspectos da relação entre brasileiros e migrantes é relevante para compreender como essa relação social ocorre dentro dos muros da escola. Os relatos das duas alunas e uma mãe migrantes apresenta um recorte das nuances da relação entre brasileiros e bolivianos. As duas alunas, apesar da pouca diferença de idade e de serem escolarizadas no Brasil desde a educação infantil, tiveram experiências diversas em sua escolarização. Uma delas sofreu xenofobia em diferentes momentos e escolas distintas, ora por brasileiros, ora por filhos de bolivianos nascidos no Brasil, que consideravam pessoas nascidas na Bolívia como

inferiores. A relação entre os dois tipos de violência é complexo, contudo uma das motivações era a nacionalidade da adolescente. Sua etnia, sua aparência, como fala o português, suas dificuldades nas disciplinas da escola, são aspectos de sua identidade e experiência que foram alvo intimidação e constrangimento. A outra aluna, um ano mais jovem, relata não ter vivido situações em que se sentiu constrangida nas escolas pelas quais passou. Sempre teve amigos bolivianos e brasileiros, e que todos a ajudavam quando necessário.

Na escola, o migrante tem sua língua e cultura, em determinadas situações, apagadas, sobretudo quando o assunto é a língua. Há relatos no Brasil, em que pais migrantes são incentivados a deixar de falar sua língua materna com os filhos em casa, para “não confundí-los” em relação ao aprendizado de português. Na sala de aula os alunos aprendem a norma-padrão da língua portuguesa e em muitos momentos são corrigidos sem que sua língua materna seja considerada. Em uma pesquisa com professores de escolas da fronteira brasileira com a Venezuela, Weschenfelder et. all (2021) apontam que um dos principais aspectos levantados sobre as dificuldades com a migração foi a formação de professores: “Os docentes sentem que lhes falta formação a respeito de como trabalhar com as diferenças na sala de aula, seja em relação à inclusão educacional ou a aspectos ligados a questões específicas dessa escola na fronteira, como a diversidade étnica e cultural” (Weschenfelder et. all, 2021, p. 679).

Nas entrevistas realizadas com a comunidade escolar da E.E. Canuto do Val, escola participante da aplicação do presente trabalho, nota-se que existe uma disposição para o acolhimento dos alunos e pais migrantes e sua cultura. Entretanto, foi possível identificar nas entrevistas cedidas por professores e coordenadoras algumas falas que associam os migrantes a certos comportamentos negativos, e, eventualmente, a grupos de migrante que se recolhem entre os seus. As coordenadoras mostram-se atentas para episódios de xenofobia, dificuldades dos alunos migrantes com a língua portuguesa, porém na entrevista com os professores alguns comentam sobre a necessidade da criação de políticas públicas, formações e documentos que orientem o trabalho do professor em relação à população migrante. A escola é um espaço de diversidade, mas quando não há definição de movimentos, práticas e repertórios comuns que orientem o ensino, o cotidiano da sala de aula pode tornar-se caótico e exaustivo para os professores.

No Modelo Burela, a criação de ações conjuntas para o trabalho dos professores foi um ponto discutido e é anualmente revisado. Além da abordagem que envolvia alunos, pais, centro educativo e a esfera municipal da educação, Modelo Burela ofereceu aos seus professores ferramentas para lidar com migrantes de diferentes nacionalidades, apoio e aulas extra para os alunos migrantes com dificuldades com a língua galega. Antes do modelo, os professores

sentiam que atender o público migrante era desafiador, pois não tinham repertório para tal. A decisão dos professores de criar soluções conjuntamente beneficiou o trabalho em sala de aula, refletindo na melhora no desempenho dos alunos migrantes. As atividades foram planejadas para dentro e fora da sala de aula, definidas em uma reunião anual, que ocorre desde 2007. Assim como na E.E. Canuto do Val, a frequência e os tipos de atividade empregadas variaram ao longo do tempo segundo as necessidades dos alunos que chegam à escola.

A utilização do *neofalante*, um dos conceitos centrais que norteia o Modelo Burela, não pressupõe um tipo de atividade específica a ser empregada dentro ou fora da sala de aula, trata-se de uma perspectiva que permite o planejamento de atividades que envolvam e beneficiem alunos de origens diversas. O que, dentro de nossa proposta, deve incluir não apenas alunos migrantes de quaisquer nacionalidades, mas também alunos brasileiros e suas diversidades. Mencionada no Modelo Burela, a interculturalidade é empregada também como conceito orientador na produção da sequência didática, para que o resultado da sequência tenha um caráter de trocas entre as culturas presentes na sala de aula, não apenas de assimilação e homogeneização em favor da cultura local apresentada pela escola. Por estar centrado no conceito de língua, o uso do *neofalantismo* nas escolas tem o ensino de língua como principal objetivo, e como fio que une todos os envolvidos, o processo de ensino-aprendizagem. As atividades desenvolvidas pelo Modelo Burela em seus 18 anos de existência nos permitem visualizar atividades que funcionam em seu contexto original e utilizar aquelas que podem ser adaptadas para o contexto brasileiro. Permite também a compreensão das potencialidades de uso da etiqueta de *neofalante* para futuro desenvolvimento de atividades na escola brasileira e que não necessariamente tenham base em experiências em escolas do exterior.

O *Proxecto Neo* foi a ferramenta escolhida para a aplicação de nosso projeto por facilitar o trabalho com a oralidade, um dos aspectos relevantes da linguagem quando consideramos a presença de migrantes na sala de aula. A longevidade e versatilidade desta ferramenta do Modelo Burela, permite adaptações em sua aplicação, podendo ser realizada na sala de aula ou expandida para práticas mais abrangentes com a participação de toda a escola. A produção de entrevista oral é operada de formas distintas nas duas propostas. No *Proxecto Neo*, a participação dos alunos é opcional e as entrevistas são realizadas fora do espaço escolar. Já na aplicação paulistana, grande parte das etapas de produção ocorreu na sala de aula, sem obrigatoriedade na participação, mas com incentivo do professor. O fato de os alunos no Brasil realizarem toda a produção da entrevista no espaço escolar permite uma composição heterogênea na formação de grupos, que contaram com a presença de alunos brasileiros e de outras nacionalidades latino-americanas, com predominância de bolivianos. Tendo em vista a

composição dos grupos formados entre os alunos, e os entrevistados que escolheram e a entrega do *podcast* de entrevistas da turma, é possível considerar a abordagem dos alunos migrantes como *neofalantes* de português como fator de aproximação dos alunos brasileiros nas aulas de língua portuguesa, não apenas em questões de convívio no cotidiano escolar, mas de trabalho conjunto. A discussão e o aprendizado sobre as diferenças entre os alunos, enriquece seu repertório em assuntos como língua e cultura, e proporciona uma visão mais ampla da língua e suas realizações. Desta forma, as diferenças étnicas, culturais e linguísticas deixaram de ser consideradas um entrave para o processo de ensino-aprendizagem e tornaram-se elementos integrantes e enriquecedores do processo educativo.

O uso proposto do *neofalantismo* na criação de aulas e atividades é como conceito norteador, não necessariamente explanado aos alunos, mas ao professor que regerá a sequência didática. O que é um *neofalante*, assim como o conceito de interculturalidade, não foram discutidos em aula, no entanto, esses conceitos permeiam a sequência didática, seja pelos temas presentes ou pela proposta de diminuir a hierarquia entre as línguas presentes na sala de aula. Na sociedade galega, incluindo a de Burela, o termo *neofalante* circula em debates sobre revitalização linguística em um contexto de língua minorizada, portanto o uso explícito do termo junto aos alunos tem um sentido e propósito que atendem aos falantes daquele contexto. No Brasil, o termo *neofalante* passou a ser estudado mais recentemente e utiliza uma acepção que difere levemente do conceito primeiro, que está relacionado aos novos falantes de línguas minorizadas. Nesse sentido, trabalhamos com o *neofalante* como representante de um sujeito que migra e aprende uma nova língua em seu novo contexto. O uso do *neofalante* para falantes migrantes foi apresentado anteriormente por Nicola Bermingham (2018) em seu estudo na Galiza sobre o tema, que posteriormente influenciou o Modelo Burela. O paralelo entre a experiência com alunos migrantes e o uso do *neofalante* para abranger uma variedade de falantes, permitiu expansão do sentido original para a abordagem dos alunos brasileiros.

A heterogeneidade dos alunos na escola não diz respeito apenas à presença de migrantes. As variedades linguísticas usadas pelos alunos também foram motivo de interesse, pela distância entre elas e a norma-padrão. A familiaridade ou não dos alunos em relação à norma-padrão é variável e está condicionada aos tipos de variação linguística como dialetal e diatópica. Além disso, é relevante considerar os alunos falantes de dialetos desprestigiados que, assim como parte dos migrantes, podem perceber a norma-padrão como distante de seu uso da língua.

A metodologia aplicada em sala de aula tem como base o conceito de sequência didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e o *Proxecto Neo*, do Modelo Burela, e a utilização dos conceitos de *neofalante* e uma perspectiva intercultural. O formato escolhido para condução dos conteúdos foi uma sequência didática com objetivo de criar um *podcast* de entrevistas da turma, que seria composto por episódios produzidos por grupos de alunos. O formato de *podcast* utilizado em sala de aula tem o programa de rádio *Proxecto Neo* como referência, porém conta com adaptações em seus conteúdos e forma de produção. A estrutura organizadora das aulas é uma sequência didática baseada nos conceitos de *neofalantismo* e interculturalidade. Para o desenvolvimento e organização dos conteúdos tivemos como base as indicações sobre o ensino de oralidade e uso de ferramentas como o *podcast*, presentes na BNCC. O uso da mídia *podcast* se justifica pela facilidade para gravação e transmissão dos episódios para toda a classe, o que renderia mais esforços e recursos caso fosse necessário implementar uma rádio escolar para tal. Por ser uma mídia que conta com diversos formatos de programa, a apresentação dos alunos a trechos de entrevistas realizadas em *podcasts* não indicou diferenças relevantes para os tipos de entrevista com os quais estavam familiarizados. Os resultados da aplicação mostram que a interação entre os alunos foi frutífera, incentivando discussões e tomadas de decisão em uma maioria de grupos composto por alunos de nacionalidades mistas. A escolha dos entrevistados foi livre, o único condicionador era que fosse um migrante internacional ou nacional. A maioria dos grupos entrevistou migrantes da América do Sul, mesmo aqueles compostos apenas por alunos brasileiros, o que permitiu troca cultural e sensibilização para diferentes histórias de migração e relação com o país de destino.

Em reflexões posteriores compreendemos que deveria haver mais tempo para a análise dos resultados do *podcast* em sala de aula, além das trocas entre grupos produzidas pela escuta dos episódios na última aula. Desta forma, os alunos poderiam desenvolver outras atividades relacionadas à sequência didática, como fazer análises sobre a adequação das perguntas realizadas na entrevista, contribuição nos episódios de outros grupos, discussão sobre o uso da linguagem, reconhecer as diferenças linguísticas entre alunos e entrevistados falantes de espanhol e o português falado no Brasil. Em novas aplicações, existem muitas potencialidades no trabalho com o material gravado que estão condicionadas ao tempo disponível e ao enfoque escolhido pelos professores. O modelo de gravação implementado na turma de 9º ano pode ser adaptado para o trabalho com outros gêneros textuais, com diferentes ênfases em análises gramaticais, em outros anos do Ensino Fundamental - Anos Finais, ou mesmo do Ensino Médio. A extensão da sequência também pode ser variada, a depender da ênfase escolhida pelo

professor, focando no momento de produção e resultado — como foi o caso desta aplicação — ou prolongá-la até análises mais aprofundadas os produtos finais.

O *Proxecto Neo* está centrado na produção de cada programa de rádio, sem tratar os episódios como material das aulas. Porém, sua longevidade mostra haver outras possibilidades para sua adaptação em outros contextos, que podem ter como foco a produção, a gravação ou análises posteriores das entrevistas. Sua adaptabilidade indica que as atividades provenientes do *Proxecto Neo*, e seu uso do conceito de *neofalantes*, são maleáveis e podem ser utilizadas como uma referência para atividades de cunhos diversos. Por fim, compreendemos que utilização do conceito de *neofalante* pode contribuir para a capacitação de professores na tarefa de gerenciar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes brasileiros e migrantes. Com base nas observações feitas sobre a aplicação do conceito de *neofalante* em uma escola de São Paulo, pôde-se observar que tal perspectiva pode futuramente apresentar uma alternativa para a organização do ensino de língua portuguesa em sala de aula e na escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. O Ensino de Português como Língua Não-materna: Concepções e Contextos de Ensino. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2005. Disponível em: <<http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>> (Último acesso em dezembro de 2019)

ALTENHOFEN, Cléo. V. Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana Vol. 2, No. 1 (3), Políticas da Linguagem no Brasil, 2004. Pp. 83-93. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/41678200>> (Último acesso em dezembro de 2019)

ALTET, Marguerite. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1196-1223, dez. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401196&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401196&lng=pt&nrm=iso)>. (Último acesso em dezembro de 2019)

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda. (orgs.) Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008. P. 15-38

APAZA, Ignacio. La descolonización cultural, lingüística y educativa en Bolivia, In: Estudios Bolivianos (17): La Paz.Nueva Constitución Política del Estado 2009, Artigo 5. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, 2012.

BAENINGER, Rosana. (Org.) Imigração Boliviana no Brasil – Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

BAGNO, Marcos. Preconceito lingüístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. "Os gêneros do discurso". In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. [Trad.] São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Eliana M. Deganutti de. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA: A MODELIZAÇÃO DO GÊNERO NA PESQUISA COLABORATIVA. Revista Raído, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1687/1145>> Último acesso em: 16 mar. 2023

BERMINGHAM, Nicola. Double New Speakers? Language Ideologies of Immigrant Students in Galicia. In: Ó Murchadha, N. P; Hornsby, M.; Smith-Christmas, C.; Moriarty, M. *New Speakers of Minority Languages Linguistic Ideologies and Practices*. Londres: Palgrave Macmillan, 2018, págs. 111-129.

BOURDIEU, Pierre. The Economics of Linguistic Exchanges. *Social Science Information*, 16 (6), 1977, págs. 645-668.

BRASIL. Ministério da Educação. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – LÍNGUA

PORTUGUESA. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Último acesso em: 16 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Brasília: MEC, 2018. BRASIL. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Último acesso em: 16 mar. 2023.

BURNHAM, Teresinha. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. Em aberto, Brasília, ano 12, n. 58, p. 3-13, abr./jun. 1993.

CANDAU, Vera. Maria. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)> (Último acesso em dezembro de 2019)

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. In: Revista Brasileira de Educação, nº 21, set./out./nov./dez. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QF4wH5r85zzy9hkYKjFDNNB/?lang=pt&format=pdf>>

CARDOSO, Oldimar. e PENIN, Sonia T. de Sousa. A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais. São Paulo: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 113-128, jan./abr. 2009.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias Lingüísticas No Brasil. Campinas: UNICAMP D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999.

CERQUEIRA NETO, José. C. SANTOS, Adelino P. dos. A ENTREVISTA COMO UM GÊNERO DO DISCURSO: CONCEITOS E FUNDAMENTOS. In: Revista Travessias, Cascavel, v. 11, n.1, p. 244 – 269, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/16207/11316>> (Último acesso em dezembro de 2019)

CUNHA, Celso. Política e cultura do idioma. Língua, nação e alienação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981, págs. 15-18.

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – Elementos para Reflexões sobre uma Experiência Suíça (Francófona). In: Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ESSENFELDER, Renato. MARCAS DA PRESENÇA DA AUDIÊNCIA EM UMA ENTREVISTA JORNALÍSTICA. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 4, março de 2005. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_4\\_marcas\\_da\\_presenca\\_da\\_audiencia.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_4_marcas_da_presenca_da_audiencia.pdf)> (Último acesso em dezembro de 2019)

FANJUL, Adrián. P; GONZÁLEZ, Neide. M.(orgs.) Espanhol e português brasileiro: estudos comparados. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FARACO, Carlos. A. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe esta questão?. *Calidoscópico* (UNISINOS), São Leopoldo (RS), v. 04, n.01, p. 15-26, 2006. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5983/3161>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda. (orgs.) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008. P. 101-118

FREIRE, Eugênio. P. A. POTENCIAIS COOPERATIVOS DO *PODCAST* ESCOLAR POR UMA PERSPECTIVA FREINETIANA. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro , v. 20, n. 63, p. 1033-1056, Dec. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000401033&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401033&lng=en&nrm=iso)>. (Último acesso em dezembro de 2019)

\_\_\_\_\_. *PODCAST NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: NATUREZA, POTENCIALIDADES E IMPLICAÇÕES DE UMA TECNOLOGIA DA COMUNICAÇÃO*. 2013. 338 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

FRIAS-CONDE, Xavier. A Normalización Lingüística Na Romania: A Normalización Da Lingua E Normalización Dos Falantes (O Caso Dos Neofalantes). *Ianua. Revista Philologica Romanica*. Vol. 6, 2006. Disponível em: < [frias.dvi \(romaniaminor.org\)](http://frias.dvi.romaniaminor.org)> Último acesso em: 16 mar. 2023.

FURTADO, Sofia. C. *Migrações Angolanas*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” - Nepo/Unicamp, 2020.

GARCIA, Luana de Freitas (org.) *Histórias que se cruzam na Kantuta*. São Paulo: VGL TRANSLATIONS & PUBLISHING, 2016.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Manuel. (dir.): *Dicionario da Real Academia Galega*. A Coruña: Real Academia Galega. <<https://academia.gal/dicionario>> Último acesso em: 15 mar. 2023.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Manuel (dir.); NEIRA, Modesto A. (coord.), SALGADO, Antonio Fernández; GUTIÉRREZ, Xaquín Loredó; FERNÁNDEZ, Isabel Suárez. *Mapa Sociolingüístico de Galicia 2004*. A Coruña: Real Academia Galega, Seminario de sociolingüística, 2007.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2017. Portal do Governo SP Notícias. Estado teve mais de 10 mil estrangeiros matriculados em 2017. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/estado-teve-mais-de-10-mil-estrangeiros-matriculados-em-2017/>> Último acesso em: 16 mar. 2023.

\_\_\_\_\_, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. ORIENTAÇÕES PARA INGRESSO DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS MIGRANTES INTERNACIONAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020. PORTUGUÊS. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/03/cartilha-portugus.pdf>> Último acesso em: 16 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. ORIENTAÇÕES PARA INGRESSO DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS MIGRANTES INTERNACIONAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020. ESPANHOL. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1csjknavl579173unpe3wungrb3-sglfa/view>> Último acesso em: 16 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. ORIENTAÇÕES PARA INGRESSO DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS MIGRANTES INTERNACIONAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020. CREOLE. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/132\\_ric3kshi0ugvewroxlejy\\_nfld1h/view?Usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/132_ric3kshi0ugvewroxlejy_nfld1h/view?Usp=sharing)> Último acesso em: 16 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. ORIENTAÇÕES PARA INGRESSO DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS MIGRANTES INTERNACIONAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020. FRANCÊS. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1Dq5jyWVbi5oUzbvKH47Uc1spz8gq\\_wcf/view](https://drive.google.com/file/d/1Dq5jyWVbi5oUzbvKH47Uc1spz8gq_wcf/view)> Último acesso em: 16 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. ORIENTAÇÕES PARA INGRESSO DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS MIGRANTES INTERNACIONAIS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2020. INGLÊS: Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1dz6nw6tsbghzglce2lcvl6ne3d8d6\\_R/view](https://drive.google.com/file/d/1dz6nw6tsbghzglce2lcvl6ne3d8d6_R/view)> Último acesso em: 16 mar. 2023.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006

HIRANO, Sedi. Diversidade cultural e multiplicidade étnica: intolerância, discriminação e preconceito. In: HIRANO, Sedi; TUCCI CARNEIRO, Maria Luiza (Orgs.) Histórias migrantes: um mosaico de nacionalidades e multiplas culturas. São Paulo: Humanitas: 2014.

HORNSBY, Michael. The “new” and “traditional” speaker dichotomy: bridging the gap. *International Journal of the Sociology of Language*. De Gruyter Mouton, 2015 (231), págs. 107-125. Disponível em: <<https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/ijsl.2015.2015.issue-231/ijsl-2014-0034/ijsl-2014-0034.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

KENICKE, Pedro Henrique Gallotti. O estatuto do estrangeiro e a lei de migrações: entre a doutrina da segurança nacional e o desenvolvimento humano. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

KOHATSU, Lineu Norio. PEREIRA RAMOS, Maria da Conceição. RAMOS, Natalia. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. *ABRAPEE, Psicologia Escolar e Educacional*, 2020 <<https://doi.org/10.1590/2175-35392020213834>>

KRISTEVA, Julia. Estrangeiros para nós mesmos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KUBOTA, Ryuko. Rethinking the superiority of the native speaker: Towards a relational understanding of power. In: Doerr, N. M. (Ed.). *The Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*. Berlim/Nova York: De Gruyter Mouton, 2009, p. 233-248.

LENHARO, Rayane. I; CRISTOVAO, Vera Lúcia L. *PODCAST, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO*. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 307-335, Mar. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000100307&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100307&lng=en&nrm=iso)>. Último acesso em: 16 mar. 2023.

LIGHTBOWN, Patsy. M.; SPADA, Nina. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 2013. 4ª edição 4 (1999)

LÓPEZ VALE, Aida. Aplicación da metodoloxía do "Modelo Burela" no Vicedo: un novo éxito desta estratexia normalizadora. In: Mosquera Carregal, X. M. (Coord.). *Lingua e Sanidade: VII Xornadas sobre Lingua e Usos: [A Coruña, 1-3 de decembro de 2010]*, 2011, págs. 159-167. Disponível em: <<https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8886/CC121art12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas - A polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

MAGALHÃES, Giovanna M. SCHILLING, Flávia. migrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. Dossiê - Pro-Posições 23 (1) - Abr 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000100004>> Último acesso em 16 mar. 2023.

MEDINA, Cremilda de A. *Entrevista: O diálogo possível*. São Paulo: Ática, 2008.

MENDES, Aylle de A.; BRASIL, Deilton R. A Nova Lei de Migração Brasileira e sua Regulamentação da Concessão de Vistos aos Migrantes. *Seqüência Estudos Jurídicos e Políticos, [S. l.]*, v. 41, n. 84, p. 64–88, 2020. DOI: 10.5007/2177-7055.2020v43n84p64. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/2177-7055.2020v43n84p64>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MONTEAGUDO, Henrique; LOREDO, Xaquín; VÁZQUEZ, Martín. *Lingua e sociedade en Galicia: A evolución sociolingüística 1992-2013*. A Coruña: Real Academia Galega (2016)

MORIN, Edgar. A entrevista nas Ciências Sociais, no rádio e na televisão. In: MOLES, Abraham A. et al. *Linguagem da Cultura de Massa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

OLIVEIRA, Dalila. A. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. *Práxis Educativa*, vol.15, 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/894/89462860012/html/index.html>>

OLIVEIRA, Inês B. e ALVES, Nilda. (orgs.) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

Ó MURCHADHA, Noel. P.; HORNSBY, Michael; SMITH-CHRISTMAS, Cassie; MORIARTY, Mairead. *New Speakers of Minority Languages Linguistic Ideologies and Practices*. Londres: Palgrave Macmillan, 2018.

Ó MURCHADHA, Noel. P.; HORNSBY, Michael; SMITH-CHRISTMAS, Cassie; MORIARTY, Mairead. *New Speakers, Familiar Concepts?* In: Ó MURCHADHA, Noel. P.; HORNSBY, Michael; SMITH-CHRISTMAS, Cassie; MORIARTY, Mairead.. *New Speakers of Minority Languages Linguistic Ideologies and Practices*. Londres: Palgrave Macmillan, 2018 , págs. 1-17.

OROSA, Lucía B; LÓPEZ, Neves C; FERNÁNDEZ, Cristóbal E; GARCÍA, Alfredo L.; DÍAZ, Luíz M. P; PENABADE REI, Bernardo. *Modelo Burela de Planificación Lingüística*, 2007. <[http://kit.consellodacultura.gal/web/uploads/adxuntos/arquivo/52e922a23f272-proxecto\\_planificacion\\_linguistica\\_concello\\_burela.pdf](http://kit.consellodacultura.gal/web/uploads/adxuntos/arquivo/52e922a23f272-proxecto_planificacion_linguistica_concello_burela.pdf)> Último acceso 16 mar. 2023.

O'ROURKE, Bernadette; RAMALLO, Fernando. *Neofalantes as an active minority: understanding language practices and motivations for change amongst new speakers of Galician*. *International Journal of the Sociology of Language*. De Gruyter Mouton, 2015 (231), págs. 147-165. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/2f85/72b4d24dbb841e387f0df5294ae955b7e33c.pdf>>. Último acceso em: 21 jun. 2019.

O'ROURKE, Bernadette; PUJOLAR, Joan; E RAMALLO, Fernando. *New Speakers Of Minority Languages: The Challenging Opportunity – Foreword*. *International Journal of the Sociology of Language*. De Gruyter Mouton, 2015 (231), págs. 1-20.

O'ROURKE, Bernadette; RAMALLO, Fernando. “A miña variedade é defectuosa”: a lexitimidade social das neofalas. *Estudos de Lingüística Galega* 5, 2013, págs. 89-103. Disponível em: <[www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/download/1344/1180](http://www.usc.es/revistas/index.php/elg/article/download/1344/1180)> Último acceso em: 21 jun. 2019.

PAES, Vanessa. G. *Estado, Imigração: políticas públicas em contextos democráticos no Brasil*. XIV Encontro Nacional de História Oral (Anais). Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) 2018. Disponível em: <[http://www.encontro2018.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1524691759\\_ARQUIVO\\_TextoABHO2018VanessaPaes25deabril.pdf](http://www.encontro2018.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1524691759_ARQUIVO_TextoABHO2018VanessaPaes25deabril.pdf)> Último acesso em: 24 mar. 2023

PENABADE REI, Bernardo. *Modelo Burela de atención à diversidade*. *Eduga: revista galega do ensino*, 2016 (71). Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/433534>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

PENABADE REI, Bernardo. *O Modelo Burela reflexa algunhas das medidas de atención á diversidade desenvolvidas no IES Perdouro de Burela*. *Formació* Número: 71 / janeiro - junho 2016. Disponível em: <<http://www.edu.xunta.gal/eduga/1112/proxeccions/modelo-burela-atencion-diversidade>> (Último acceso em dezembro de 2019)

PILLER, Ingrid. *Who, If Anyone, Is a Native Speaker?* *Anglistik. Mitteilungen des Verbandes Deutscher Anglisten*, 12 (2), 2001, págs. 109-121. Disponível em:

<[http://www.languageonthemove.com/downloads/PDF/piller\\_2001\\_who%20is%20a%20native%20speaker.pdf](http://www.languageonthemove.com/downloads/PDF/piller_2001_who%20is%20a%20native%20speaker.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2019

PORTAL NOVA ESCOLA, 2010. O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes. <<https://novaescola.org.br/conteudo/1534/o-desafio-das-escolas-brasileiras-com-alunos-imigrantes>> (Último acesso em dezembro de 2019)

PORTAL NOVA ESCOLA, 2018. Matrículas de alunos estrangeiros crescem 112% no Brasil. < <https://novaescola.org.br/conteudo/10142/matriculas-de-alunos-estrangeiros-crescem-112-no-brasil>> (Último acesso em dezembro de 2019)

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2017. Dados Abertos Prefeitura de São Paulo. Educandos estrangeiros por nacionalidade 2016-2017. Disponível em: <[http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt\\_PT/dataset/educandos-estrangeiros-por-nacionalidade](http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/educandos-estrangeiros-por-nacionalidade)> (Último acesso em dezembro de 2019)

RAMALLO, Fernando. La Carta Europea para las Lenguas Regionales o Minoritarias en su 25 aniversario. *Bat Soziolinguistika* 103, 2017.

\_\_\_\_\_. Neofalantismo. In: Gugenberger, E.; Monteagudo, H.; Rei-Doval, G. (Eds.). *Contacto de linguas, hibrididade, cambio: contextos, procesos e consecuencias*. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 2013, págs. 245-25. Disponível em: <<https://www.academia.edu/5106212/Neofalantismo>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Neofalantismo y el sujeto neohablante. In: Luisa Martín Rojo y Joan Pujolar Cos (coords.). *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*. Zaragoza: Editorial UOC y Universidad de Zaragoza, 2020.

REI, Elisa. F; REGUEIRA, Xosé L. Neofalantes e paleofalantes - A emerxencia de novas identidades sociolingüísticas. XII Congreso da AIEG Madrid, 10-14, setembro, 2018. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/344513218\\_Neofalantes\\_e\\_paleofalantes\\_A\\_emerxencia\\_de\\_novas\\_identidades\\_sociolingüísticas](https://www.researchgate.net/publication/344513218_Neofalantes_e_paleofalantes_A_emerxencia_de_novas_identidades_sociolingüísticas)>. Acesso em: 18 ago. 2021

ROJO, Roxane Helena R; BARBOSA, Jacqueline. HIPERMODERNIDADE, MULTILETRAMENTOS E GÊNEROS DISCURSIVOS. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SALLABANK, J. MARQUIS, Yan. "We don't say it like that": Language ownership and (de)legitimising the new speaker. In: Ó MURCHADHA, Noel. P.; HORNSBY, Michael; SMITH-CHRISTMAS, Cassie; MORIARTY, Mairead.. *New Speakers of Minority Languages Linguistic Ideologies and Practices*. Londres: Palgrave Macmillan, 2018.

SANTAMARINA, Antón. Norma e Estándar. In: MONTEAGUDO, H. *Estudios de Sociolingüística Galega – Sobre a norma do galego culto*. Vigo: Galaxia, 1995. Disponível em: <[https://www.academia.edu/1442292/Estudios\\_de\\_socioling%C3%BC%C3%ADstica\\_galega\\_sobre\\_a\\_norma\\_do\\_galego\\_culto](https://www.academia.edu/1442292/Estudios_de_socioling%C3%BC%C3%ADstica_galega_sobre_a_norma_do_galego_culto)>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SIMAI, Szilvia; BAENINGER, Rosana. Discurso, negação e preconceito: bolivianos em São Paulo. In: BAENINGER, Rosana. (Org.) Imigração Boliviana no Brasil – Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

SIMÕES, Darcília. Gênero textual e ensino: outra iconicidade. In: VALENTE, A. C. e PEREIRA, M. T. G. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

WESCHENFELDER, Viviane; OLIVEIRA, Joelma F.; FABRIS, Elí T. H. Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela. *Rev. bras. Estud. pedagog.*, Brasília, v. 102, n. 262, p. 668-688, set./dez. 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4861>> Último acesso em: 15 mar. 2023.

WOOLARD, Kathryn. A. Language and identity choice in Catalonia: The interplay of contrasting ideologies of linguistic authority. In Kirsten Süselbeck, Ulrike Mühlischlegel, & Peter Masson (eds.), *Lengua, nación e identidad: La regulación del plurilingüismo en España y América Latina*, 303–23. Frankfurt am Main: Vervuert/Madrid: Iberoamericana, 2008.

XAVIER, Iara Rolnik. A inserção socioterritorial de migrantes bolivianos em São Paulo. Uma leitura a partir da relação entre projetos migratórios, determinantes estruturais e os espaços da cidade. In: BAENINGER, Rosana. (Org.) Imigração Boliviana no Brasil – Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

XUNTA DE GALICIA. PRESIDENCIA. SECRETARÍA XERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA (Ed.). Plan xeral de normalización da lingua galega. A Coruña: Xunta de Galicia. Presidencia. Secretaría Xeral de Política Lingüística, 2006. Disponível em: <[http://www.lingua.gal/c/document\\_library/get\\_file?folderId=1647062&name=DLFE-8928.pdf](http://www.lingua.gal/c/document_library/get_file?folderId=1647062&name=DLFE-8928.pdf)>. Acesso em: 8 jun. 2019.

## **ANEXOS**

### **Anexo A - Entrevista com Bernardo Penabade Rei do Modelo Burela**

Questionário respondido por Bernardo Penabade Rei, coordenador do *Proxecto Neo*, no dia 6 de agosto de 2021.

#### **Preguntas sobre o Modelo Burela e o seu uso na aula**

**Cal é o propósito do Modelo Burela e como funciona a acollida de estudantes estranxeiros?**

Trátase dunha intervención educativa realizada desde un centro de ensino (IES PERDOURO) para a súa comunidade educativa (PROFESORADO; ALUMNADO; e FAMILIAS) e para a opinión pública (BURELA; A MARINÑA; GALIZA). Combina a dinamización cultural orientada para o desenvolvemento económico local. Dentro das súas vertentes (didáctica da lingua; dinamización cultural...), está a acollida de cidadáns estranxeiros. Non é esta unha área de traballo exclusiva.

Na nosas actividades xerais a participación do alumnado é voluntaria. No caso do alumnado estranxeiro faise con dous criterios: 1) atención aos recién-chegados; 2) atención a quen presenta un maior desfase curricular.

**Cal é a intención de igualar e aumentar o número de falantes de galego na cidade de Burela?**

En Burela existe unha situación de diglosia externa ou substitutiva (entre linguas diferentes). Isto provoca que exista grande asimetría entre a fala e a escrita. Quere isto dicir que unha parte da poboación utiliza un idioma para falar e outro diferente para expresarse por escrito. Nós tratamos de aumentar o número de persoas que falen e escriban en galego, como punto de saída para que sexan capaces de coñecer de maneira completa outros idiomas (como mínimo outros dous máis). Educamos no plurilingüismo tanto no instituto como nas actividades de intercambio con outros países ou comunidades.

**Os resultados actuais de estudantes estranxeiros falando galego débense á inclusión promovida polo Modelo Burela ou trátase un fenómeno espontáneo?**

Xa era un fenómeno espontáneo anterior á creación do Modelo Burela. Houbo dúas razóns que nos moveron a actuar (2004): a) esa práctica tan cosmopolita estaba reducíndose; e b) eses estudantes estranxeiros "copiaban" o modelo imperante: aprendían só a lingua galega oral; na escrita usaban só o castelán.

### **Como son os resultados do uso da escritura en galego por parte dos estudantes en comparación cos resultados obtidos na fala?**

Para esta resposta, hai que ter en conta o cambio social acelerado en que estamos inmersos. Tradicionalmente, os resultados eran mellores na fala (e moi escasos na escrita). Agora mesmo melloramos na escrita, mais retrocedemos na fala.

### **Que espazo ocupan as outras linguas faladas por estudantes estranxeiros en Modelo Burela?**

Na localidade de Burela conviven persoas de case medio centenar de nacionalidades diferentes. Na escola a comunidade máis numerosa é a cabo-verdiana. Nesta, o alumnado presenta un uso lingüístico diglósico: na expresión oral familiar usan o idioma cabo-verdiano (que eles chaman "crioulo"), que raramente escriben -ou escriben espontaneamente, sen regras gramaticais); na escola tenden a ignorar o galego e os rudimentos de portugués coa esperanza de que iso os aproxime máis do castelán. Os resultados son, polo xeral, frustrantes.

Ao estilo dos cabo-verdianos, os portugueses e brasileiros teñen un grande complexo de inferioridade e maniféstanse incapaces de usar o seu idioma no ámbito escolar. Habitualmente, non se matriculan na materia opcional de Lingua Portuguesa.

Os chegados de América Latina, por regra xeral, tentan manterse no uso exclusivo do castelán (que usan máis fluidamente na fala do que na escrita).

Os africanos subsaharianos teñen máis permeabilidade á cultura de acollida.

No Modelo Burela sempre organizamos actividades de recoñecemento explícito das diferentes linguas de orixe, moi especialmente a través de lecturas e recitados públicos (con adaptacións de textos galegos para os seus idiomas; e de textos literarios da súa cultura con versión para o idioma galego).

### **Que tipos de actividades se aplican na aula dirixidas a fomentar e mellorar o uso do galego entre estudantes locais e estranxeiros?**

Xunto co ensino da gramática e dos contidos recollidos nos libros de texto (historia, tradicións, valores e historia da literatura), practicamos a lectura de obras literarias (como mínimo 3 durante cada curso), organizamos debates e participamos en intercambios con centros educativos doutras localidades. Frecuentemente, apoiámonos nos medios audiovisuais tanto para a comprensión como para a produción.

### **Como se utiliza o tema do multiculturalismo dentro da aula?**

No Modelo Burela é un principio fundamental tanto na docencia, como no apoio da biblioteca, como na programación de actividades complementares. Mais o Modelo Burela é unha excepción.

Para nós multiculturalismo é unha ponte de comunicación bidireccional: todos aprendemos de todos.

### **Hai algunha planificación para orientar a creación e desenvolvemento de novas actividades de promoción do galego nas aulas?**

Facemos unha programación anual e nela tentamos recoller as aprendizaxes da implementación de cada un dos proxectos. Esta é unha tradición desde 2007.

### **O Modelo Burela baséase unicamente na execución de proxectos interdisciplinares ou hai actividades que se desenvolven só na aula, nun modelo máis "tradicional"?**

Contemplamos a combinación dos dous. Facemos unha didáctica específica, con recoñecemento explícito para as diferentes culturas de orixe. Ofrecemos un período de adaptación con atención en grupos específicos para os recién-chegados (único no sistema escolar galego). Este alumnado está na turma xeral en determinadas materias (música, tecnoloxía e educación física) e está na turma de acollida (nas materias instrumentais "de letras e números") por un período que pode chegar a dous cursos académicos.

**Inicialmente, no curso 2005-2006, como foi a adaptación do profesorado ao Modelo Burela? Foi unha idea ben aceptada ou recibida con certa resistencia?**

Normalmente, as innovacións son recibidas con certa resistencia. Máis graficamente: ao lado dunha maioría que non se manifestou, houbo dúas correntes contrapostas, unha a favor da adaptación e outra en contra.

**Cal é a aceptación dos profesores na actualidade e cales son as principais diferenzas entre o comezo do proxecto no 2005-2006 e o momento presente?**

Inicialmente, o proxecto comezou como iniciativa altruísta, sen medios económicos nin dotación orzamentaria. Nunha segunda fase financiouse a través da obtención de diversos premios por renovación pedagóxica (con dotación de entre 2.000 e 3.000 euros por curso). Neste momento, o programa conta con dotación de persoal docente na área de ciencias de letras. Desde 2016, figura expresamente no programa educativo de centro e tense en conta para a configuración xeral dos horarios. Desta maneira, beneficia toda a comunidade educativa.

**O contacto cos pais e coa comunidade externa á que pertence o alumno inmigrante preséntanse como pasos importantes no Modelo Burela e na acollida exitosa do alumno no IES Perdouro. Despois deste contacto inicial, que relación estableceuse entre pais, comunidade e instituto? E como se desenvolve esta relación ao longo do curso? \***

A participación das familias é o noso punto máis fraco. Non é nada raro, dado que traballamos normalmente con familias non alfabetizadas e con escasa confianza na escola como ponte para a promoción dos seus fillos e fillas.

Contodo, salvo casos excepcionais, conseguimos contactar coas familias no momento das matrículas e, ocasionalmente, no final dos dous primeiros trimestres ou antes de determinadas actividades extraordinarias.

**Como participan as familias dos alumnos nas actividades desenvolvidas no Modelo Burela?**

Tal como dixemos na resposta anterior, incrementar a participación é un dos nosos retos. Participan escasamente, aínda que fomentamos a súa inclusión na Asociación de Nais e Pais e convocámolas para as reunións sempre mediante a carta circular e unha chamada telefónica.

**É posible dicir canto tempo, en media, leva aos estudantes estranxeiros integrarse plenamente co Modelo Burela? Cales son os principais retos aos que se enfrenta hoxe esta integración?**

O tempo ideal de adaptación sería de 4 cursos académicos, mais nunca tivemos esa oportunidade. Desde 2016 vimos traballando anualmente e, no mellor dos casos, durante dous cursos.

O reto principal: conseguir uns resultados académicos equivalentes aos da media. Trátase de conseguir un alumnado preparado para manter un relacionamento fluído na sociedade de acollida, sen desvincularse da de orixe; con competencias mínimas nas diferentes materias, de maneira que podan continuar dentro do sistema (na formación profesional ou nos estudos universitarios).

**Despois de tantos anos de Modelo Burela, que cambiou dende o seu comezo ata o momento actual?**

Tal como dixemos antes, cambiou para mellor a inclusión dentro do organigrama do centro. Unha atención altruísta non se pode manter durante períodos longos de tempo. A inclusión no proxecto educativo é unha garantía de continuidade máis alá da implicación de persoas concretas.

**Hai espazo para a intercomprensión entre linguas na aula ou a posibilidade de que os estudantes estranxeiros empreguen as linguas maternas?**

No ensino convencional, por vía de regra ese é un privilexio dos estudantes procedentes de países de lingua castelá. Debería ser normal con todos os estudantes procedentes dos países lusófonos, mais esa "vergoña-étnica" dificulta o proceso.

**Cal é o papel das linguas dos estudantes estranxeiros na aula?**

No ensino convencional é nulo (salvo nos de lingua castelá).

**O estudante inmigrante é percibido polos estudantes locais como pertencente ao grupo de neofalantes ou hai algún tipo de división?**

Ao sermos tamén unha sociedade acomplexada, a tendencia "natural" na conversa con inmigrantes é falar inicialmente en castelán (con independencia de que non sexa unha lingua entendida polo recién-chegado). Esta práctica é común entre o profesorado e entre o alumnado.

En Burela hai moitos casos de alumnos que alcanzan unha fluidez como nativos, algo que non ocorre noutros lugares. As gravacións radiofónicas certifican que é así.

**Os estudantes inmigrantes recién chegados reciben algún tipo de atención extra-clase para aprender galego?**

Xa está explicado anteriormente. Máis que para aprender galego, é para superar o desfase curricular (de entre 2 e 8 cursos).

**Cal é a relación entre *Proxecto Neo* e aula? Participan os alumnos do Instituto no programa? Como se relacionan os estudantes (estean implicados ou non na produción) cos episodios do programa? Participan, escoitan, úsano en actividades durante as clases?**

Pode participar todo o alumnado do centro, mesmo o non directamente implicado no Modelo. Aínda que se facilita información a toda a comunidade, o grao de implicación do profesorado acaba por ser determinante. Se o profesorado non fomenta a participación, o estudantado non se implica.

Os programas son usados nas aulas, mais non aínda coa frecuencia e regularidade que deberían. Unha das grandes vantaxes é que, a través das ondas, é utilizado por outras comunidades educativas. Un dos beneficios que obtemos é a participación en intercambios con esas outras escolas.

**Como funciona o protagonismo dos neofalantes en *Proxecto Neo*? Hai algunha participación activa de estudantes e profesores coa axenda ou outras opcións tomadas na produción de programas?**

É un programa activo. A comunidade escolar participa na produción de programas e tamén na realización. Ademais do alumnado que participa habitualmente nas tarefas de produción, redacción e realización (locución e técnico de son), rara é a semana que non entrevistamos alumnos e alumnas, representantes do profesorado, conferencistas que pasan polo centro e familiares do alumnado).

**Cales foron os cambios que sufriu *Proxecto Neo* dende o comezo da súa traxectoria?**

Comezamos en 2012 e entramos agora na 11ª etapa. Melloramos moitísimo. Agora somos un programa autenticamente coral. Chegamos a unha altura en que podería funcionar perfectamente sen a participación directa do profesorado no estudio. Neste momento, todo o proceso pode ser realizado exclusivamente por alumnos e alumnas de entre 12 e 18 anos (produción, redacción, locución e realización técnica).

## **Anexo B - Formulários para os professores da escola**

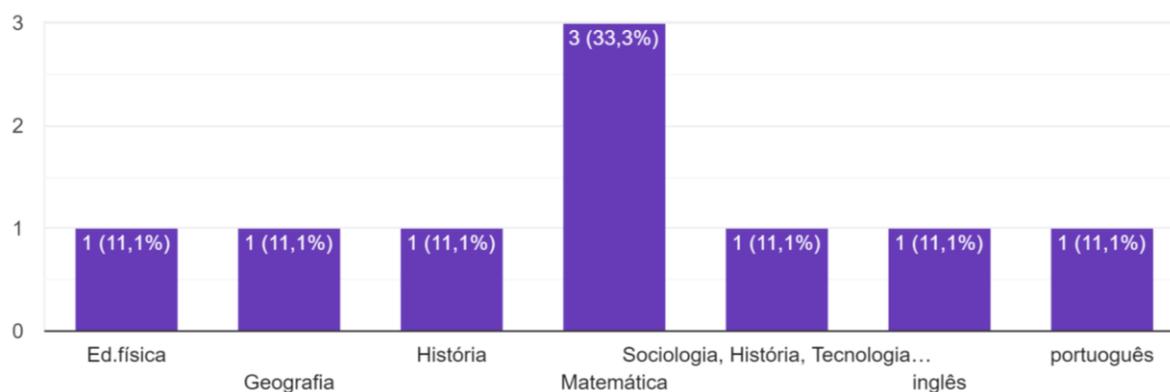
### **Pesquisa sobre migrantes na escola, texto inicial:**

Olá, muito obrigada por participar dessa pesquisa. Seu apoio é muito importante para mim. Meu nome é Priscila Vasconcelos Silva e sou aluna de mestrado em Letras. Minha pesquisa abrange os temas migração, língua e interculturalidade. Ao preencher este formulário, você concorda em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “Essa língua também é minha”: imigrantes nas escolas paulistanas como *neofalantes* de português brasileiro, que tem como pesquisadora responsável Priscila Vasconcelos Silva, aluna do Mestrado em Letras realizado no Programa de Pós-Graduação de Filologia e Língua Portuguesa, da Universidade de São Paulo, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valéria Gil Condé, as quais podem ser contatados/as pelo e-mail [priscila.vasconcelos.silva@usp.br](mailto:priscila.vasconcelos.silva@usp.br) ou telefone (11) 99879-8006. Os objetivos do estudo são verificar se a mudança na abordagem dos alunos imigrantes de falantes de línguas estrangeiras do português brasileiro facilita a integração aluno-escola e entre alunos de quaisquer nacionalidades. A finalidade deste trabalho é contribuir para a expressão oral dos alunos imigrantes, elevação da autoestima dos alunos brasileiros em relação à sua própria língua, e promoção da interculturalidade em sala de aula. Esse estudo possui finalidade de pesquisa, e os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, sua privacidade. Você pode retirar seu consentimento quando quiser. Os resultados deste estudo serão divulgados para os participantes<sup>110</sup> e para a escola.

---

<sup>110</sup> Os nomes e os e-mails dos participantes foram ocultados na reprodução deste questionário.

**Pergunta 1 - Qual/quais disciplina(s) ministra? (9 respostas)**



**Pergunta 2 - Qual o tipo de contato que você teve com a migração em sua vida? Migrou, vem de uma família de migrantes, conhece pessoas que migraram? (9 respostas)**

**Respondente 1:** Trabalho em uma escola onde tem imigrantes, minha família não é de migrantes e nem de imigrantes

**Respondente 2:** Venho de uma família de imigrantes

**Respondente 3:** Sou migrante e a família também

**Respondente 4:** Não. Que eles precisam muito de apoio e estudos.

**Respondente 5:** muitos de meus alunos são de famílias que migraram para o Brasil

**Respondente 6:** Conheço alunos que migram

**Respondente 7:** A minha família materna é formada inteiramente por migrantes dos estados de Goiás, Minas Gerais e Mato Grosso. Já a família paterna é de imigrantes Árabes.

**Respondente 8:** Sou casada com um migrante.

**Respondente 9:** Minha mãe é de Nova Lima. - MG

**Pergunta 3 - Qual a sua percepção sobre a recepção dos alunos imigrantes na escola? (9 respostas)**

**Respondente 1:** Percebo que são acolhidos por imigrantes, que os alunos não imigrantes não fazem questão de fazer uma "boa" recepção, pra eles meio que tanto faz.

**Respondente 2:** Sem problemas

**Respondente 3:** Apresentam dificuldades de adaptação social, linguística e aprendizado

**Respondente 4:** Nem sei

**Respondente 5:** regular, alguns ainda sofrem certos tipos de preconceitos

**Respondente 6:** São acolhidos

**Respondente 7:** Existem duas questões que travam, em vários níveis a integração, a primeira é a barreira do idioma, sem auxílio de políticas públicas externas os profissionais da educação não conseguem dar conta de forma viável de educar 40 alunos enquanto introduz outros ao idioma; neste sentido é necessário que existam programas internos dentro da SEDUC, de forma abrangente, para auxiliar estes alunos com o português. A Segunda questão é a xenofobia. Temos um forte fluxo de imigrantes sobretudo de países como Bolívia e a postura de inflexão na xenofobia que, por vezes, perpassa a comunidade escolar, cria, por vezes, um processo de exclusão sendo que, até mesmo, em alguns casos os alunos se isolam em grupos de imigrantes que vieram de um mesmo local.

**Respondente 8:** Inicialmente ficam perdidos tanto em relação à língua quanto ao ambiente, sendo acolhidos principalmente pelos colegas de classe que também passaram pela mesma situação.

**Respondente 9:** Eles sabem de sua condição de imigrantes e tentam se adaptar.

**Pergunta 4 - Você já presenciou algum episódio de xenofobia na sua aula? Como você lidou com essa situação? (9 respostas)**

**Respondente 1:** Não

**Respondente 2:** Há alguns anos percebi alguns episódios, porém mais recentemente esses casos vêm se dissipando ao longo do tempo.

**Respondente 3:** Sim, na minha experiência escolar isso aconteceu em mais de uma escola. Geralmente com ofensa como "eae, bolívia" ou "volta pro seu país" ou para alunos Árabes: "terrorista". Em ambos os casos, eu sei o ocorrido para uma aula geral de racismo, com vídeos e debates, e relacionei o racismo específico que existem nessas falas xenofóbicas para mobilizá-los através do efeito de indignação que o racismo contra a população negra gera em grande parte dos alunos.

**Respondente 4:** Já presenciei brincadeiras sobre a língua, o país de origem e sempre que vejo isso eu converso com eles e com a sala explicando o que é xenofobia, falo sobre o preconceito e as diferenças culturais.

**Respondente 5:** Não

**Respondente 6:** Sim. Trabalhar a percepção do outro e do eu como indivíduos que compõem a sociedade.

**Respondente 7:** Eu nunca vi.

**Respondente 8:** sim, normalmente procuro apaziguar e/ou interferir com uma advertência verbal.

**Respondente 9:** não

**Pergunta 5 - Como os alunos migrantes, especialmente os imigrantes, se relacionam com a escola, alunos, docentes? (9 respostas)**

**Respondente 1:** A maioria são tímidos, quase não conversam, procuram interagir com imigrantes, falam baixo. Com os professores também conversam bem pouco, mas no geral se relacionam bem.

**Respondente 2:** De uma maneira natural e integrativa

**Respondente 3:** Apresentam uma certa retração.

**Respondente 4:** Aparentemente ele tem o desempenho muito bom, se esforçar bastante até mais que os nativos...

**Respondente 5:** bem, ainda que alguns têm bastante dificuldades na língua

**Respondente 6:** Se relacionam muito bem.

**Respondente 7:** Existe, de maneira geral, uma postura um tanto quanto represada de distância, timidez e receio em boa parte dos casos. Alguns poucos, se lançam totalmente e sem medo a dinâmica escolar.

**Respondente 8:** A questão da identidade e do pertencimento ainda é um obstáculo. Até o aluno não se sentir pertencendo àquele grupo, àquele lugar e se identificar com os seus pares, a convivência torna-se complexa prejudicando inclusive o seu próprio aprendizado.

**Respondente 9:** A relação dos alunos migrantes com a escola, professores e colegas é normal, com alguma dificuldade por causa da língua falada.

**Pergunta 6 - Qual a sua percepção sobre o desempenho nas aulas dos alunos imigrantes em relação aos alunos brasileiros? (9 respostas)**

**Respondente 1:** O desempenho dos imigrantes são melhores que os brasileiros, na reunião de pais eles me dizem que nos países dele a educação é levada a sério, que professor é autoridade. Eles se sobressaem em relação aos brasileiros.

**Respondente 2:** Depende da vontade do aluno

**Respondente 3:** Que são muito esforçados, alguns apresentam bom desempenho outros nem tanto, dentro de parâmetro de normalidade.

**Respondente 4:** Os imigrantes tem mais interesse e faz as atividades.

**Respondente 5:** isso é relativo. temos excelentes alunos imigrantes nas aulas.

**Respondente 6:** São muito melhores

**Respondente 7:** De maneira geral, os alunos imigrantes possuem um melhor desempenho e maior acompanhamento da família na vida escolar.

**Respondente 8:** A dedicação e o esforço deles no início é perceptível, porém, ao longo do tempo, com a convivência com os alunos brasileiros, acabam por se "abrasileirar" e não mais valorizar os estudos como antes.

**Respondente 9:** A dificuldade da fala é realçada nas aulas e exigindo um esforço maior desses alunos.

## **Anexo C - Transcrição da entrevista com as coordenadoras pedagógicas**

a. D. e M.C.

### **Entrevistas com a comunidade escolar**

**Entrevistadas:** D. e M.C

**Função:** Coordenadoras pedagógicas

**Data:** 13/06/2022

**Duração:** 20:47

**Priscila:** Como eu tinha dito antes, essa é uma entrevista que faz parte de outras entrevistas com as pessoas, do pessoal da escola. Que estavam perguntando indicações de pais, aluno, aluno para gente, para eu saber mais ou menos como a engrenagem da escola funciona como um todo. Essa máquina funciona para receber os alunos integrantes. Como que funciona tudo isso? Fiz algumas perguntas que fazem sentido como parte do meu trabalho e da minha proposta. Então, a primeira é qual é a postura da escola? Como estou pensando em funcionários, professores, em relação aos alunos migrantes? Aí vocês podem escolher quem quer responder primeiro.

**D.:** E então a escola tem uma postura de acolhimento. Então já teve situações assim, por exemplo, o aluno veio ele é estrangeiro. Ele não tem nenhum documento. A escola ela matricula e aí depois eles vão entregando os documentos que eles precisam para efetivar as matrículas e depois eles são inseridos nas salas de aula. E a gente, às vezes, comunica os professores chegando um aluno novo “olha, está chegando um aluno que não fala absolutamente nada de português”. De verdade, em outros momentos eles vão para a sala e aí no final, o professor vai acabar descobrindo que esse não fala nada de português. Então isso, é uma situação de acolhimento mesmo, mesmo porque a gente entende que entre 30 e 40 por cento dos alunos da escola são de estrangeiros, não só bolivianos, mas todo tipo de estrangeiro.

**M.C:** A coordenação sempre orienta os professores, para ter uma atenção mais especial, para ter uma paciência maior com esses alunos, em épocas de aplicação de provas tentar ajudá-lo em relação a leitura, alguns fazem até oral. Então, até ele se adaptar por completo, então nesse início os professores recebem essa orientação da coordenação.

**D.:** É o olhar do professor em relação ao estrangeiro, então, ele não sabe. Mas você tem que alcançar aquele aluno de algum jeito. Ter um olhar especial para a produção daquele aluno, tentar entender a situação. Agora, o aluno ele tem uma coisa interessante, porque eles se acolhem. Então dentro da própria comunidade, às vezes, o aluno nem é, por exemplo, boliviano ou o menino que fala só espanhol. Ele chega na escola e às vezes, nem é o próprio ou outro boliviano que vai acolher, às vezes é a turma mesmo, outros brasileiros que se achegam, que tentam ajudar, então o aluno não fica sozinho, sem nada. Eles acabam encontrando dentro do grupo mesmo um apoio.

**M.C:** Essa situação é bem comum, então já estão acostumados os próprios alunos. Essa menina mesmo, tinha uma menina boliviana que sentava na frente, ela ficava traduzindo, servindo de intérprete. Era interessante.

**Priscila:** Essa informação dos alunos se acolherem é interessante, às vezes é uma coisa que a gente nem pensa tanta atenção quando está de fora da pesquisa. A segunda é “como é a relação entre a escola e os pais imigrantes, há algum tipo de conflito, dificuldade? Se já teve ou se tem como que a escola lida com essa situação?”

**D.:** O conflito às vezes tem, então vamos citar novamente os bolivianos, que são a maioria na escola. Então lá eles têm uma escola muito tradicional, muito tradicional. E quando chegam no Brasil, a gente não está mais nesse tradicionalismo, né? Então, a gente percebe assim que os pais bolivianos, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental anos finais, eles são muito presentes. Então são pais bem presentes que acompanham melhor esses filhos. Mesmo não sabendo o idioma “mas porque tem aula?”, “por que que não tem aula?”, “que o aluno está fazendo ou não está fazendo?” que cobra mais. Então a gente encontra uma aproximação maior com esses pais até do que com os pais brasileiros mesmo. O que é uma coisa interessante. Depois quando eles vão para o ensino médio, alguns pais ainda continuam participativos, outros porque os filhos vão ficar mais velhos e daí já vão trabalhar e etc. Então a gente vai perdendo um pouco mais esse vínculo, mas eles são bem participativos. De conflito, assim como os pais não tem, não tem, não. Eles são questionadores, por questão da tradição. Então a gente faz a formatura no final do ano na escola, “ah, por que que não usa beca?”, porque tem que ser aquela coisa rigorosa, sabe?

Então, por que meu filho tirou nota baixa em tal matéria? Por que não tinha professor? Não entende que a escola, é um sistema que às vezes não tem o professor. Então a gente encontra esse tipo de questionamento. Mas, de conflituoso não, não tem.

**M.C:** Uma coisa que me chamou sempre muita atenção é a presença de pais, não de mães. É engraçado isso. Os pais, eles são a maioria quando se trata dos estrangeiros. E já percebi bastante. E eles, como dizia D., são bem rigorosos e chegam até a chorar, às vezes já peguei pais chorando e quando você fala alguma coisa, você já que ter muito cuidado com o que você fala, né?

E é outra coisa que nós tivemos uma vez aqui pais, de um aluno que eram chineses, eu acho e eles não falavam português. Então assim eles ligavam na secretaria, a gente não conseguia se comunicar e o intérprete era o próprio filho. Isso acontece muito, dos filhos serem um intermediário entre a escola, e a casa, e a família, porque, por conta de língua mesmo e como eles se adaptam mais fácil em relação à língua, cultura, tudo, eles acabam sendo uma ponte para os pais, que me parece também por conta daquilo que eu te falei, de manter as tradições e tal. Eles não, não... Eu tenho essa impressão que eles não se esforçam.

**D.:** Eles não se deixam aculturar.

**M.C:** Se deixam aculturar exatamente essa palavra. Eles fazem questão de manter a língua, de manter a cultura, de manter... Então, eles também não fazem questão de aprender português, se comunicar. Entendeu? A impressão que eu tenho.

**Priscila:** Eu acho que a terceira feira já falaram só se vocês tiverem alguma observação. Vocês já receberam algum aluno que não falava português? Como lidaram? Acho que já entrou um pouco na sua resposta.

**D.:** Eu já tive um aluno chinês, a gente já teve aluno coreano na escola, da Guiana já teve várias, os bolivianos que são maioria chegam assim, não falando nada. Chegou ontem e hoje veio para a escola para não falar nada, nada, nada e faz... A gente vai, tira de letra, chama o coleguinha, vem aqui, explica o que é... precisa. Você tem, sim, essa ponte como ela é a comunicação com o aluno ou família.

**M.C:** Uma coisa também queria falar em relação a isso, é assim, apesar de ser espanhol, que é uma língua muito próxima, eu não sei se sou eu... Eu tenho facilidade de entender o espanhol, não sei se porque minha vó era espanhola, então eu tenho o ouvido apurado. Mas eu acho assim que a gente entende mais o que eles falam, do que eles entendem a gente. Então eles têm dificuldade de entender o português, é uma surpresa que para mim, é tão próximo, às vezes uma palavra ou outra, mas eles têm essa dificuldade com o português.

**D.:** Conversando com alguns alunos, assim né, o boliviano é diferente do argentino. Ou melhor, talvez o brasileiro é mais misturado. Eu percebo que a colonizações espanholas, elas aconteceram um processo diferente, então eles não perderam a cultura. Eles não deixaram aculturar pelo invasor, como aconteceu com o brasileiro que a gente perdeu totalmente a nossa característica e hoje está tentando resgatar tudo isso. Mas é muito difícil. E o boliviano não, por exemplo, o boliviano não. Então ele é fechado... tem lá o quéchua, tem o aimará e eles falam lá e na casa deles falam daquele jeito. E não é aberto, não tem abertura, sabe? Vem pra cá, vai morar nesse país e eu vou aprender o mínimo que é possível para ele me comunicar. Aí que o adolescente, no final ele está dentro desse universo e acaba ali. Mas a pessoa, os adultos, de jeito nenhum, como eles não querem, eles não se abrem para cultura. Temos então, por isso, a dificuldade de acho aprender o novo idioma, eles são muito resistentes mesmo.

**M.C:** E em relação àquele chinês que nós uma vez era a gente que a gente colocava outros nomes porque os nomes deles eram muito difíceis e a menina ela tinha um primo nessa tinha um primo. Os dois chegaram, então assim ela falava inglês, então era o terceiro ano e ele não. Então a gente comunicava com ele. Não sei se você estava aqui nessa época? (Dirigindo-se à D.). Eu me comunicava com ele em inglês, não, com ela, com o inglês. E aí ela passava para ele. Então, tudo o que precisava era começar assim. Era interessante para a prova dela. Quando você pegava, ela lia e aí em cima, todo o enunciado de cada questão era escrito na língua dela. Cada enunciado, e assim ela tinha a vantagem que ela falava inglês. Então a gente de alguma forma conseguia ainda, eu lembro que uma vez a Márcia era diretora. Queria explicar para ela que não ia ter aula no Carnaval esses quatro, cinco dias e ela não conseguia entender. Aí eu tive que explicar tudo em inglês. Aí ela explicou para o menino. É uma dificuldade mesmo. A única

coisa que eles vão bem era em matemática, que matemática é uma linguagem universal no mundo. Então eles iam muito bem, matemática os dois nas provas. Mas no resto eles tinham muita dificuldade.

**Priscila:** A próxima é sobre como a coordenação, mas eu acho que dá para gente estender a percepção geral. “Como a coordenação lida com casos de xenofobia?”

**D.:** Isso que eu ia colocar a escola quando ela começou, quando começou a receber os imigrantes mais fortemente, aconteceu esse problema. Eu não sou dessa época. Mas quando começou a acontecer esse problema de xenofobia, então os brasileiros não aceitavam estrangeiros. Eles sofriam bastante, pelo que dizem. Vou te contar o que me contaram.

**Priscila:** Você sabe mais ou menos que época foi essa?

**D.:** Eu cheguei em 2014, foi antes disso, lá em 2005, 2006... por aí. Então a escola teve que fazer um trabalho de integração entre os brasileiros e os estrangeiros. Porque eles eram bem excluídos mesmo, e foi feito um trabalho de apresentação da cultura e aproximação entre uma turma e outra, de mostrar que isso é errado. Hoje, eu já percebo um movimento diferente: dos bolivianos se fechando no grupo deles e então olha, eu achei muito interessante o ano passado que a gente foi fazer uma formatura, e eles queriam fazer uma formatura para os bolivianos e aí a gente falou “não, a escola não tem só boliviano. Então a gente tem que fazer uma formatura para os alunos do terceiro ano do Ensino Médio”. Então, é essa pegada. “Ah, porque a gente queria, porque só a gente” acho que hoje a gente percebe que pode gerar um movimento diferente. Eles vão se fechando o grupo deles. Tem a interação entre os brasileiros, os bolivianos, mais os bolivianos, porque eles são maioria, mas tem chileno, tem peruano, mas a maioria é da Bolívia. Mas eles querem se fechar no grupo deles e a gente... o trabalho agora de xenofobia é deles com a gente. Então é isso que a gente tem que trabalhar, não é aberto, a gente não tem essa coisa, aqui não é separado.

**M.C:** A gente trouxe a cultura deles para cá. Eu lembro que festas deles, que eles trouxeram os pais, uma dança típica que eles, nós, todos participaram e os pais a comunidade toda veio. Então a gente trouxe isso para ajudar nessa questão. Quando eu entrei aqui, em 2010, eu sentia ainda nas salas de aula grupinhos, assim grupinhos de bolivianos que não se misturavam. Tanto é que quando eu pedia uma roda, alguma coisa era uma dificuldade. Eles não se misturavam. Eu não gostava muito disso, mas é bem isso que ela disse. Hoje eu não sinto muito esse problema.

**D.:** Eles não são tão fechados no grupo do dia a dia, mas quando eles têm que pensar uma coisa no coletivo, primeiramente pensa no grupo deles e isso a gente não deixa. A escola não é só para um grupo ou para outro, é para todos.

**Priscila:** Eu já não imaginava que tinha muitos casos de xenofobia porque...

**M.C:** Você não percebeu...

**Priscila:** Não percebi. Não venho aqui desde, acho que 2019, quando eu vim acompanhei as aulas da D., acho que de duas turmas do 9º ano e desde lá eu já não percebi. Eu observei intervalo...

**D.:** Não, eles se misturam bem. Também já é bem mais. Antigamente, nem da época que cheguei aqui em 2014, já não sentia assim tanto. A gente percebe que tem um grupo que se fecha mais, principalmente meninas, e que elas ficam mais ali na coisa delas e tal. Mas na sala de aula eles são bem misturados, eles se falam, se organizam em grupos. Acho que quando a Cristina, que chegou primeiro que eu aqui, ainda era uma coisa mais difícil, quando eu cheguei, já estava mais trabalhada essa questão às vezes tem uma fala mais dura de um grupo ou de outro. Por exemplo, já ouvi fala de bolivianos, falar que não gosta de preto, por exemplo. Entende? Umás coisas mais duras, mas que estão [...] É um costume que ainda nem a gente não perdeu é falar “o boliviano”, então acho que até isso é um tipo de identificação também. Mas, né você não fala o aluno, você fala “aquele bolivianinho”. Entendeu? É uma identificação que às vezes me incomoda, porque eu mesmo não percebo e eu falo, a gente fala né? Então tem isso, mas não que a gente trata diferente. Eu mesmo, dentro da sala de aula não.

**Priscila:** A última. Eu acho que também já foi abordado em outras respostas. Mas só se você tiverem mais consideração a respeito. Como a escola lida com as várias línguas de culturas que os alunos migrantes trazem para a escola? Eu acho que tem um pouco a ver com o que você falou de trazer a festa, que tinha uma dança típica, e também lá dentro da sala de aula também. Como é que dá para se virar. Mas tem mais alguma outra coisa? Um caso...

**D.:** No trabalho que foi feito na escola, que me contaram, com um trabalho que foi feito na escola para promover a integração, foi feito uma espécie de, como se fosse uma feira das nações. Só que assim, o imigrante trouxe a comida, por exemplo, dele, a dança, explicou um pouco como era, apresentou para os brasileiros aqui na escola, então as mães vieram cozinhar, trouxeram suas comidas típicas. Teve um ano que num sarau cultural que a escola faz todo ano. O professor de história, então, fez essa apresentação das danças típicas bolivianas pro público geral, então foi feito esse trabalho de aproximação. Então é difícil a gente apresentar a nossa cultura, que é tão cheia de lendas, de tradições também, que, apesar de ficar assim pulverizada, a gente ainda carrega muita coisa e apresentar para eles, mas abrir um espaço para eles também, trazerem as coisas deles para dentro da escola, apresentar o espaço e também cultura. “Eu sou assim, essa é minha cultura, isso é o que eu acredito.” Então a escola fez esse trabalho lá atrás. Hoje eu acho que não é feito mais tanto, não é feito mais tanto.

**Priscila:** Mas é mais por conta do momento também que você...

**D.:** Não, acho que quando eu falo é faz tempo que não se faz. Eu acho que ficou mais comum. Já ficou tão comum a presença do estrangeiro que acabou não tendo mais essa necessidade, que foi do começo, para poder aproximar esse choque de realidade, de receber o estrangeiro, entender que o cara é estrangeiro e que ele não veio de lugar nenhum, ele veio de um lugar, ele tem uma cultura e a gente tem que entender também. Então, eu acho que a escola abriu esse espaço para fazer aproximação. Foi bem legal. Eu não vivi nada disso. Mas o que me contam e

eu acho muito interessante que a escola teve esse trabalho, essa preocupação de fazer esse trabalho.

**Priscila para M.C:** Muito bom. Você tem alguma observação e respeito disso?

**M.C:** Não.

**Priscila:** Muito obrigada.

b. Coordenadora S.

### **Entrevistas com a comunidade escolar**

**Entrevistada:** S.

**Função:** Coordenadora pedagógica

**Data:** 30/06/2022

**Duração:** 14:12

**Priscila:** Qual é a postura da escola, funcionários e professores em relação aos alunos migrantes?

**S.:** Olha, acho que no geral, a gente tenta fazer um bom acolhimento com esses alunos, tanto da parte dos funcionários quanto da parte da secretaria, dos professores, da gestão. Eventualmente, quando a gente percebe que se o aluno é muito retraído, ou tem muita dificuldade, já chama o pai e mãe para uma conversa para tentar entender um pouquinho. E quando é aluno do médio, o próprio aluno, né? Quanto tempo ele tá aqui? Quais são as facilidades, dificuldades, anseios na turma... Mas eu acho que no geral, até pelo número de alunos que nós temos, a gente consegue acolher bem, receber bem e é uma prática da escola. E é uma demanda mesmo, né? Diante do grande número de alunos nessa situação, acho que a então gente consegue fazer um bom acolhimento.

**Priscila:** A segunda pergunta é como é a relação entre a escola e os pais imigrantes? Há algum tipo de conflito, alguma dificuldade?

**S.:** Então acho que conflito, não, dificuldade: algumas, por exemplo, com relação à língua, né? Muitas vezes os meninos se apropriam muito mais rápido, porque eles chegam e já começam no universo da escola e vai se apropriando da língua portuguesa, então muito mais rápido que os pais. Na maioria das vezes, os pais mantêm ainda uma vida familiar ou em casa. O trabalho tá em casa, na maioria dos casos. E aí pro pai, acho que também tem a questão da idade e da dificuldade em aprender. Então, por exemplo, o que os professores relatam é muito comum,

mas de fato, no dia da reunião, tentar *hablar* em espanhol, porque com os pais a gente é muito mais difícil os pais entenderem ou serem entendidos. Então acho que com a prática da escola para as crianças, favorece o aprendizado muito mais tranquilo e rápido, diferente do dos adultos. Agora vem algumas questões de costumes. Às vezes, algumas famílias que lidam com essa dificuldade cultural. Então, entre os aspectos culturais da vida, da comunidade, do adolescente e do jovem e eventualmente, a gente tem que lidar com pais e mães mais “Como isso?”, “Porque isso?” “Não, não quero que namora” e alguns pais são “Porque que...?” A gente tenta, tenta contribuir na discussão, nessa conversa, intermediar, porque algumas coisas, algumas culturas, são muito mais fechadas, nas regras e costumes.

E aí o adolescente chega e fica nesse dilema entre família e o que ele está vivendo agora. E, às vezes, cai para a gente também essas questões. É engraçado, mas a gente também tem que conversar com esses pais, principalmente pelos adolescentes, que aí começa acontecer tudo muito rápido e algumas famílias não querem, né? E o adolescente fica entre dois mundos, o mundo da família, da cultura, da sociedade, da convivência familiar, do que se prega lá. E ele, já nesse universo diferente.

**Priscila:** Muito bom. A terceira pergunta é... Eu acho que enfim, já foi mais ou menos respondida essa pergunta, mas se você tiver mais alguma contribuição, pode ser legal. Vocês já receberam algum aluno que não falava português de jeito nenhum? Se sim, como vocês lidaram?

**S.:** Muitos, muitos e alguns chegam diretamente. Então chegou e vem direto a rede de apoio. Então, tanto o posto de saúde quanto a escola pública e o sistema de saúde e a educação garante: chegou, matricula, e...né? Graças a Deus, ainda bem. E aí, o que acontece normalmente quase que em todas as salas? A gente tem alunos que já podem ter nascidos aqui, mas ainda mesmo assim já aprenderam o espanhol.

Então a gente lida com dois grupos, os que chegam e vão direto da escola e não fala nada. E muitos filhos de pais, por exemplo, que *habla* o espanhol. Então eles ainda ou falam ou aprenderam e na sala de aula os amigos. Normalmente, quando isso acontece, a coordenação vai até lá e fala “Oi, gente. Olha, tem aluno novo e aí já olha vocês aqui, ajudem nesse início, porque ele vai precisar de ajuda”. E a gente indica algumas ONGs que também fazem esse apoio para facilitar e garantir a aprendizagem da língua. Então, na escola, o professor tenta e ajuda, mas o professor, com 40 alunos não vai dar conta sozinho. É por isso que a gente busca o adolescente ou a criança, a família. E fala “Olha o que a gente pode oferecer.”

Então tem aqui um lugar que também faz o possível, até para tudo. Se ele se interessar, para facilitar a aprendizagem da língua. Agora, algumas dificuldades com a escrita ela permanece por um bom tempo e um professor de língua portuguesa vai corrigir o texto e está tudo junto e misturado por alguns anos. Então é uma luta desse professor de língua portuguesa da escola também para esse aluno, se apropriando da língua.

**Priscila:** Como a coordenação lida com casos de xenofobia?

**S.:** Olha, eventualmente tem alguns casos de desrespeito e normalmente a gente primeiro tenta lidar com o aluno e com a pessoa ou grupo que está causando. A gente conversa, conversa com

todo mundo junto, sempre uma conversa com todo mundo junto, tanto quem está sofrendo quanto quem está praticando. Depois, separadamente, a gente fica só com o aluno e aí a gente tenta trabalhar com ele como é importante ele se posicionar, deixa claro que não está gostando, que não faz bem, evitar guardar para ele não comentar, então que ele procure ajuda se continuar depois essa conversa. “Olha, nós pretendemos que agora a coisa para que termine, mas se continuar, você tem que procurar ajuda. Você tem que ficar a vontade de vir aqui. Não ficar com vergonha, não guardar para si” que é mais difícil, para que às vezes, quando ele se fecha até na sala é assim, ele se fecha e não reclama o outro vai continuar ou aumentar. Então a gente tenta dar lidar separadamente com o aluno que está sendo vítima, para que ele não precisa se impor. Mas que ele venha falar “olha, não melhorou, não estou me sentindo bem”, que ele venha falar com a gente, para a gente tentar resolver. Se não resolve isso, a gente percebe que continua, daí a gente costuma convocar os responsáveis, esses meninos que estão causando. Teoricamente foi a conversa, a orientação é não faça isso. Isso não está certo. A escola não é para isso, aí se as coisas não melhorarem. Aí tem que ser com pai, mãe, a escola. Ela é um fragmento da sociedade, é um pedacinho. Então eu acho que a primeira, nossa opção, é tentar educar e tentar ensinar, passar para o nosso mundo que está errado mesmo. Quem está fazendo está errado, que não está certo, que não é isso que a gente quer pra vida em sociedade. Mas quando não dá certo, nem sempre dá certo, daí sim, a gente tem que chamar os responsáveis. Os pais também ficaram cientes do que está acontecendo. Já aconteceu e eventualmente às vezes acontece. Mas eu acho que acontece menos. Talvez, não sei. Na minha cabeça, diante do grande número de alunos que têm essa situação e muitos que já estão aqui, que já estão alfabetizados, sabe que se sentem pertencentes. Então, esse grupo, que também é filho ou diretamente, chegou, ele já é pertencente à escola. Muito rapidamente ele consegue pertencer e isso ajuda bastante, então ajuda bastante os outros se sentirem pertencentes e os outros também. “Olha, ele não tem jeito de falar sim.” Olha, o fulano fez um comentário inapropriado, então é o mesmo que o menino não venha diretamente falar com a gente. A gente fica sabendo e a gente é capaz de intervir. Eu acho que isso é o pertencimento dos demais, que já estão aqui e é muito legal, porque eu gosto muito desse monte de gente diferente na escola e de ter uma referência, como principalmente dos alunos bolivianos na comunidade boliviana. Então é muito bacana.

**Priscila:** Muito legal. Agora, a última: Como a escola lida com as várias línguas e culturas que os alunos migrantes trazem para cá?

**S.:** Esse, eu já falei que é um bom desafio o professor de língua portuguesa ter que dominar, que fazer com que se desenvolva. Aprenda a ler, escrever, principalmente escrever bem a língua portuguesa. Então o professor tenta ajudar na sala de aula. A gente monta essa rede de apoio com um grupinho que pode colaborar, para alguns quando a gente percebe que vai ter mais dificuldade, as pessoas não estão melhorando, a gente indica o curso fora como uma ONG, uma parceria, mas é um desafio. Esse processo para a escola não é tão fácil assim, principalmente pelo número de alunos na sala de aula, com as diferenças todas da turma ainda lidar com essa questão da língua. Agora, os aspectos culturais, a gente tenta sempre valorizar a cultura, trazer para dentro da discussão, da aula de história, da aula de filosofia, trazer para o evento a dança típica, a comida típica. E é muito legal, porque eles gostam, participam, se envolvem. Os pais também sentem esse acolhimento. A gente já fez várias coisas legais aqui, com pratos típicos,

dança típica nas nossas apresentações. Mesmo assim, na festa junina, também tem característica da festa junina em outros países da América Latina, né? Então, incorporar o que de deles também tem nos nossos eventos.

**Priscila:** Um trabalho muito. Também gosto muito da escola. Também me sinto com muita vontade, muita família para ser convidada.

**S.:** Eu acho muito legal essas parcerias. Então esse pesquisador que fez também sobre isso fez um trabalho superinteressante. Terminou agora o doutorado e essa moça que veio fez pesquisa com as crianças, com a língua e gerou o livro. Eu acho que tudo isso é bastante produtivo para a escola e está aberta também para receber e incentivar essas pesquisas, incentivar os estudos com relação a essa adaptação e a gente tem que lutar para romper qualquer tipo de preconceito, qualquer tipo de... acolher cada vez melhor, oferecer dentro do que é possível, o que a gente consegue.

**Priscila:** Muito obrigada.

## **Anexo D - Transcrição da entrevista com a mãe e aluna imigrantes**

**Entrevistadas:** Mãe e aluna bolivianas

**Data:** 15/07/2022

**Duração:** 21:39

**Priscila:** Como foi para você (mãe) quando você foi recebida na escola para fazer a matrícula?

**Mãe:** E la verdade ela llego com três aninhos, então, era muito difícil. Sabe, que aqui a gente chega sem saber nada. Então, na escola tive um pouco problema, sabe? Em fazer a matrícula. Me pediram o CPF na época e a gente não tinha CPF. Então, tinha que ir procurar outra pessoa para fazer a matrícula dela. Então foi um pouquinho complicado, mas a gente entendeu a burocracia da escola e tudo isso.

**Priscila:** Sim, teve de procurar outra pessoa para fazer o CPF para vocês. Foi difícil?

**Mãe:** Em meu caso no. Eu tinha uma pessoa. Quando eu cheguei, ela era boa. Então, ela ajudou bastante com esse problema do CPF, mas estava bom.

**Priscila:** E para você (aluna), como você foi recebida quando você chegou na escola? Você lembra dos primeiros momentos?

**Aluna Y.:** No início, foi bom. Só tem as partes boas e as partes ruins. No início foi bom, porque as moças da escolinha elas falavam comigo. Só que foi um pouco ruim também das colegas que elas ficavam me zoando e algumas que não falavam comigo, então foi meio que mais ou menos a experiência.

**Priscila:** Você estava em qual ano da escola quando você entrou?

**Aluna Y.:** Eu tava na escolinha

**Priscila:** Então, lá na escola tinham outras crianças bolivianas, como você, ou de outros lugares?

**Aluna Y.:** Tinha, só que não muitas. Não era muita.

**Priscila:** Era menos do que os brasileiros.

**Priscila:** E a segunda pergunta é: “qual a sua percepção sobre como ela foi recebida na escola?”

**Mãe:** Na parte da escola, quando ela adentrou no primeiro ano do ensino fundamental. Quando morávamos aqui em Bom Retiro, tava tudo bem. Ela quis ir, ela gostava de ir, ela gostava que...ficar em casa encerrada, porque a gente trabalhava, tinha que ficar no quarto. Então

quando foi para a escola, ela ficava más bom. Teve uma época do quarto, terceiro ano, o quarto ano, ela já não quis ir mais pra escola porque a gente mudou. Mudou para a Bela Vista. E no bairro da Bela Vista. Tinham na escola onde muito zoavam muito ela. Ela por causa que era pouco bolivianos. Só tinha dois bolivianos e era puro brasileiro, então zoavam ela, falavam de coisas que ela não gostava e ela um pouquinho caiu. Ela não quis ir, quis faltar. Ela nunca faltava, ela sempre ativa, ela queria ir embora. Mas esse foi um ano que a gente tomou problemas mesmo.

**Priscila:** E a escola fazia alguma coisa para ajudar nesse aspecto? Ou você acha que eles deixaram sem...?

**Mãe:** Eles deixaram porque falava da professora, que ela muito falava, que era muito falante, que não prestava atenção. A gente iva conversava com ela [a professora], falar para ela, “ela que está fazendo isso”. Mas eu notei que ela abaixou mesmo o carisma dela, como ela quis ir. Então vai falar para mais ninguém fez caso também como não falava muito bom português, até muito mais, difícil para mim. Só poderei falar. Então esse ano como muito turbulento para ela mesmo.

**Priscila:** Mas e para você (aluna) ? Eu sei que sua mãe já falou uma parte. Como foi essa questão de se enturmar para você? ao longo das escolas, pensa em tudo... Não precisa pensar só em uma escola, se enturmar para você: foi mais fácil, mais difícil?

**Aluna Y.:** No início, foi bom porque era inocente. Foi quando eu estava crescendo mais, tinha algumas pessoas que não gostavam, que falavam eu era que era burra porque não era brasileira. Um tanto de coisa. Mas, quando eu estava crescendo mais, aí tinha mais colegas bolivianos, aí ficou mais enturmado.

**Priscila:** Ficou mais fácil, né? Você acha que quando tem mais, mais colegas bolivianos ou de outros lugares, o bullying diminui?

**Aluna Y.:** Diminui, um pouco.

**Priscila:** Você falou um pouco, significa que ainda tem um pouquinho?

**Aluna Y.:** Tem um pouco ainda porque mesmo sendo boliviano com boliviano, alguns falam “ah, eu não nasci na Bolívia, eu sou brasileiro”. [...] Então não se comunicam muito ainda.

**Priscila:** Tem uma pequena diferença, às vezes.

**Aluna Y.:** Mas começam a achar.

**Priscila:** Entendi. A próxima pergunta é parecida, mas se você (mãe) tiver alguma outra coisa assim para acrescentar... Ela precisou de algum período de adaptação na escola?

**Mãe:** Acho que não, acho que ela sempre foi uma menina muito conversadora. Ela quis muito ficar com gente. Por causa de que, como eu falei, aqui a gente chega, então fica no quarto. Ela não pode sair, porque a gente tem que trabalhar. A gente vem a trabalhar muito, ela fica no quarto assistindo TV. Ela quis sair desse ambiente. Ela gostava de ir para a escola, porque corria, brincava água, tinha colega. Então eu acho que ela gostava. Aí mesmo ela quis sair mesmo do quarto, então acho que passou. Ela gostou e já. Só esse período mesmo do terceiro ano. Só esse problema mesmo, no? Por causa da escola, porque acho que. Não tinha muito, não tinha noção, conversa.

**Priscila:** Agora é uma pergunta mais específica. Você (filha) sentiu dificuldade nas aulas quando você foi para a escola, por exemplo, na aula de português, na aula de matemática, teve alguma disciplina que você sentiu dificuldades?

**Aluna Y.:** Acho na de português um pouquinho.

**Priscila:** Você sabe mais ou menos no que era? Qual a parte que você acha que era um pouco mais complicada?

**Aluna Y.:** Esse foi mais complicado, mas como eu já olhava a TV, então já sabia algumas palavras que entendia algumas coisas, mas não sabia como falar para ela que eu sabia.

**Priscila:** Entendi. A escrita para você foi um problema?

**Aluna Y.:** Não.

**Mãe:** Não sei se é bom eu acrescentar alguma coisa em aspecto de... Eu lembro que quando ela trazia o dever para casa era bem complicado, porque eu sabia de outro idioma. A gente, eu ensinava ela, ela levava para a professora, tudo errado. A gente tinha que corrigir porque era diferente a escritura, então sempre teve esse probleminha. Eu ensinava mal, porque não era minha língua, então eu ensinava diferente. Era diferente. A gente relatou um pouquinho de problemas com o português.

**Priscila:** É porque são línguas parecidas né? Então, às vezes a gente troca algumas coisas que nem, por exemplo. Eu não falo espanhol, mas se eu fosse falar, provavelmente eu ia colocar um monte de coisinhas que é do português, porque eu ia achar que faz sentido.

**Mãe:** Esse é o problema. Eu acho que tem muito migrante, a gente quer ensinar os nossos filhos, quer ajudar, mas infelizmente a gente não consegue ajudar porque é diferente. Eu atrapalhava o estudo dela, então me sentia muito impotente. E mesmo com meus pequenos, agora é um pouco complicado “Yhovana, explica para ele!”

**Priscila:** Pelo menos agora tem uma ponte.

**Mãe:** Tem um suporte. Antes nem Google. Não tínhamos internet então era mais complicado.

**Priscila:** E nas outras, por exemplo, na matemática, na geografia, aí já era mais fácil. Eu também tinha dificuldade com.

**Mãe:** Só matemática que era fácil. O universal. Então a matemática tudo bem. Mas tudo o que é escrita...

**Priscila:** E agora é uma pergunta que não está aqui: Como que é a questão do... porque você (filha) nasceu na Bolívia, né?...Quando você era pequenininha vocês falavam espanhol? Sua primeira língua foi espanhol? E para os seus pequeninhos? Eles nasceram aqui no Brasil já? Qual a primeira língua deles? É o espanhol também? Ou como que funciona isso para vocês?

**Mãe:** É o português. Porque eles assistem TV, é a segunda mãe da gente, então só português ele não entende o espanhol. Ele fala assim: “Que?”. Em espanhol: “... este quarto” “Que?”. Sempre a gente tenta conversar em português. Mesmo ela, já tem tempo. Sabe, algumas coisas ela não entende. Por mais que a gente fale em espanhol, coisas que pegaram muito ela “Me fala em português”. E eles falam português, mas acho que entende. Entende alguma coisa que a gente escuta a falar, o pai falar, o tio falar, mas ele fala português.

**Priscila:** Então você, você, mais os adultos que falam espanhol. E quando vocês falam com os adolescentes são as crianças do mundo. É mais o português.

**Mãe:** Por causa da TV.

**Priscila:** Interessante e agora deixa voltar para a pergunta planejada. Então, é uma outra coisa sobre a escola: Quando você (aluna) tem dificuldade com alguma coisa, mas pensa antes também, porque agora faz tempo você está na escola. Então, talvez você não tenha tantas, tantas dificuldades assim. Mas pensa antes quando as coisas eram mais diferentes, você, quando você tinha dificuldades, recebia ajuda dos seus colegas, dos professores... Como que era isso? Se você tinha uma dúvida, o que acontecia?

**Aluna Y.:** Normalmente eu pedia para minha mãe ou tentava procurar no livro, eles falavam “vai no livro”. Os colegas... Às vezes eu pedia, só que tinha gente que não gostava de falar comigo. E as professoras geralmente falavam: “Ah, você não entende nada”, só brigavam, mas não ajudavam.

**Priscila:** E nessa escola que você está agora. Isso acontece também? Professor, falar...

**Aluna Y.:** Tem professor que dá a aula correta, ele explica, ele mostra, mas tem algumas que não. Só falam “pesquisa isso” e pronto, acabou a aula.

**Priscila:** Então, como que foi aprender o português? Sua mãe falou bastante da TV, que você também já quis ir para a escola, você é comunicativa. Mas como é que foi o português? No começo foi difícil, ou...

**Aluna Y.:** No começo foi difícil, para entender algumas coisas. Agora na escola tinha amigas que eram bolivianas. Tinha uma ou duas, aí eu falava com elas que sabiam português e elas me falavam. Foi complicado, mas fácil de aprender.

**Priscila:** No começo dá daquele susto, mas depois vai. E você lembra se tinha alguma coisa que você achava mais difícil falar? “Ai, nossa, essa parte aqui muito... tem que pensar muito”? Quando você estava aprendendo, pensa lá atrás estava aprendendo português. Tinha colega que às vezes ajudava e tudo mais. Tinha alguma coisa que você achava difícil, por exemplo, e tem que colocar alguma... “no”, “na”, alguma coisa. É uma palavra que era difícil. Você lembra de alguma coisa assim?

**Aluna Y.:** Eu me confundia com, na verdade, tem dois N, um é N e outro com tracinho em cima, aí em português um é NH, que é muito complicado porque eu via no celular da minha mãe tinha umas palavras que tinha diferente do que eu via e confundia.

**Priscila:** Entendi, esses detalhezinhos, né? Entendi. Bom, muito bem, essas foram as suas perguntas. Agora deixa eu terminar as suas (mãe) perguntas. Então depois a pergunta da adaptação queria perguntar assim se você já, já viu ou se você sentiu que ela sofreu algum tipo de xenofobia, preconceito com imigrantes?

**Mãe:** Ah, sim. Como eu falava, esse episódio do terceiro ano. Acho que no seu segundo ano e falavam que era chinesa. Ela falava assim “falaram que sou chinesa”. Ela ficava muito mal. Ela até chorava mesmo porque ela não quis e isso que era a minha casa era aqui na frente, era na escola. E falava: “Vai, tem que ir” e ela “não quero ir porque empurravam ela, faziam \_\_\_ sua comida. Então, teve ela sim preconceito nessa temporada foi algo ruim para ela, mesmo.

**Priscila:** E como você disse, a escola... nessa escola especificamente, não foi feito nada para melhorar a situação.

**Mãe:** Nada, porque são duas coisas que não falava muito português, eu. Não tinha como ir na diretoria. A gente sempre tem medo porque migrante a gente ter medo e a gente pensa que a gente não tem direito. A gente pensa que não tem direito a nada, então a gente tem que ir... que eles são donos do país e a gente no canto, só falava com ela, falava que tem que ter paciência, que ela tem que tratar de fugir dos problemas com uma bonita cara, não fazer mal, não brigar com eles. Porque falavam assim “o brasileiro, ele é muito mau, pode pegar, entre meninas pegava, havia muito que batia em bolivianos”. Escutava cada coisa, no meu trabalho falavam assim que a filha era boliviana e não deixavam escapar ela, as brasileiras batiam nela”. Então todas as coisas, a gente tinha medo de isso, tinha medo de muitas coisas que não era fácil de ir lá falar. Como era... ela estava no segundo ano, acho que ela tinha uns três ou quatro anos que estava aqui ainda era muito pouco tempo. Por isso que a gente tinha medo, sim, mas quando foi crescendo a gente foi já sabendo dos direitos que a gente tem. Então a gente ficou mais melhor e a gente mudou também. Vindo para aqui para o Bom Retiro, tem muito mais boliviano e ficou muito legal.

**Priscila:** Se for comparar. Então, quando vocês chegaram nessa escola, como foi? Foi diferente? Abordaram, por exemplo, situações de bullying, essas coisas, a escola mais acolhedora? Como é que foi isso para vocês chegar nessa escola aqui?

**Mãe:** Aqui no Canuto do Val? Já era muito mais. Tinha colegas que era da escola do Marechal Deodoro, estava no ensino fundamental, que vieram para aqui, que se separaram e mandaram para outra escola e suas amiguinhas mandaram para essa escola. A gente morava mais para lá, então, ainda estava numa outra escola. Mas quando ela mudou era muito bem, tinha suas amigas, então ficou numa boa e aqui tem amigas, colegas.

**Priscila:** Você também sente que aqui, quando você chegou nessa escola, foi melhor? Como você acha que é a escola? Você acha que a escola fez alguma coisa?

**Aluna Y.:** Foi bom, mas ainda teve um pouquinho de zoeira.

**Priscila:** E a escola? Você acha que a escola fez alguma coisa?

**Aluna Y.:** Eu praticamente não falei, que já tinha como na coisa do segundo ano eu achava que se eu falasse a diretora ia falar “tá” e não liga. Eu não falei, eu só tentei não prestar atenção.

**Priscila:** Entendi A última também é parecida com tudo. Mas se você quiser fazer alguma coisa que falar alguma coisa diferente, então: “como você percebe a relação dela com os colegas da escola hoje?”

**Mãe:** É muito bom. Tem amiguinhas e são muito amiguinhas que vão para a escola, e ela vai para a sua casa, como ela é maior já, tem idade então, essas coisinhas delas, ela sai, vai no shopping, tudo bom aqui na escola também. Só que tinha essas pessoas, mas eu acho que ainda deve ter que às vezes a gente pensa que é boliviano, boliviano ajuda muito boliviano. Mas avezes como ela fala. O boliviano não é assim mesmo. Eles praticam mais bullying que o próprio brasileiro. Tem pessoas que nascem aqui e se acham de que são brasileiros.

**Priscila:** Que são brasileiros, como se tivesse alguma diferença ou algo assim?

**Mãe:** Sempre ela vai estar no olho do furacão. Eu acho que é que dá consolado, isso que falo para ela, vai por seu lado, não liga, faz outra coisa. Mesmo o meu filho, que agora com a mesma coisa, ele tem déficit de atenção, então também sofre um pouquinho disso: falando nome, falando burro, falando muita coisa, “então não liga, fica sentado na frente”.

**Priscila:** Essa parte vai juntando tudo: o déficit de atenção, as pessoas falam muito, nem sempre os professores conseguem ajudar.

**Mãe:** É isso, tem professores muito bons e tem professores que não ligam. No caso da (filha), acho que não ligava muito as professoras, não ligavam mesmo. Mas graças a Deus no caso do meu filho eles ligam, eles sempre estão constante nele me ajudam bastante ele.

**Priscila:** É alguma escola próxima que ela estuda aqui, ele estuda por aqui também?<sup>111</sup>

**Mãe:** É. No Marechal. Agora é o último ano dele e vai para lá.

**Priscila:** Agora ela já está, já sabe como é. Já se deu bem com a escola.

**Mãe:** Sim, ela ajuda.

---

<sup>111</sup> Escola Estadual Marechal Deodoro que atende os Ensino Fundamental - Anos Iniciais e EJA, que está localizada no Bom Retiro, a 2 km da Escola Estadual Canuto do Val

## **Anexo E - Transcrição da entrevista com aluna imigrante da turma**

**Entrevistadas:** Aluna boliviana

**Data:** 24/06/2022

**Duração:** 06:01

**Priscila:** Como você foi recebida quando chegou na escola?

**Aluna C.:** Eu fui recebida normalmente. Cheguei na escola bem pequenininha, quando eu tinha uns cinco anos, no prézinho, eu cheguei aqui. Aí eu fiquei estudando por um tempo aqui e foi normal. Não me lembro muito bem como era, mas tudo foi bem normal, todo mundo me tratava bem e às vezes eu misturava um pouco o português e o espanhol, aí meio que ninguém tava entendendo muito, tentavam me entender e eu conseguia me comunicar bem. Aí depois eu voltei para a Bolívia por menos de um ano e depois eu voltei aqui de novo. Estudar e desde aí eu estou estudando aqui e sempre me trataram bem.

**Priscila:** Então, depois que você voltou da Bolívia, nesse período em que você estava lá, você já veio direto para essa escola? Ou não? Ou ainda não, porque ainda era mais nova.

**Aluna C.:** Eu mudei de várias escolas por um período, em uma das três vezes acho que.

**Priscila:** Porque a sua família se mudava de casa ou porque você procurava. Até que, às vezes é porque a mãe procura uma escola melhor. Então tá bom. Ok. Você teve alguma dificuldade para se tornar? Mas você pode pensar que quando era pequenininha, o pré. Depois, quando você foi trocando de escola a cada vez que você trocava.

**Aluna C.:** Pelo que eu me lembro, quando eu era criança, eu gostava de falar, gostava de conversar e eles também falavam comigo, quando era criança todo mundo falava entre si. E era bom brincar.

**Priscila:** Comunicativa e sempre deu certo. Ótimo. Você tem mais amigos brasileiros ou mais amigos bolivianos?

**Aluna C.:** Atualmente eu tenho mais amigos bolivianos. Antes de vir para essa escola que eu entrei esse ano, eu só tinha... sempre era brasileiros e aqui tem mais e mais pessoas familiares assim. Nas minhas antigas escolas, a maioria eram brasileiros. Agora tenho mais amigos bolivianos.

**Priscila:** E a próxima: você sentiu alguma dificuldade nas aulas quando você veio para a escola? Na parte do português...

**Aluna C.:** Às vezes, mas era bem pouquinho, porque como eu vim aqui quando era pequena, já fui me acostumando. Quando era pequena era mais fácil. Aí eu fui me acostumando melhor.  
(...)

**Priscila:** E aquilo não foi um choque para você. Como se... você já veio com 12 anos para o Brasil e não falava. Você já falava, já foi para escola... Quando você tem dificuldade, dificuldade na escola em geral de alguma disciplina, uma coisa que você não entendeu pode ser de matemática, de português, história, qualquer coisa. Você recebe ajuda dos colegas e professor?

**Aluna C.:** Sim, eu vou... Primeiro vou com minhas amigas, que elas também são inteligentes, elas gostam estudar. E aí eu vou para elas e pergunto para elas se podem me ajudar, se elas entenderam, aí elas me ajudam. O que elas não conseguem entender muito bem eu vou para o professor, ele me ajuda também, me explica, e eu consigo entender.

**Priscila:** Então, para você não tem problema, assim: “Ai meu Deus, vou guardar essa dúvida para mim”. Você vai lá, você pergunta, você quer saber. Ótimo. E o último é... Eu acho que essa pergunta não é tão boa para você, porque a pergunta é: como foi, ou está sendo, aprender o português? Eu estava imaginando uma pessoa que veio para cá mais velha, mas para você, como que é saber falar português e espanhol? Você falava alguma outra língua?

**Aluna C.:** Eu falo muito português na maioria do tempo, então eu falo em português. Só um pouquinho eu falo espanhol, porque eu nasci na Bolívia, só que eu não fiquei muito tempo lá. Aí depois eu vim para cá e fiquei alguns anos, voltei para lá e, fiquei aqui por isso estou mais acostumada a falar mais português que espanhol.

**Priscila:** E com sua família, você fala qual língua?

**Aluna C.:** Eu gosto de falar mais português, mas eu tenho que me esforçar um pouquinho para tentar falar mais espanhol. É porque eu gosto mais de falar português porque é uma língua que estou mais acostumada porque eu fico na escola, e eu falo mais português.

**Priscila:** Ah, então é o contrário. Agora vou te perguntar o contrário: como é que está sendo usar o espanhol?

**Aluna C.:** Na minha casa todo mundo fala espanhol. Eu tento sempre falar em espanhol. E falo espanhol um pouquinho. O tempo todo eles falam espanhol, então eu aprendo sempre.

**Priscila:** Quem mora com você? Você tem irmã mais velha, irmão mais velho?

**Aluna C.:** Tenho uma irmã mais nova. Ela é dois anos menor e também estuda aqui. Ela veio aqui quando era mais pequenininha, então ela fala melhor do que eu português ainda.

**Priscila:** Você acha que ainda tem alguma dificuldade com o português?

**Aluna C.:** Um pouco, porque eu não consigo muito bem me comunicar com as pessoas, eu sou muito tímida, mas ela é um pouco mais aberta.

## **Anexo F - Transcrição da entrevista com a funcionária da secretaria**

**Entrevistada:** C.

**Função:** Agente de organização escolar

**Data:** 24/06/2022

**Duração:** 02:48

**C.:** Eu me chamo C., sou agente de organização escolar da Canuto do Val.

**Priscila:**

Qual é a sua percepção sobre a migração? Pensando em todo esse contato que você tem na escola.

**C.:**

Eu acho importante a gente dar apoio com eles, sempre procurar matrícula. É um povo, às vezes, muito sofrido, que vem em busca de novas perspectivas. Então, a gente faz o melhor para atender e passar alguma coisa para eles. E instruir como eles têm que proceder daqui para frente em documentação ou que eles possam estar fazendo para arrumar emprego, essas coisas assim.

**Priscila:**

Na verdade, além da escola, né? A segunda pergunta é como funciona quando algum pai imigrante vem fazer a matrícula do filho? Você já passou por alguma situação complicada quando o pai de um aluno imigrante chega, um pai imigrante.

**C.:**

E às vezes a gente não entende muito bem. Eles também não entendem o que a gente está perguntando. Mas a gente dá um jeitinho, chama a coordenadora, aí conseguimos resolver a situação.

**Priscila:**

A terceira pergunta, acho que você já respondeu porquê e se o pai não fala português? Você já falou em chamar alguém da coordenação. Pergunta número quatro: depois da matrícula, vocês costumam ter algum problema relacionado à migração com os alunos imigrantes? Depois que o aluno já está aqui dentro, tem algum tipo de problema que tem a ver com migração?

**C.:**

Em questão da documentação. Porque eles têm que fazer o RNE e aí sempre demora um pouquinho. Mas eles são instruídos como proceder.

**Priscila:**

No geral, eles conseguem fazer?

**C.:**

Conseguem e conseguem. Na Polícia Federal eles conseguem.

**Priscila:**

Então tá bom. E aí é a última. O que você acha sobre a forma que a escola como um todo: professores, vocês, inspetores, enfim, os outros alunos lidam e recebem esses alunos imigrantes?

**C.:**

Acho que numa forma legal a gente recebe todo mundo bem e eles também são muito respeitosos com a gente. Não dá problema de disciplina, é tudo tranquilo.

## **Anexo G - Transcrição do episódio “Comida boliviana” do *podcast* CanutoPod**

**Episódio:** COMIDA BOLIVIANA

**Nacionalidades:** alunos brasileiros e bolivianos// entrevistados bolivianos

**Duração:** 7:19

[APRESENTAÇÃO MUSICAL]

**Todos:** Boa tarde, pessoal, aqui é o CanutoPod [apresentação dos integrantes]

**Aluno 1:** Não pode ir esquecendo: o áudio que eu tinha feito foi em um lugar muito movimentado, então tem um barulho. Já peço desculpa pelo barulho que tá aparecendo pelo áudio.

**Aluno 1:** Comida boliviana

**Aluno 1:** Qual é a sua comida preferida da Bolívia?

**Entrevistada 1:** A minha comida preferida é o Chairo, sopa de Chairo. Posso falar português?

**Aluno 2:** Sim, é melhor.

**Aluno 2:** ¿Por que le gusta?

**Entrevistada 1:** Porque tiene, como se dice, las papas y cereales bolivianos, chuño que é uma batata desidratada, más rica. Me gusta por esses fatores. E também eu nasci lá e cresci comendo a sopinha essa, Chairo

**Aluno 1:** Como é o jeito de preparo? Os ingredientes?

**Entrevistada 1:** Os ingredientes são milho, milho da Bolívia...

**Aluno 1:** Choclo, né?

**Entrevistada 1:** Isso. Batata desidratada preta, trigo e verdura, todo tipo de verdura e cozinha ele e fica uma sopa meio escurinha por causa do chuño.

**Aluno 1:** E qual que você prefere a comida brasileira ou a boliviana, na sua opinião?

**Entrevistada 1:** Eu prefiro a comida brasileira

**Aluno 1:** Por que?

**Entrevistada 1:** O tempero é mais gostoso, é melhor, tem muito tempero bom aqui. Agora a comida boliviana não tem muitos temperos, mas é gostosa né? Mas eu prefiro a comida brasileira.

**Aluno 2:** Você foi bem recebida aqui?

**Entrevistada 1:** Quando cheguei? Pelo povo brasileiro, sim. Mas pelos bolivianos, não.

**Aluno 2:** Como assim? Os bolivianos não gostavam que vinham bolivianos até o Brasil?

**Entrevistada 1:** não, porque quando eu cheguei, eu cheguei numa oficina de costura e eu virei como escrava, escrava da costura. Mas, por isso que é o lado ruim pra mim, mas o povo brasileiro me acolheu muito bem.

**Aluno 2:** Então você foi tipo uma escrava aqui, te chamaram da Bolívia pra vir?

**Entrevistada 1:** Não, eu vim com meus pais, eu vim criança. Aí minha mãe trabalhando em oficina de costura, né? Costura até altas horas da noite, tipo começava às 7h da manhã e só terminava a 1h da madrugada. Horário cansa e eu criança também tinha que trabalhar. Entendeu?

**Aluno 1:** Qual foi a importância do acolhimento que recebeu dos brasileiros?

**Entrevistada 1:** Eu não entendi muito, não entendo.

**Aluno 2:** Você foi bem recebida pelo povo brasileiro, né? Mas, isso é importante? Como é que ...?

**Entrevistada 1:** É importante, pra mim foi importante porque eu já me senti, que recebi o carinho das pessoas muito acolhedoras e me senti um pouquinho mais feliz. Antes disso eu era triste, mas como comecei a conhecer pessoas, vizinhos, muito legais, muito bacanas, comecei a me sentir um pouco mais assim, livre nesse país, porque eu era muito presa, me deixavam muito por causa do trabalho, mas quando eu comecei a ter amizades brasileiras, comecei a me sentir mais livre nesse país. Foi importante.

**Aluno 1:** E os bolivianos não gostavam, né? E os brasileiros gostavam de fazer tudo...

**Entrevistada 1:** Sim, não teve nenhum preconceito de brasileiros com minha pessoa.

**Aluno 1:** No meu caso é diferente, tenho só a reclamar dos brasileiros.

**Entrevistada 1:** Eu tinha vizinhos bons, amigos bons, meus primeiros amigos na minha adolescência foram uma turma de garotos e garotas muito bacanas eles.

**Aluno 1:** Da escola?

**Entrevistada 1:** Eu nem falava direito e eles...

**Aluno 1:** Os bolivianos... Você não tinha amigo boliviano aqui no Brasil, né? Só com brasileiro?

**Entrevistada 1:** Não, só com brasileiro. De boliviano eu tinha só o ambiente da costura, né?

[corte e transição]

**Aluno 2:** Qual seria para ti lá... tu comida preferida, non?

**Entrevistado 2:** De donde, de Bolivia? Quase lá maioria de Bolivia.

**Aluno 1:** Em sua opinião, qual você acha mais gostosa, pra você?

**Entrevistado 2:** Mais gostoso? Para mí, para mí a mí que me gusta de un falso conejo. Chicharrón

**Aluno 1:** Como é preparado a comida, os ingredientes?

**Entrevistado 2:** Essa eu não sei, [inaudível] só sei comer

**Aluno 1:** Em sua opinião, você prefere a comida brasileira ou a boliviana?

**Entrevistado 2:** Aqui na feira?

**Aluno 1:** Não. Assim, qual você acha melhor boliviana ou brasileira? A comida. Qual você acha melhor?

**Entrevistado 2:** As duas!

**Aluno 1:** Não, tem que ter uma

**Entrevistado 2:** Para mí as duas son buenas. Tantas comidas boas que tem... feijoada

**Aluno 1:** O que você gosta do falso conejo?

**Entrevistado 2:** È um prato... é un plato que tem todo tipo de cereal de Bolívia,

**Aluno 1:** Mas o que você gosta? Qual parte que você acha que é mais melhor? Que você acha que tem de melhor na comida, falso conejo, que tem de bom?

**Entrevistado 2:** toda, é um pouco de mistura de todo, tem macarrão, se quer arroz, arroz, salada, completo

**Aluno 1:** Está bem recebido aqui?

Entrevistado 2: Ah, claro.

**Aluno 1:** Nem um problema? Nada aqui no Brasil?

**Entrevistado 2:** Para mi non.

**Aluno 1:** E qual foi a importância do acolhimento que deram pra você os brasileiros?

**Aluno 2:** Fue bem que te recibem... ?

**Entrevistado 2:** Ao princípio foi assim, primeiro o português, depois o ambiente, pouco a pouco...

## **Anexo H - Transcrição do episódio “Comida peruana” do *podcast* CanutoPod**

**Episódio:** COMIDA PERUANA

**Nacionalidades:** alunos - brasileiros, bolivianos e peruanos /entrevistada - filha de peruanos

**Duração:** 3:29

### **[APRESENTAÇÃO]**

**Aluna:** E vamos apresentar o *podcast* CanutoPod com o tema culinária peruana.

### **[ENTREVISTA]**

**Aluna 1:** E a nossa primeira pergunta seria, qual sua comida favorita peruana e quais pratos você recomendaria e o porquê?

**Entrevistada:** Oi, meu nome é [entrevistada], tenho 20 anos, minha comida favorita peruana é o ceviche. Eu recomendaria o ceviche, que é o prato típico do Peru e os Chaufas também, que são os arrozes flambados, são muito bons, são bem condimentados e por que que eu recomendo? Porque são os pratos mais típicos e... comeram bastante, todo mundo conhece, a maioria das pessoas quando ouve falar em comida peruana o primeiro é Ceviche.

**Aluna 1:** O que muda da comida peruana para a comida brasileira?

**Entrevistada:** Ah, bastante. Assim, a comida peruana tem muita diversidade de tipo de comida, em cada região do Peru tem um tipo de comida e o que vai mudar bastante é que lá no Peru a gente come muito frango e não tem muito feijão, tem vários tipos de batata, de milho, diferente daqui do Brasil que a gente não tem esse tipo de variedade de batata e milho e os condimentos também vai mudar bastante.

**Aluna 2:** E a terceira pergunta é “Quais pratos você não recomendaria para provar e por quê?”

**Entrevistada:** Bom, eu não recomendo o Lomo Saltado porque é um prato bem comercial lá, e é um prato básico, então aqui também a gente pode fazer que ele é bem básico, é batata, carne, tomate, cebola.

**Aluno 3:** A quarta pergunta é: Você prefere comida brasileira ou peruana? E por que?

**Entrevistada:** Bom como eu fui criada com meus pais peruanos e morando aqui no Brasil, eu gosto dos 2, eu gosto de comida peruana e brasileira, mas como eu sou brasileira, nasci aqui, cresci aqui a vida inteira, eu prefiro comida brasileira.

**Aluno 3:** A quinta pergunta é: Qual a sua comida brasileira favorita?

**Entrevistada:** Gente, a minha comida favorita brasileira é, acho que a de todo mundo que é brasileiro, arroz feijão e bife acebolado. Por quê? Porque eu adoro, é um prato que eu sempre fui acostumada a comer desde criança...

**Aluno 3:** E a sexta pergunta: Você se sentiu acolhida no novo lugar?

**Entrevistada:** Sim. eu me senti acolhida porque praticamente eu nasci aqui, cresci aqui, a minha vida inteira tá aqui.

**Aluno 3:** A sétima pergunta é: Qual a importância desse acolhimento pra você?

**Entrevistada:** Bom, é muito importante pra mim porque mesmo eu tendo nascido aqui, tendo pais peruanos, a gente tem um restaurante, então eu posso oferecer um pouco dessa cultura, explicar pras pessoas, e é bom isso, é muito importante pra mim.

**[ENCERRAMENTO]**

**Aluna 1:** Obrigado [entrevistada], por participar desse nosso *podcast*. E esse foi o tema “culinária peruana”. Espero que tenham gostado.

## **Anexo I - Transcrição do episódio “Trabalho e estudos” do *podcast* CanutoPod**

**Episódio:** TRABALHO E ESTUDOS

**Nacionalidades:** alunos - brasileiros e bolivianos /entrevistado - boliviano

**Duração:** 3:29

[APRESENTAÇÃO]

**Aluna:** Salve, salve minha gente! Sejam muito bem-vindos. Hoje aqui no CanutoPod temos a presença deste “japa nego”, [entrevistado]. Como você está, [entrevistado]? Se apresente aqui para o pessoal que está te ouvindo.

[ENTREVISTA]

**Entrevistado:** Salve salve, rapaziada! Tô bem, mocinha e você, como é que cê tá?

**Aluna:** Estou bem também. Eu soube que você morou um pouco tempo lá na Bolívia e tenho algumas perguntas para fazer sobre lá.

**Entrevistado:** Claro, vamo lá.

**Aluna:** Nossa primeira pergunta é o que você faz no Brasil hoje e qual sua profissão, está estudando?

**Entrevistado:** No momento, estou no meu último ano da faculdade fazendo odontologia e já trabalho na área de saúde, em numa clínica particular na Vergueiro próxima à Uninove.

**Aluna:** E lá é comum ter imigrantes na rede de ensino do seu país?

**Entrevistado:** Sim, sim, comum ter, porém, mais o ensino superior, porque no fundamental, no médio é raro.

**Aluna:** Então quer dizer que é mais comum ter na faculdade.

**Entrevistado:** Exata, na faculdade, isso sim.

**Aluna:** E como funciona o grau de escolaridade lá?

**Entrevistado:** É parecido com o que a gente tem aqui no Brasil. Como você mesmo disse, eu fiquei pouco tempo logo depois de nascer. Eu passei o ensino fundamental, médio e superior aqui só. Então, o sotaque não é como os latino-americanos, falo meio que fluente já o português. Lá... aqui tem um ensino fundamental, um ciclo um, no caso, o ciclo dois e o ensino médio. Depois, ter um superior e pós-graduação, lá não é diferente. Tem o fundamental que a gente chama de básico, o ensino básico, que é do primeiro a quinta série. Depois tem o...acho que avançado, ou intermediária, que é o fundamental dois da sexta até a oitava. Depois tenho o ensino médio. Só que aqui tem do primeiro ao terceiro ano do ensino médio. Lá não tem do primeiro ao quarto ano do ensino médio. Ou seja, é um ano a mais de estudo. Bom, se bem que nessa pandemia também está tendo um ano mais de estudo nas escolas.

**Aluna:** E o imigrante tem facilidade de entrar na faculdade ou na escola?

**Entrevistado:** Por ter poucas públicas lá é fácil porque pagando todo mundo entra. Então é comum ver porque não sei se é bem concorrido aqui na USP o ensino em medicina ou ser muito caro na Uninove. Mas tem muita gente que vai para lá só para fazer medicina, porque elas são... Acho que aqui tem dez anos, contando com como se chama não é estágio obrigatório... residência, lá não. Lá são sete, sete anos. Ainda são seis ou sete anos. Então é comum, sim, ter.

**Aluna:** E nas escolas há muitos casos de preconceito com alunos estrangeiros nas instituições de ensino?

**Entrevistado:** Como a gente vê aqui no Brasil. Em todo lugar vai ter. É normal, isso, ver o pessoal chamando de apelido como você mesma acaba de me chamar. O pessoal chama sim de “japonego”, porque é comum ter. O problema é que alguns levam para o lado pessoal e acaba levando isso por um lado, preconceituoso, então é normal...é comum.

**Aluna:** Mas eu acho que é mais comum aqui do que lá.

**Entrevistado:** Como fiquei pouco tempo, não sei te informar.

**Aluna:** Tá bom, então. E qual é a profissão mais valorizada em média? Como seria o piso salarial das profissões?

**Entrevistado:** Então acho que a profissão mais valorizada, não somente lá nem aqui no Brasil, mas como em todo o resto do mundo, é o pessoal que trabalha na área de saúde. O pessoal da medicina... odonto, nem entanto, está começando a ter espaço hoje em dia por causa da estética do sorriso, agora. Enfermeiros, médicos, enfim, essa área mais valorizada, o pessoal da saúde. Então, o piso, em média, acho que deve ser igual aqui, uns dez, dez para ideia, sete de sete pra cima. Problema que na realidade não. Quando você busca emprego não vai começar ganhando esse valor, né?

**Aluna:** É... Tem que se... superar

**Entrevistado:** Tem que ter prática, demonstrar que você tem conhecimento na área, que domina essas... esses tipo de prática para o pessoal realmente valorizar, valorizar o seu trabalho, seu empenho.

**Aluna:** E o mercado de trabalho é muito disputado? Há muitas vagas disponíveis para os recém formados?

**Entrevistado:** Não. Se aqui é difícil já para recém formado, imagina lá. Porque é muito estudante, muito imigrante que também vai pra lá só para fazer essa área de saúde. E para ter vaga temos duas possibilidades: ou o pessoal acaba não desligando, não, sai dispensando o pessoal que já é mais antigo dos hospitais ou dos postos de saúde, ou eles acabam abrindo mais unidades para estar em busca do profissional de saúde. Então se for para você sair recém formado e já querer trabalhar, tem que ter pelo menos escrito alguma experiência ao longo do curso, ao longo da sua graduação. Se você falar que não fez nem uma residência, nem um estágio, o pessoal raramente vai querer pegar você para falar “Ah, vamo ensinar aos poucos, vamo contratar como estagiário”, não, eles já querem alguém já preparado.

**Aluna:** Deve ser mais difícil para estrangeiro, já que ele não tem muita familiaridade com o país.

**Entrevistado:** Também tem isso porque em qualquer lugar você tem que se acostumar com o clima, horário, a comida típica e o idioma.

**Aluna:** Nossa última pergunta agora é: você se sentiu acolhida no novo lugar? Qual a importância desse acolhimento para você?

**Entrevistado:** Ah, me senti... Bom, como já é o terceiro emprego que eu tenho, assim, na área, né? Não que nos outros eu não tenha me sentido acolhido. Também me senti, porém nesse... não apenas acolhido, mas como tiveram paciência pra tá me ensinando novas coisas. Eu aprendi bastante, coisa que a gente não aprende na faculdade. Ter pressa, ter tido essa pandemia, o que aconteceu acabou diminuindo muitas aulas práticas lá, então a gente pegar o paciente, treinar em cima dele, sempre ter um laboratório ou alguma experiência prática é um pouco complicado. Então, no consultório que a gente está agora, hoje em dia, a gente costuma já ver isso com frequência e quando chega na faculdade, já tem essa familiaridade com essa área. Então eu me senti bastante acolhido, está sendo super legal estar trabalhando lá e acho que é isso..

**Aluna:** Nossa, que bom. Fico feliz. Nossas perguntas, terminaram., isso é tudo por hoje. Espero que você tenha gostado.

**Entrevistado:** Lá não só gosta. Enfim, quando tiver uma próxima vez e tiver mais um episódio desse CanutoPod, é só me chamar. Eu vou estar colando aqui.

**Aluna:**

A gente vai se chamar então se despede aqui do pessoal.

[ENCERRAMENTO]

**Entrevistado:** Abraço! O pessoal falou isso para tenha gostado do programa, que tem que existir um pouquinho de como funciona essa área, não só do Brasil. Mas de como também aqui na América Latina. Em qualquer dúvida, é só tá chamando novamente que eu vou tá respondendo às perguntas.

**Entrevistado:** Então, boa noite pessoal, nosso episódio termina por aqui. Esse episódio de hoje foi sobre profissões e estudo na Bolívia. Espero que tenham gostado e continuem ouvindo os outros episódios. Até uma próxima.

## **Anexo J - Transcrição do episódio “Rotina” do *podcast* CanutoPod**

**Episódio:** ROTINA

**Nacionalidade:** alunos - brasileiros/entrevistada - brasileira

**Duração:** 2:05

### **[Apresentação]**

**Aluna 1:** Então, [entrevistada], qual cidade você veio?

**Entrevistada:** É, bom dia, é, eu vim da cidade Minas Novas, Minas Gerais

**Aluna 1:** Com quantos anos você veio de lá?

**Entrevistada:** Então, eu estava com 19 anos, ainda foi o ano passado, o ano de 2021. Tem quase um ano que estou aqui.

**Aluna 1:** Aqui aonde?

**Entrevistada:** Aqui em São Paulo.

**Aluna 1:** Quanto tempo demorou pra você se adaptar na cidade nova?

**Entrevistada:** Ah, até que não demorou muito tempo não. Acho que com uns dois meses, assim, eu já tava me sentindo a vontade aqui.

**Aluna 1:** Ahn, você sofreu muito preconceito?

**Entrevistada:** Preconceito em si não, mas eu percebi que o pessoal daqui de São Paulo tem uma visão um pouco distorcida de Minas. Acha que o pessoal de lá vive só em sítio, sem contato direto com a cidade. Mas acho que preconceito direto não, até porque São Paulo, né, tem uma diversidade, assim.

**Aluna 1:** A sua rotina mudou?

**Entrevistada:** Ah, sim. Mudou bastante. Lá em Minas é mais tranquilo, mais lento, aqui já é tudo uma correria, mas bem bacana.

**Aluna 1:** Qual a importância desse acolhimento pra vocês? Pra você no caso?

**Entrevistada:** Importantíssimo, porque é tudo novo, pessoas novas, trabalho novo, mas foi legal

**Aluno 2:** você se sentiu acolhida no lugar novo? Com certeza, por todo mundo. Eu trabalho em escola, né? Me senti acolhida principalmente pelos alunos, direção, professores, todo mundo, muito acolhida.

### **[Encerramento]**

**Aluno 2:** Então pessoal, esse foi o nosso *podcast* de hoje, lembrando que no nosso grupo está falando sobre rotina, então é isso. Tchau!

**Anexo K - Transcrição do episódio “Motivos que levaram a migrar” do *podcast* CanutoPod**

**Episódio:** MOTIVOS QUE LEVARAM A MIGRAR

**Nacionalidade:** alunos - brasileiros/entrevistada - paraguaia

**Duração:** 1:54

[APRESENTAÇÃO]

**Aluna:** Hoje nós vamos entrevistar a Adela. Em que país você nasceu?

**Entrevistada:** Eu nasci no Paraguai.

**Aluna:** Você sente falta de alguém ou de algo do Paraguai?

**Entrevistada:** Sim, eu sinto muita falta da minha família.

**Aluna:** Qual é a comida típica do Paraguai?

**Entrevistada:** Tem muitas, mas o meu favorito é Tallarín e o Chipaguaçu.

**Aluna:** O que você acha de diferente do país em que você nasceu? Para o país em que você está agora?

**Entrevistada:** Tem muita diferença, porque lá, quando eu morava lá, eu nem começava a trabalhar ainda. E quando eu vim aqui no Brasil, aí que foi o meu primeiro trabalho, aí foi o primeiro serviço que eu arranjei.

**Aluna:** Qual foi a sensação de você ter saído do Paraguai para o Brasil?

**Entrevistada:** A sensação que eu tive quando eu vim do Paraguai para o Brasil era que eu não entendia muito. Não falava português e eu não me sentia muito como era, porque eu achava que ia ser muito difícil para mim conversar com a pessoa, arrumar amigas, alguma coisa assim, mais sorte que minha, eu vim junto com minha irmã. Aí eu tive sorte de ter ela perto de mim para poder conversar. E depois que eu aprendi falar português e aí eu arranjei muitas amigas.

**Aluna:** Você se sentiu acolhido no novo lugar?

**Entrevistada:** Sim, eu me senti muito acolhido, porque graças a Deus eu tenho parentes, tenho amigos e tem muita pessoa legal aqui.

**Aluna:** Qual a importância desse acolhimento para você?

**Entrevistada:** A importância desse acolhimento é que eu me sinto em casa aqui.

## Anexo L - Parecer consubstanciado do CEP com aprovação

USP - ESCOLA DE ARTES,  
CIÊNCIAS E HUMANIDADES  
DA UNIVERSIDADE DE SÃO  
PAULO - EACH/USP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESSA LÍNGUA TAMBÉM É MINHA: IMIGRANTES NAS ESCOLAS PAULISTANAS COMO NEOFALANTES DE PORTUGUÊS BRASILEIRO

**Pesquisador:** PRISCILA VASCONCELOS SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 27192919.9.0000.5390

**Instituição Proponente:** Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.843.582

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica de cunho colaborativo-intervencionista, feita com alunos do 9º período do ensino fundamental, na Escola Estadual Canuto do Val, localizada no Bom Retiro, na Cidade de São Paulo. A escolha do local para pesquisa deve-se ao fato de ser um bairro que recebe uma grande população imigrante, particularmente, de origem boliviana. A pesquisa será feita seguindo o modelo Burela, que foi uma resposta da comunidade escolar da região da Galícia-Espanha às dificuldade em acolher os alunos imigrantes na escola secundária local, com entrevistas semi-estruturadas. Os dados gerados pelas entrevistas serão analisados para descobrir se há tendências de pensamento e opiniões entre os participantes sobre imigração e sua percepção de conceitos como natividade na língua.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal da pesquisa é verificar se a abordagem dos alunos imigrantes como neofalantes do português brasileiro facilita a integração aluno-escola.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: riscos mínimos como desconforto, medo ou vergonha durante a entrevista que serão minimizados por meio da atenção da pesquisadora na condução das interações observadas para o estudo, durante as atividades em sala de aula buscaremos que os alunos tenham este tipo de cuidado ao elaborarem suas próprias questões quando forem entrevistar colegas e outros

**Endereço:** Av. Arlindo Béttio, nº 1000

**Bairro:** Ermelino Matarazzo

**CEP:** 03.828-000

**UF:** SP **Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)3091-1046

**E-mail:** cep-each@usp.br

USP - ESCOLA DE ARTES,  
CIÊNCIAS E HUMANIDADES  
DA UNIVERSIDADE DE SÃO  
PAULO - EACH/USP



Continuação do Parecer: 3.843.582

indivíduos do contexto escolar.

Benefícios: A intervenção no processo de ensinoaprendizagem destes indivíduos pode ampliar seus conhecimentos em temas culturais e linguísticos, bem como sensibilizá-los para experiências de outros indivíduos, suas línguas e culturas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante à área da educação relacionada a imigrantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora apresenta um Termo de Consentimento, que será aplicado à instituição; um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que será aplicado aos responsáveis dos participantes da pesquisa e o Termo de Assentimento, que será aplicado aos participantes menores de idade. Os termos apresentam o tema e o objetivo da pesquisa e deixa explícita a participação voluntária, garantido aos sujeitos da pesquisa o direito de desistirem a qualquer momento de participarem da pesquisa. Apresenta também a garantia do anonimato, no caso de publicação dos resultados em revistas científicas. Todavia, não há informação do telefone do CEP-EACH/USP nos termos apresentados.

**Recomendações:**

Inserir o telefone, endereço e e-mail do CEP-EACH/USP nos TCLEs e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Inserir o telefone, endereço e e-mail do CEP-EACH/USP nos TCLEs e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                  | Arquivo  | Postagem               | Autor                | Situação |
|---------------------------------|--|------------------------|----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto  | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1460799.pdf  | 11/12/2019<br>12:19:19 |                      | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf | 11/12/2019<br>12:13:35 | PRISCILA VASCONCELOS | Aceito   |

**Endereço:** Av. Arlindo Béttio, nº 1000

**Bairro:** Ermelino Matarazzo

**CEP:** 03.828-000

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)3091-1046

**E-mail:** cep-each@usp.br

USP - ESCOLA DE ARTES,  
CIÊNCIAS E HUMANIDADES  
DA UNIVERSIDADE DE SÃO  
PAULO - EACH/USP



Continuação do Parecer: 3.843.582

|   |   |                        |                            |        |
|---|---|------------------------|----------------------------|--------|
| Justificativa de Ausência                 | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E E ESCLARECIDO.pdf | 11/12/2019<br>12:13:35 | SILVA                      | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_pesquisa_mestrado.pdf                   | 11/12/2019<br>12:13:26 | PRISCILA VASCONCELOS SILVA | Aceito |
| Outros                                    | Carta_de_apresentacao.pdf                       | 11/12/2019<br>12:11:59 | PRISCILA VASCONCELOS SILVA | Aceito |
| Folha de Rosto                            | Folha_de_Rosto.pdf                              | 11/12/2019<br>12:11:29 | PRISCILA VASCONCELOS SILVA | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 17 de Fevereiro de 2020

---

**Assinado por:**  
**Rosa Yuka Sato Chubaci**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Arlindo Béttio, nº 1000

**Bairro:** Ermelino Matarazzo

**CEP:** 03.828-000

**UF:** SP **Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)3091-1046

**E-mail:** cep-each@usp.br

Página 03 de 03

## APÊNDICES

### Apêndice A - Termos de consentimento assinados pelos pais

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS. [Para Pais e Responsáveis]**

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre alunos falantes de outras línguas maternas nas escolas paulistanas e está sendo desenvolvida por Priscila Vasconcelos Silva, aluna do mestrado em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Valéria Gil Condé. O presente trabalho foi aprovado pelo comitê de ética CEP-EACH/USP e está inscrito no CAAE: 27192919.9.0000.5390, Nº do parecer: 3.843.582. A pesquisa é intitulada “*Essa língua também é minha*”: *imigrantes nas escolas paulistanas como neofalantes de português brasileiro*. Os objetivos do estudo são verificar se a mudança na abordagem dos alunos imigrantes de falantes de línguas estrangeiras para *neofalantes* do português brasileiro facilita a integração aluno-escola e entre alunos de quaisquer nacionalidades.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a expressão oral dos alunos imigrantes, elevação da autoestima dos alunos brasileiros em relação à sua própria língua, e promoção da interculturalidade em sala de aula. Solicitamos a sua colaboração para desenvolvimento e gravação de entrevista de 15 a 30 minutos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de letras, linguística e artes e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e dos participantes será mantido em sigilo absoluto.

Informamos que essa pesquisa oferece riscos mínimos como desconforto, medo ou vergonha durante a entrevista que serão minimizados por meio da atenção da pesquisadora na condução das interações observadas para o estudo, durante as atividades em sala de aula buscaremos que os alunos tenham este tipo de cuidado ao elaborarem suas próprias questões quando forem entrevistar colegas e outros indivíduos do contexto escolar.

Esclarecemos que sua participação ou de outro participante pelo qual seja responsável no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem

haverá modificação na das aulas de língua portuguesa da Escola Estadual Canuto do Val. A pesquisadora estará à sua disposição e dos menores para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a participação dos envolvidos, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento na participação da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que resultados deste estudo serão divulgados para os participantes e para a instituição onde foram obtidos. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Nome Legível do Aluno: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome Legível do Responsável: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do Responsável:

\_\_\_\_\_

**Contato com a Pesquisadora Responsável:**

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Priscila Vasconcelos Silva:

*Telefone: (11) 99879-8006 / E-mail: [priscila.vasconcelos.silva@usp.br](mailto:priscila.vasconcelos.silva@usp.br)*

Assinatura da pesquisadora:

---

**CEP da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo (CEP-EACH/USP)**

Caso necessário, você pode entrar em contato com o comitê pelos meios descritos abaixo:

---

**Endereço:** Av. Arlindo Béttio, nº 1000

**Bairro:** Ermelino Matarazzo

**UF:** SP                      **Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)3091-1046

**CEP:** 03.828-000

**E-mail:** [cep-each@usp.br](mailto:cep-each@usp.br)

## **Apêndice B - Termos de assentimento assinados pelos participantes**

### **TERMO DE ASSENTIMENTO [Para os sujeitos participantes da pesquisa]**

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “*Essa língua também é minha*”: *imigrantes nas escolas paulistanas como neofalantes de português brasileiro, que tem como pesquisadora responsável Priscila Vasconcelos Silva, aluna do Mestrado em Letras realizado no Programa de Pós-Graduação de Filologia e Língua Portuguesa, da Universidade de São Paulo, orientada pela Profª Drª Valéria Gil Condé, as quais podem ser contatados/as pelo e-mail [priscila.vasconcelos.silva@usp.br](mailto:priscila.vasconcelos.silva@usp.br) ou telefone (11) 99879-8006. O presente trabalho foi aprovado pelo comitê de ética CEP-EACH/USP e está inscrito no CAAE: 27192919.9.0000.5390, Nº do parecer: 3.843.582. Os objetivos do estudo são verificar se a mudança na abordagem dos alunos imigrantes de falantes de línguas estrangeiras do português brasileiro facilita a integração aluno-escola e entre alunos de quaisquer nacionalidades. A finalidade deste trabalho é contribuir para a expressão oral dos alunos imigrantes, elevação da autoestima dos alunos brasileiros em relação à sua própria língua, e promoção da interculturalidade em sala de aula. Minha participação consistirá na gravação de duas entrevistas para a pesquisadora (com duração de 15 a 30 minutos), e a colaboração na realização de tarefas durante algumas aulas de língua portuguesa previamente informadas.*

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação. Estou ciente que resultados deste estudo serão divulgados para os participantes e para a escola. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Paulo, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Nome Legível do Participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante:

\_\_\_\_\_

**Contato com a Pesquisadora Responsável:**

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Priscila Vasconcelos Silva:

*Telefone: (11) 99879-8006 / E-mail: [priscila.vasconcelos.silva@usp.br](mailto:priscila.vasconcelos.silva@usp.br)*

Assinatura da Pesquisadora:

---

**CEP da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo  
(CEP-EACH/USP)**

Caso necessário, você pode entrar em contato com o comitê pelos meios descritos abaixo:

---

**Endereço:** Av. Arlindo Béttio, nº 1000

**Bairro:** Ermelino Matarazzo

**CEP:** 03.828-000

**UF:** SP                      **Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)3091-1046

**E-mail:** [cep-each@usp.br](mailto:cep-each@usp.br)

**Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido para contatos institucionais**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS. [Para contatos institucionais]**

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa intitulada “*Essa língua também é minha*”: *imigrantes nas escolas paulistanas como neofalantes de português brasileiro*”, orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valéria Gil Condé, e que tem como pesquisadora responsável Priscila Vasconcelos Silva, aluna do Mestrado em Letras realizado no Programa de Pós-Graduação de Filologia e Língua Portuguesa, da Universidade de São Paulo, estabelecido à Av. Professor Luciano Gualberto, 403, Cidade Universitária, São Paulo - SP, as quais podem ser contatadas pelo e-mail priscila.vasconcelos.silva@usp.br ou telefone (11) 99879-8006.

Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de

---

---

Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Estou ciente que resultados deste estudo serão divulgados para os participantes da pesquisa, bem como na instituição em que foram obtidos. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Nome e cargo do(a) responsável: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) responsável:

---

**Contato com a Pesquisadora Responsável:**

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Priscila Vasconcelos Silva:

*Telefone: (11) 99879-8006 / E-mail: priscila.vasconcelos.silva@usp.br*

Assinatura da Pesquisadora:

---

**CEP da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo  
(CEP-EACH/USP)**

Caso necessário, você pode entrar em contato com o comitê pelos meios descritos abaixo:

---

**Endereço:** Av. Arlindo Béttio, nº 1000

**Bairro:** Ermelino Matarazzo

**CEP:** 03.828-000

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)3091-1046

**E-mail:** cep-each@usp.br