



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS: ESPANHOL E PORTUGUÊS
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**CONTEXTOS ESCOLARES MULTILÍNGUES E LITERATURA INFANTIL:
PROPOSTA DIDÁTICA PARA TRABALHAR
A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA**

ANA DENISE NUNEZ TRIPODE

Foz do Iguaçu
2025



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**LETRAS: ESPANHOL E PORTUGUÊS
COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**CONTEXTOS ESCOLARES MULTILÍNGUES E LITERATURA INFANTIL:
PROPOSTA DIDÁTICA PARA TRABALHAR
A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA**

ANA DENISE NUNEZ TRIPODE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof. Dra. Jorgelina Ivana Tallei
Coorientadora: Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Foz do Iguaçu
2025

ANA DENISE NUNEZ TRIPODE

**CONTEXTOS ESCOLARES MULTILÍNGUES E LITERATURA INFANTIL:
PROPOSTA DIDÁTICA PARA TRABALHAR
A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Jorgelina Ivana Tallei
UNILA

Coorientadora: Profa. Dra. Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro
UNILA

Profa. Dra. Laura Janaina Dias Amato
UNILA

Profa. Dra. Natália dos Santos Figueiredo
UNILA

Foz do Iguaçu, 9 de dezembro de 2025.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo da autora: ANA DENISE NUNEZ TRIPODE

Curso: LETRAS - ESPANHOL E PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Tipo de Documento

- | | |
|------------------------|-------------------------------------|
| (.....) graduação | (.....) artigo |
| (.....) especialização | (X) trabalho de conclusão de curso |
| (.....) mestrado | (.....) monografia |
| (.....) doutorado | (.....) dissertação |
| | (.....) tese |
| | (.....) CD/DVD – obras audiovisuais |

Título do trabalho acadêmico: CONTEXTOS ESCOLARES MULTILÍNGUES E LITERATURA INFANTIL: PROPOSTA DIDÁTICA PARA TRABALHAR A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA

Nome da orientadora: Profa. Jorgelina Ivana Tallei

Nome da coorientadora: Profa. Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro

Data da Defesa: 09/12/2025

Licença não-exclusiva de Distribuição

A referido autora:

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca LatinoAmericana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons* **Licença 3.0 Unported**.

Foz do Iguaçu, 9 de dezembro de 2025

*Para Samuel y Anahí,
los “meñiques de la casa”
Rohayhu che mitãguéra.*

AGRADECIMIENTOS

Al Dios Altísimo. Gracias a Él vivo esta experiencia terrenal en la cual puedo crecer, aprender y progresar.

A mis familiares y amigos, por su incentivo, apoyo y ejemplo: Mi mamá Felicita, mi papá José (QEPD), mis hermanos Andrea y José, y mi suegra Luciana.

Por supuesto, a mi marido y gran amor, Gabriel. Juntos, compartimos esta maravillosa aventura familiar entre lenguas, culturas, aprendizaje, alegrías, desafíos y un amor que solo crece. Él estuvo presente en todos los momentos y su apoyo fue crucial. A lo largo de estos cinco años, él estuvo a mi lado para acompañarme incondicionalmente. Su corazón y su alma son dignos de admirar.

Y cómo no estar agradecida por la UNILA. A pesar de todas las dificultades que conlleva estudiar una carrera universitaria siendo mamá de dos niños pequeños, mi paso por esta universidad representa un sueño cumplido. Mi visión se transformó, mi conocimiento aumentó y crecí como nunca pensé que lo haría. He tenido profesores/as brillantes de quienes aprendí mucho más de lo que podría imaginar.

Por todo esto, me siento muy agradecida.

¡Vivan las madres que estudian! ¡Viva la educación! ¡Viva la UNILA!

***“a infinita briga entre sermos um só e sermos
plurais e cheios de potencialidades para a alteridade”
Mia Couto***

RESUMO

Este trabalho insere-se no debate sobre a necessidade de uma educação intercultural que valorize e reconheça a diversidade linguística em contextos escolares multilíngues, tomando como referência a realidade de Foz do Iguaçu, região da tríplice fronteira, mas reconhecendo que situações semelhantes estão presentes em escolas de distintas partes do país. Parte-se da observação de que a escola, ao reproduzir práticas enraizadas em seu cotidiano, pode reforçar preconceitos linguísticos e contribuir para o apagamento da língua materna de estudantes migrantes ou falantes de variedades linguísticas pouco valorizadas no contexto escolar, o que reforça desigualdades e sentimentos de inadequação. Nesse sentido, discuto a importância de práticas pedagógicas que acolham os repertórios trazidos pelas crianças e ampliem sua compreensão sobre as diferenças. Em vez de silenciar essas experiências, a escola pode criar espaços de escuta, diálogo e valorização das diferentes formas de falar que fazem parte da vida dos estudantes. Com isso em vista, o objetivo deste trabalho é analisar a obra infantil *Elo-lugar*, que aborda a diversidade linguística e cultural, considerando sua relevância pedagógica, e elaborar uma proposta didática que valorize o multilinguismo e o multiculturalismo em sala de aula, dirigida a turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I na disciplina de Língua Portuguesa. A proposta se apoia em abordagens que entendem a linguagem como prática social viva, ligada às histórias, aos encontros culturais e às maneiras diversas com que os estudantes constroem sentido sobre o mundo. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, articulada à produção de um material educacional composto por seis aulas. Como resultado, a proposta didática construída mostra que a literatura infantil pode apoiar a valorização do multilinguismo, fortalecer as vivências linguísticas das crianças e contribuir para um ambiente escolar mais acolhedor, consciente e sensível às diferenças linguísticas e culturais.

Palavras-chave: diversidade linguística; multilinguismo; literatura infantil; educação intercultural.

RESUMEN

Este trabajo se sitúa en el debate sobre la necesidad de una educación intercultural que valore y reconozca la diversidad lingüística en contextos escolares multilingües, tomando como referencia la realidad de Foz do Iguaçu, región de la triple frontera, aunque reconociendo que situaciones semejantes están presentes en escuelas de distintas partes del país. Se parte de la observación de que la escuela, al reproducir prácticas arraigadas en su cotidiano, puede reforzar prejuicios lingüísticos y contribuir al borramiento de la lengua materna de estudiantes migrantes o hablantes de variedades lingüísticas poco valoradas en el contexto escolar, lo que profundiza desigualdades y sentimientos de inadecuación. En este sentido, se discute la importancia de prácticas pedagógicas que acojan los repertorios que traen niñas y niños y amplíen su comprensión sobre las diferencias. En lugar de silenciar estas experiencias, la escuela puede crear espacios de escucha, diálogo y valorización de las distintas formas de hablar que forman parte de la vida de los estudiantes. Con ello en vista, el objetivo de este trabajo es analizar la obra infantil *Elo-lugar*, que aborda la diversidad lingüística y cultural, considerando su relevancia pedagógica, y elaborar una propuesta didáctica que valore el multilingüismo y el multiculturalismo en el aula, dirigida a grupos de 5º grado de la Educación Primaria, en la asignatura de Lengua Portuguesa. La propuesta se apoya en enfoques que conciben el lenguaje como una práctica social viva, vinculada a las historias, a los encuentros culturales y a las diversas maneras en que los estudiantes construyen sentido sobre el mundo. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico, articulado a la producción de un material educativo compuesto por seis clases. Como resultado, la propuesta didáctica elaborada muestra que la literatura infantil puede contribuir a la valorización del multilingüismo, fortalecer las vivencias lingüísticas de niñas y niños y favorecer un ambiente escolar más acogedor, consciente y sensible a las diferencias lingüísticas y culturales.

Palabras clave: diversidad lingüística; multilingüismo; literatura infantil; educación intercultural.

SUMÁRIO

AUTOAPRESENTAÇÃO.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A ESCOLA E A LEGITIMAÇÃO DA HOMOGENEIZAÇÃO LINGUÍSTICA.....	18
2.1 A perda da língua materna e o apagamento cultural.....	20
3 CONTEXTOS ESCOLARES MULTILINGUES E MULTICULTURAIS.....	24
3.1 A diversidade linguística no espaço escolar.....	26
4 LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL.....	28
4.1 A literatura como ferramenta para o diálogo intercultural.....	30
4.2 Apresentação do livro <i>Elo-Lugar</i>	32
4.3 Breve análise do livro.....	33
5 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	36
5.1 Sequência didática como ferramenta pedagógica.....	36
5.2 Apresentação da sequência didática.....	39
5.3 Orientações ao docente.....	40
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICE – PROPOSTA DIDÁTICA.....	52

AUTOAPRESENTAÇÃO

Este trabalho expressa muito de quem sou eu, das minhas vivências e experiências e dos principais temas de interesse que desenvolvi ao longo do caminho. Nasci em Assunção, Paraguai, e morei lá até os 23 anos de idade. Atualmente moro em Foz do Iguaçu e tenho uma família bilíngue e bicultural. Meu marido é brasileiro, de São Paulo, e juntos temos dois filhos, um menino de 6 anos e uma menina de 2. Em nossa casa, o espanhol e o português estruturam o cotidiano, mas outras línguas, como o guarani, também estão presentes. Tanto a cultura paraguaia quanto a brasileira atravessam nossa vida familiar a cada dia. Honro minhas raízes ao ter decidido falar minha língua com meus filhos desde o nascimento, honro minha origem quando dou a oportunidade a eles de conhecerem e viverem a minha cultura de diversas maneiras. Por exemplo, por meio da culinária, incorporando ao nosso dia a dia pratos típicos como a *sopa paraguaia*, *chipa guasu*, *vori vori*, *mbeju*, *mandi'õ chiryry*, *kumanda fideo*, *soyo*, *tortillas* e *cocido*; ao manter tradições como preparar a *chipa* durante a Semana Santa, celebrar o “*Día del niño*” cada 16 de agosto como acontece no Paraguai, também ao ouvir e cantar músicas de artistas paraguaios ou estilos próprios de lá, como a guarania e a polca, inclusive ao participar de eventos culturais e artísticos em Cidade do Leste ou em Assunção, etc. Tudo isso faz parte da vida deles. Esse processo é dinâmico e flui naturalmente. Foi uma decisão consciente e vários fatos influenciaram nesse caminho. A seguir, apresento alguns deles.

Há mais de dez anos, tive uma experiência marcante quando vim ao Brasil para realizar um trabalho de serviço voluntário. Durante um ano e meio, conversei e conheci muitas pessoas da região Centro-Oeste e Norte do país. Tive experiências maravilhosas e conheci gente incrível, entretanto, muitas vezes, ao me apresentar e falar que era do Paraguai, os comentários preconceituosos eram frequentes. No início, eu sequer compreendia por que tantas pessoas reagiam de maneira semelhante ao fato de eu ser paraguaia. Simplesmente desconhecia a existência do preconceito que muitos brasileiros têm em relação ao Paraguai.

Assim, ao longo daquele período, fui “aprendendo” que mencionar minha nacionalidade me tornava vulnerável e alvo de “piadinhas sem graça”, em geral, ditos por pessoas que nem sempre tinham a intenção de me ofender, mas reproduziam visões distorcidas e generalizações sobre o meu país. Nos últimos

meses daquela etapa, percebi que, quase sem notar, preferia evitar mencionar minha nacionalidade ou falar da minha cultura para não ter de lidar com esse tipo de situações.

Vários anos depois, ao concluir minha primeira graduação em Psicologia e, sobretudo, durante minha formação na UNILA, tive contato com estudos, autores e debates sobre temas que atravessavam exatamente aquilo que eu havia vivido: preconceito linguístico, estereótipos sobre países vizinhos, diversidade cultural, identidade e interculturalidade. Foi por meio dessas leituras e discussões que pude compreender o que acontecia comigo naquela fase da minha vida, percebi que não se tratava de algo pessoal, mas de processos sociais e históricos que produzem desigualdades simbólicas, invisibilizações e formas de discriminação relacionadas à origem, à língua e à cultura de uma pessoa. Compreendi, por experiência própria, que o preconceito dói, que rir do outro não deve ser motivo de graça. Entendi que todas as pessoas merecem respeito e que a diversidade cultural é algo maravilhoso nesse mundo. Abraço àquela Ana que passou por momentos que não entendia o que sentia. Felizmente, vivi um processo de reconhecimento da minha identidade, de amor pela minha cultura e de orgulho de quem sou. Assim também desejo transmitir esses sentimentos positivos aos meus filhos. Acredito que essa vivência me levou a desenvolver um interesse genuíno pelas culturas do mundo e um olhar sensível para o outro, com respeito.

Assim como meus filhos, que vivem em um ambiente de várias línguas e culturas, muitas outras crianças também convivem com esse tipo de realidade. E mais, há crianças que (ainda) não conseguem se comunicar em português, crianças que vieram de outros países e que estão em processo de adaptação a uma nova língua e a uma nova cultura. Na escola do meu filho, por exemplo, observei a presença de estudantes indígenas e de filhos de hispanofalantes. Essa observação me fez pensar se temas como o multilinguismo e a diversidade cultural são apresentados e discutidos na escola, assim como também a necessidade e a importância de realizar esse trabalho em sala de aula.

Meu interesse por incluir a literatura infantil neste trabalho, nasce também das experiências cotidianas de leitura que compartilho com meus filhos. Ao ler juntos histórias infantis, percebo como a literatura desperta a curiosidade, a imaginação e a empatia das crianças diante do mundo. Esse contato sensível com as narrativas

evidencia o potencial que os livros possuem de aproximar realidades, promover o diálogo, fortalecer identidades e ensinar o respeito pelas diferenças. É a partir desse olhar pessoal que encontro sentido em refletir sobre a literatura infantil como um instrumento para trabalhar a diversidade linguística em contextos escolares multilíngues.

Minhas experiências pessoais e essa vivência cotidiana influenciaram para que, agora como discente e futura professora, desejasse refletir e pesquisar maneiras de valorizar o multilinguismo no contexto escolar, seja em regiões de fronteira ou não, pois o multilinguismo não se restringe às cidades fronteiriças.

1. INTRODUÇÃO

Diversas são as pesquisas que revelam que estudantes migrantes, indígenas ou falantes de línguas minoritárias vivenciam situações de discriminação no cotidiano escolar, como, por exemplo, a pesquisa de Langfeldt e Ursin (2021) que foca em crianças migrantes na escola e os tipos de discriminação presentes; a de Kohatsu e Saito (2022) que investiga a xenofobia vivenciada por estudantes bolivianos em uma escola pública de São Paulo; Pinheiro e Nascimento (2016) revelam a discriminação contra estudantes indígenas em escolas urbanas, mostrando que o ambiente escolar ainda reproduz práticas excludentes; como também o estudo de Mazzon (2009), que objetivou explorar a presença de preconceito e discriminação em escolas públicas e para isso contou com a participação de 500 escolas de todo o país, cujo resultado mostrou altos índices de níveis de preconceito e de práticas discriminatórias.

Sobre esse assunto, Moreira e Candau (2008, p. 32) declaram que:

Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sim reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar.

Considerando a realidade que vivencio, a diversidade linguística e cultural tem se consolidado como uma característica marcante das escolas públicas de Foz do Iguaçu, no estado do Paraná, Brasil. Inserida em uma região de tríplice fronteira entre Paraguai e Argentina, a cidade apresenta um contexto educacional fortemente influenciado pela mobilidade humana e pelo contato entre diferentes comunidades linguísticas. Dados do *Mapeamento Demolinguístico de Estudantes Internacionais* (UNILA/SMED, 2025) indicam que a rede municipal de ensino atende atualmente cerca de 27 mil estudantes, dos quais 1.154 são estrangeiros, os quais estão distribuídos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Esse grupo representa mais de 4% do total de matrículas e abrange 26 nacionalidades distintas, com destaque para o Paraguai (447 matrículas), seguido da Venezuela (438) e da Argentina (83), entre outros. Esses números evidenciam o caráter multicultural e multilíngue que compõem a comunidade escolar iguaçuense.

A pesquisa revela ainda uma notável variedade de línguas em circulação nas escolas municipais, totalizando pelo menos 16 idiomas falados pelos estudantes

e por seus familiares, entre eles o português, o espanhol, o guarani, o árabe, o turco, o inglês e o francês. Observa-se que mais de 80% dos estudantes internacionais declaram possuir conhecimento da língua espanhola. No caso da língua portuguesa, o percentual atinge quase 50%. As demais línguas apenas superam 6% do total das respostas.. Essa multiplicidade linguística cria um ambiente escolar singular, em que o contato cotidiano entre línguas e culturas oferece amplas possibilidades pedagógicas. Nesse cenário, nas aulas de língua e, especificamente, o trabalho com a literatura infantil pode constituir-se como uma estratégia eficaz para a valorização da diversidade linguística, favorecendo práticas de escuta, empatia e reconhecimento das diversas identidades culturais presentes nas salas de aula.

Sabemos que não é só a presença em sala de aula que garante a integração, inclusão e valorização de todos os estudantes, pois é necessário enxergá-los, conhecer as suas histórias, ajudá-los a se sentirem parte de grupo, uma vez que se sentir parte não significa esconder ou eliminar a sua identidade linguística. Pelo contrário, deve-se valorizar a diversidade e compreender que as diferenças não nos afastam, mas podem, de fato, unir-nos.

É importante ressaltar que quando falamos em *diversidade linguística* não nos referimos unicamente aquela que se dá pelo contato com estudantes vindos de outros países, mas também alunos que vêm de outras cidades e regiões do país, como também alunos que têm famílias multilíngues, o que traz à tona particularidades linguísticas e culturais que também precisam ser reconhecidas e valorizadas.

Ao observar crianças que chegam às escolas vindas de outros contextos culturais, é impossível não retomar minha própria experiência, dos sentimentos que experimentei e de como teria sido significativo sentir maior segurança sobre minha origem e identidade. É preocupante perceber que muitas crianças ainda vivenciam situações que as levam a sentir vergonha de sua origem devido a manifestações de discriminação no ambiente escolar, seja por comportamentos, por comentários negativos sobre sua forma de falar ou sobre o lugar de onde vieram.

Em vista disso, surge a seguinte problemática: Como a proposta didática baseada em um livro infantil que aborda o multilinguismo pode contribuir para a valorização da diversidade linguística em contextos escolares multilíngues, como os da tríplice fronteira?

Diante dessa questão, justifica-se a realização desta pesquisa, que busca contribuir para o reconhecimento e o desenvolvimento da identidade linguística e cultural dentro da sala de aula. O objetivo geral deste trabalho é analisar a obra infantil *Elo-lugar*, que aborda a diversidade linguística e cultural, considerando sua relevância pedagógica, e elaborar uma proposta didática que valorize o multilinguismo e o multiculturalismo em sala de aula, dirigida a turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I na disciplina de Língua Portuguesa.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com desenvolvimento de um produto educacional. Esse estudo parte de uma revisão de literatura, seguido da elaboração de um conjunto de seis aulas baseadas no livro infantil escolhido, destinada a trabalhar a diversidade linguística em contextos multilíngues.

Por fim, esta introdução antecipa também a organização dos capítulos do trabalho: no capítulo 2 exponho sobre *A Escola e a Legitimação da Homogeneização Linguística*, incluindo a discussão sobre perda da língua materna e apagamento cultural; o capítulo 3 trata sobre os *Contextos escolares multilíngues e multiculturais*, com foco na diversidade linguística no espaço escolar; o capítulo 4 aborda a *Literatura Infantil e Educação Intercultural*, destacando a literatura como meio para o diálogo intercultural, seguido da apresentação do livro *Elo-lugar* e uma breve análise do mesmo, dito livro foi utilizado como base para a realização da proposta didática. Já no Capítulo 5 exponho sobre a *Proposta Didática* elaborada e abordo a sequência didática como uma ferramenta pedagógica. Também, faço uma explicação do material educacional produzido e uma seção de explicações dirigida ao docente que tenha interesse de aplicá-lo à sala de aula; o capítulo 6 são as *Considerações Finais*. Por fim, a proposta didática encontra-se na seção do Apêndice deste trabalho.

2. A ESCOLA E A LEGITIMAÇÃO DA HOMOGENEIZAÇÃO LINGUÍSTICA

No presente capítulo faço uma apresentação sobre como a escola assumiu um papel na legitimação de uma homogeneização linguística e cultural, além disso, descrevo como essas práticas contribuem na perda da língua materna, especialmente entre estudantes pertencentes a grupos de línguas minorizadas¹ (línguas faladas por migrantes, indígenas e descendentes de comunidades linguísticas diversas) relacionando essa problemática com o conceito de escola como aparelho ideológico do Estado. Início com uma primeira reflexão de Fleuri (2003):

A própria educação tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual, colonizadores x colonizados; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais. (Fleuri, 2003, p. 18)

Sob a perspectiva de Althusser (1980), no livro *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, o sistema escolar é compreendido como um dos principais mecanismos de reprodução da ideologia dominante. De acordo com o autor, a escola “ensina saberes práticos, mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante” (Althusser, 1980, p. 22). Isto é, não existe neutralidade na educação, compreensão que dialoga com Freire (1996), pois contribui para a naturalização de determinados modos de ser, pensar, falar e agir, o que reflete e reforça as hierarquias e diferenças sociais. Por conseguinte, a escola atua como um aparelho ideológico do Estado, legitimando uma homogeneização linguística e cultural, ao mesmo tempo que silencia ou ignora outras formas de expressão.

Essa função ideológica da escola, descrita por Althusser (1980), concretiza-se historicamente na forma como o discurso dominante moldou a identidade nacional e as práticas linguísticas no Brasil. Conforme apontam Bard e Vicente (2025), ao se constituir como espaço de reprodução desse discurso, a escola tem colaborado diretamente para a consolidação de uma identidade nacional

¹ Cabe ressaltar a diferenciação entre os termos "minoritário" e "minorizado". De acordo com Ponso (2017) O termo *língua minoritária* diz respeito principalmente ao número de falantes: trata-se de uma língua usada por um grupo demograficamente menor dentro de um território, podendo ou não ter reconhecimento oficial. Já a *língua minorizada* não se define pela quantidade de falantes, mas pelo lugar social que essa língua ocupa. Uma língua é minorizada quando seus usos são restringidos, silenciados ou desvalorizados em comparação com outras presentes no mesmo espaço. Por isso, uma língua pode ser amplamente falada e, ainda assim, ser minorizada se não tiver prestígio ou respaldo institucional.

homogênea e eurocentrada. Esse processo intencional de invisibilizar as línguas e culturas dos povos originários, africanos e imigrantes evidencia o uso da linguagem como instrumento de imposição e manutenção da hegemonia cultural.

Tal hegemonia manifesta-se, ao longo da história, por meio de políticas linguísticas e educacionais que privilegiam o português como símbolo da unidade nacional. A adoção do português como língua oficial e a imposição da chamada “norma padrão”² não foram frutos do acaso, mas resultado de um projeto político excludente que procurou silenciar as línguas indígenas, africanas, regionais e de imigrantes. O apagamento dessa diversidade linguística e cultural revela o caráter político da padronização linguística e seus efeitos na consolidação de hierarquias sociais (Bard e Vicente, 2025). Reconhecer esse processo histórico não significa negar a importância da norma padrão, mas questionar seu uso excludente como único modelo de legitimidade linguística. É necessário, portanto, reconhecer as múltiplas vozes que, ao longo do tempo, foram marginalizadas e excluídas do espaço escolar (Bard e Vicente, 2005).

Essa visão crítica também é compartilhada por Bagno (2007), que ressalta que o ensino de português, ao ignorar o repertório linguístico³ dos estudantes, favorece o fracasso escolar. Quando não existem políticas educacionais voltadas ao reconhecimento e à valorização da diversidade presente nas salas de aula, perpetuam-se práticas discriminatórias e ampliam-se as desigualdades no contexto educativo.

Nesse contexto, considero pertinente compreendermos o que Busch (2015) explica sobre o *repertório linguístico*. A autora menciona a dimensão biográfica deste conceito, caracterizada pela experiência vivida da língua, por isso, os repertórios linguísticos são dinâmicos, eles se constroem e modificam ao longo da vida e são influenciados pelas experiências atravessadas, como mudanças de contextos

² Norma padrão: “É uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (Faraco, 2008, p. 75). Segundo o autor, foi criada por causa da necessidade de reduzir os dialetos regionais e se falar uma única língua durante o período da sociedade feudal e dessa forma construir um instrumento político linguístico.

³ Repertório linguístico: De acordo com o Glossário da Universitat Pompeu Fabra, o *repertório linguístico* faz referência ao conjunto de habilidades e conhecimentos que uma pessoa possui de uma ou mais línguas, bem como de suas diferentes variedades. Abrange elementos dos diferentes níveis de descrição da linguagem e seu uso (fonético-gráfico, léxico-gramatical, discursivo-textual ou pragmático). Busch, 2015 p.14) explica que no repertório linguístico, diferentes línguas e modos de falar revezam-se, interferem-se mutuamente e entrelaçam-se para formar algo novo, mas, de uma forma ou de outra, eles estão sempre lá.

sociais e comunicativos (processos migratórios, por exemplo). (Busch, 2015, p. 2) Entender essa perspectiva, pode ajudar a docentes, especialmente aqueles que atuam em contextos multilíngues, a promover uma visão mais inclusiva.

Com isso em mente, diante do cenário de exclusão ainda presente nas escolas vemos a necessidade de um modelo educativo que valorize a pluralidade cultural e linguística. Para isso, é essencial a aplicação de políticas que adotem uma abordagem em que se visibilizem as diversas as línguas e culturas, o que pode promover ainda mais a participação efetiva de todos os estudantes e o senso de pertencimento. Nesse sentido, este trabalho busca refletir sobre como promover o desenvolvimento crítico e intercultural da turma, adaptando sequências didáticas que contemplem a diversidade de línguas e culturas presentes na sala de aula.

Contudo, colocar em prática maneiras de ensinar que valorizem a diversidade enfrenta obstáculos concretos no contexto escolar. É importante mencionar as dificuldades que os professores enfrentam ao tentar “adotar estratégias diferenciadas para lidar com essa situação de multilinguismo nas famílias e nas escolas” (Horst e Krug, 2020, p. 1290). Esses desafios decorrem, em grande parte, da falta de formação específica e da ausência de políticas linguísticas que preparem e conscientizem os docentes para atuar em contextos multilíngues.

2.1 A perda da língua materna e o apagamento cultural

A língua materna é geralmente entendida como a primeira língua adquirida na infância, no convívio familiar e com o ambiente social imediato. Por meio dela, a criança estabelece suas primeiras relações afetivas, cognitivas e comunicativas com o mundo. Payer (2006, 2007) apoiando-se em Rêvuz (1998), explica que a língua materna integra uma dimensão da linguagem ligada à memória e às experiências que marcam a formação da identidade desde os primeiros anos de vida. Por isso, pode ser considerada constitutiva do sujeito (Rocha-de-Deus e Almeida, 2019, p. 30 apud Payer 2006, 2007). No entanto, em situações de migração, essa língua pode ir perdendo espaço quando a criança passa a conviver majoritariamente com outra língua, especialmente na escola e na vida social. Grosjean (2010) chama atenção para esse processo ao enfatizar que, quando uma das línguas deixa de ser usada com regularidade, ela tende a enfraquecer, não por falta de capacidade, mas por

falta de contato e oportunidades reais de uso.

É pertinente diferenciar o conceito de língua materna e língua de herança. Valdés (2000) explica que língua de herança é aquela adquirida como parte da sua herança cultural. Esse processo acontece quando a língua é transmitida às gerações seguintes de imigrantes, quando os filhos ou netos mantêm algum vínculo com a língua da família, mesmo que ela já não seja dominante no ambiente onde vivem. Assim, enquanto a língua materna se refere à primeira língua efetivamente adquirida pela criança, a língua de herança descreve a relação que os descendentes desenvolvem com essa língua ao longo do tempo. Compreender essa distinção ajuda a perceber como a migração pode fragilizar o uso da língua materna e, ao mesmo tempo, transformar essa língua em um símbolo afetivo e identitário para as gerações seguintes. Assim, a perda da língua materna não é um processo espontâneo, mas o resultado direto de um processo de assimilação e homogeneização, conforme foi discutido na seção anterior.

Segundo Skutnabb-Kangas (2000) o *linguicismo* (o racismo de base linguística) e *etnicismo* (ou culturismo, racismo de base cultural) são formas de discriminação que utilizam a língua e a cultura como critérios para justificar e manter uma divisão desigual de poder e recursos. Essas ideologias sustentam práticas que colocam certos grupos em vantagem e outros em desvantagem. Assim, grupos identificados pela sua língua materna ou cultura acabam sendo colocados em desvantagem dentro dessas estruturas.

Ao falarmos sobre apagamento cultural, Oliveira (2009) menciona que no Brasil “das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante” (Oliveira, 2009, p. 2) Sobre esse assunto, o autor afirma que a trajetória linguística do país foi marcada por políticas que buscavam homogeneizar e controlar o uso das línguas, o que produziu resultados profundos. Esses dados mostram o apagamento linguístico e cultural ocorrido ao longo da história do Brasil. Números que representavam meios de expressão e modos de vida, de comunicação, de ser, de viver, e que hoje não existem mais. Um exemplo disso é o que Carvalhal (2014) traz como resultado de uma pesquisa feita em uma escola pública de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. Entre os estudantes que foram

entrevistados com origem paraguaia e argentina, constatou-se um processo de perda linguística, na qual o guarani ou o espanhol, falado por pais ou avós, deixou de ser utilizado pelos estudantes (Carvalho, 2014).

Na escola, o apagamento da língua materna de discentes migrantes, frequentemente, se manifesta em práticas pedagógicas que somente privilegiam a língua dominante daquela sociedade, o que geralmente leva a desconsiderar o repertório cultural e linguístico que os alunos carregam. Sobre isso, Ribeiro (2022) aponta que, ao adotar uma postura de silenciamento diante das línguas que não sejam as oficiais ou cooficiais do país em que estão vivendo, a escola contribui para a desvalorização das identidades plurilíngues e para o enfraquecimento do vínculo entre língua e pertencimento dos estudantes.

Da mesma forma, Alves (2022), em seu estudo de caso, ao entrevistar um aluno brasiguai e pessoas de seu entorno (família e escola), evidenciou que a ausência de espaços de escuta e legitimação da língua de origem contribui para o silenciamento desse aluno no contexto escolar. Esse processo não é apenas linguístico, mas também simbólico, pois influencia a autoestima, a maneira como o educando enxerga a si mesmo e a relação com a sua própria história e identidade. Dessa forma, quando a escola não reconhece a língua materna como parte legítima do repertório dos alunos, acaba reforçando um modelo monolíngue que empobrece as trocas culturais e rompe laços afetivos construídos pela língua.

Sobre isso, Simionato (2012) também ressalta que:

[...] crianças e jovens falantes de línguas consideradas minoritárias, a partir do momento que ingressam na escola, aos poucos, vão deixando de falar a língua materna das famílias, na comunidade e em seu entorno. Junto com o abandono da língua, a cultura vai se descaracterizando, vão assim se expropriando da sua identidade e assumindo aquela com a qual passam a entrar em contato". (Simionato 2012, p. 40-41)

Diante desse panorama, destaco a importância de que o docente adote uma postura sensível diante da diversidade linguística presente na escola. Quando o professor reconhece e legitima as línguas trazidas pelos estudantes, evitando práticas que as silenciem ou as tratem como inferiores, contribui diretamente para impedir o apagamento da língua materna e para resguardar os direitos dos falantes de línguas não majoritárias. Este contexto, em lugar de silenciar ou ignorar a heterogeneidade, deve ser um espaço de reconhecimento, resistência, onde línguas e culturas coabitam, e é nesse sentido que abro caminho para discutirmos o próximo

tópico.

3. CONTEXTOS ESCOLARES MULTILINGUES E MULTICULTURAIIS

Neste capítulo irei apresentar, de forma breve, aspectos característicos das escolas de Foz do Iguaçu com base em dados extraídos do *Mapeamento Demolinguístico de Estudantes Internacionais* (2025). Isto, para visualizarmos a heterogeneidade linguístico-cultural que as instituições educativas da cidade apresentam. Assim também, farei uma reflexão sobre como essa diversidade aparece no cotidiano escolar e como interpela o trabalho docente em contextos multilíngues e multiculturais.

De acordo com a definição apresentada pela Carta Europeia do Plurilinguismo, que uma sociedade seja *multilingue* significa que coexistem várias línguas num determinado grupo social. Assim, o *multiculturalismo* refere-se à coexistência de várias culturas em um espaço. A esse respeito, Candau (2008, p. 50) afirma que “vivemos em sociedades multiculturais” e o contexto escolar é um reflexo dessa diversidade.

Em uma nota publicada no site oficial da Secretaria de Educação do estado do Paraná em junho deste ano, expressa que a rede estadual de ensino atende atualmente mais de 15 mil estudantes estrangeiros. Esse número inclui migrantes, refugiados e apátridas, oriundos de 78 nacionalidades. Os grupos mais representativos estão compostos por estudantes venezuelanos, haitianos e paraguaios, os quais totalizam cerca de 12 mil matrículas.

Essa diversidade manifesta-se ainda mais em regiões de fronteira, como é o caso da cidade de Foz do Iguaçu que, por estar localizada ao extremo oeste do estado do Paraná, faz parte da Tríplice Fronteira entre o Brasil, Argentina e Paraguai. A cidade reúne um grande número de estrangeiros, atraídos pelo comércio, pelo turismo, pelo estudo ou pela busca de experiências de vida, o que propicia o convívio com uma ampla variedade de línguas que, ao se encontrarem, entram em contato, “se chocam e se estranham” (Ribeiro, 2018, p. 941).

De acordo com o *Mapeamento Demolinguístico de Estudantes Internacionais* realizado pela UNILA e pela Secretaria Municipal de Educação, a rede municipal de Foz do Iguaçu apresenta um cenário que está marcado por uma grande variedade linguística e cultural. O levantamento registra a presença de estudantes de 26 nacionalidades, somando mais de vinte países de origem, com

destaque para crianças paraguaias, venezuelanas e argentinas.

Os resultados nos mostram o caráter multicultural e multilíngue que compõem a comunidade escolar iguaçuense. Por esse motivo, trabalhar o multilinguismo e o multiculturalismo torna-se um aspecto essencial tanto na formação docente quanto na experiência educativa dos alunos. Do contrário, a indiferença e a invisibilização das línguas e culturas minoritárias tendem a perpetuar a exclusão e o apagamento desses estudantes no espaço escolar.

Sobre isso, Kutzmy (2017) menciona a Maher (2007):

Não é possível tentar entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças no seu interior. E no seu interior existem, inclusive, sujeitos bilíngues, alunos cuja língua materna não é o português: há alunos indígenas, alunos surdos, alunos oriundos de comunidades de imigrantes, entre outros (Kutzmy, 2017; apud Maher, 2007)

A partir dessas reflexões, a autora chama atenção para o fato de que estudantes que chegam à sala de aula com outra língua materna, muitas vezes são percebidos como “um dilema a ser solucionado nas escolas, vindo até mesmo a sofrer preconceitos, no ambiente escolar e na vida social” (Kutzmy, 2017; apud Maher, 2007). Em outras palavras, esse aluno “diferente”, seja por causa da língua que fala, do país ou cidade de origem, por alguma condição específica que possua, passa a ser visto como alguém que está em processo de ficar parecido ou igual a todos, como se suas particularidades devessem desaparecer, já que suas diferenças para não “atrapalham” o contexto.

Para complementar, Cavalcanti e Maher (2009, apud Veber, 2024):

Invisibilizamos aquele que nos incomoda [...] seja culturalmente, socialmente, religiosamente, ou politicamente... E como a vida em sociedade nos faz acreditar que isso é natural, nós nos acostumamos a viver dentro dessas narrativas que são assim porque são assim. Parece não haver necessidade de questionamento. É assim e ponto. Esse Outro que não sou eu e que me incomoda porque quer ser ou é diferente... É difícil conviver com o diferente, conviver com o pensamento do Outro que não combina com o meu. (Veber 2024 p. 19; apud Cavalcanti, Maher, 2009).

Essa dificuldade do contexto escolar saber lidar com as diferenças entre os educandos não é um processo recente. A psicóloga e pedagoga Emilia Ferreiro (2001) explica que desde o início as escolas públicas apresentaram obstáculos para trabalhar com a diversidade nas instituições:

La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo anterior, encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales ante la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales

ante la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales. Encargada de homogeneizar, de igualar, mal podía esta escuela apreciar las diferencias. (Lerner 2007; apud Ferreiro 2001)

Considerando as discussões apresentadas até aqui, este contexto plural inegável no qual estamos inseridos, requer planos e ações nas escolas que possam planejar e aplicar estratégias que acolham as diferentes línguas e culturas e, nas palavras das autoras, “se as escolas não se prepararem para acolher essas diferenças, o risco que se corre não é apenas o da dificuldade de conviver com o outro, mas também o do aumento da intolerância, que pode suscitar a violência” (Barbosa e Freire, 2020, p. 654).

3.1 A diversidade linguística no espaço escolar

Barbosa e Freire (2020) nos relembram que existe a necessidade de reconhecer a presença de diferentes línguas na sala de aula e da importância de uma formação docente que desenvolva uma consciência mais ampla sobre esse cenário linguístico e, assim, orientar práticas que não invisibilizem as línguas dos estudantes. A falta de conhecimento e preparação sobre esse assunto faz com que se perpetuem as crenças negativas ou erradas sobre a língua, as quais criam barreiras no processo de ensinar e aprender a língua portuguesa. Ainda persistem crenças como “o Brasil é um país monolíngue já que só se fala o português” ou que “existe uma variedade considerada melhor ou mais adequada do que outras” (Barbosa e Freire, 2020, p. 653).

As autoras mencionam Oliveira (2013) que adiciona a esse cenário o aumento de estudantes imigrantes nas escolas públicas. Fato esse que faz com que a diversidade linguística seja visível nos espaços escolares, o que demanda uma formação docente especial que possa atender às necessidades das instituições. Também ressalta que o processo de imigração tende a se multiplicar no Brasil e no mundo (Barbosa e Freire, 2020; apud Oliveira, 2013).

Retomando os dados no Mapeamento Demolínguístico de Estudantes Internacionais em Foz do Iguaçu (2025), no que se refere às línguas faladas dos alunos no Ensino Infantil foram registradas as seguintes línguas: português, espanhol, guarani, inglês, árabe, turco e crioulo. Observou-se uma tendência

monolíngue entre os estudantes internacionais, com 63,29% mencionando apenas uma língua (sendo o espanhol com 51,85%, o português com 10,77% e o árabe com 0,67%). Os casos de bilinguismo representam 32,65% das matrículas, predominando o par português-espanhol (31,18%), seguido de espanhol-guarani (1,68%) e português-árabe (0,67%). Também houve registros pontuais de combinações como português-inglês, português-crioulo e árabe-turco. No total, 82,82% dos estudantes possuem conhecimentos de espanhol e 41,41% de português.

Quanto às línguas faladas pelos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram registradas o português, espanhol, guarani, inglês, árabe, turco, francês, ucraniano, alemão, russo, italiano, coreano e bengali. Do total de 857 respostas, 52,74% indicam estudantes monolíngues, com predominância do espanhol (40,14%) e do português (11,55%). O bilinguismo aparece em 40,95% das respostas, sendo o par português-espanhol o mais comum (37,57%), seguido por espanhol-guarani (5,27%) e por combinações menos frequentes, como português-árabe e português-italiano. Também foram identificados três casos de bilinguismo sem a presença do português ou do espanhol (árabe-turco e árabe-inglês) e um percentual reduzido de estudantes trilíngues (1,98%), com destaque para o trio espanhol-guarani-português. No total, 81,68% dos alunos declararam ter conhecimento de espanhol e 52,15% de português. Esses dados nos mostram a realidade multilíngue da comunidade educativa iguaçuense e revelam a importância da implementação de políticas e práticas pedagógicas que atendam a diversidade linguística no cotidiano escolar.

Para finalizar esta seção, agrego as ideias que Alves e Laperuta-Martins (2023) trazem de Cyranka (2016) quem pontua que a análise e a reflexão sobre as diferentes formas de falar e de se expressar devem fazer parte das discussões e debates que acontecem em sala de aula, para que, dessa forma, os estudantes possam reconhecer e entender da existência dos fenômenos linguísticos e como estes resultam em uma ampla gama de variedades. Considerando a importância que esse exercício pedagógico deve ser parte da vida escolar do educando desde os primeiros anos, e assim, o trabalho que realizam os docentes favoreçam ao desenvolvimento de uma percepção mais sensível sobre as diferenças linguísticas que existem em sala de aula e na sociedade. (Laperuta-Martins, 2023 apud Cyranka, 2016).

4. LITERATURA INFANTIL E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Nesse panorama tão diverso de coexistência de línguas e culturas que tenho descrito ao longo de todo o trabalho, a literatura infantil se apresenta como um meio valioso para a prática docente voltada à educação intercultural. Considero pertinente dar início a este capítulo com as palavras que se encontram no Manual “*Cooperação e Aprendizagem. Educação Intercultural*”:

[...] a educação intercultural não é incluir ‘outras culturas’ nos temas dos programas, nem celebrar as festas e as datas dos ‘outros’, não é fazer uma campanha de *slogans* sobre os direitos humanos, quantas vezes baseadas ou reproduzindo um conhecimento estereotipado do outro; também não é resolver o ‘problema dos alunos de origens culturais diferentes’ e muito menos uma forma de os levar, sem atrito, a comportarem-se como ‘nós’, a falarem como ‘nós’! Educação intercultural não é dar voz a minorias como forma de atenuar ou adiar o conflito enquanto ‘aprender’ a integrar-se. Educação intercultural não é considerar a diferença uma ‘falha’ que o próprio deve ter todo o interesse em suprir... Falar em educação intercultural é, qualquer que seja o contexto, aprender e apreender a complexidade dos pontos de vista em presença, transformar e transformar-se com eles. Falar em educação intercultural é participar, em plena igualdade de oportunidades e direitos, na construção de uma sociedade que assenta na diversidade. Falar nas diferenças que nos unem em vez de das diferenças que nos separam (Cochito, 2004, p. 16)

Segundo essa visão de educação intercultural, busca-se reconhecer os diversos pontos de vista, é também propagar um tipo de educação que valorize todos os presentes, é aprender com eles, é enxergar as diferenças com respeito, curiosidade, é compreender que as diferenças podem nos unir. Nesse contexto, a literatura infantil pode ser vista como instrumento que concretiza os princípios mencionados na prática pedagógica.

Sobre a literatura, Antônio Cândido (1995) aponta três dimensões dela: “(1) uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (Candido, 1995, p. 176). Essas dimensões ajudam a compreender como a literatura permite às crianças não apenas acompanhar uma narrativa, mas engajar-se com ela, perceber diferentes modos de viver e refletir sobre a diversidade cultural.

O exposto por Cândido ajuda a compreender a complexidade da literatura e o motivo pelo qual pode exercer uma influência importante na formação, nesse

caso, das crianças. A literatura, contudo, oferece o acesso a diversas expressões e visões de mundo e modos de viver, o que faz que a criança possa dialogar com outras realidades e aprender delas, e assim reconhecer a diversidade como parte essencial da sociedade, o que é fundamental de uma educação intercultural, lutando assim contra a reprodução de preconceitos.

Além disso, a reflexão de Coelho (2000) reforça a centralidade da literatura infantil no processo formativo. Para a autora, a escola constitui um espaço privilegiado para o encontro entre leitor e livro, no qual se lançam as bases para o desenvolvimento intelectual, sensível e linguístico das crianças. Coelho destaca que a literatura dinamiza o pensamento, amplia a percepção do real e favorece a construção de uma consciência crítica sobre si e sobre o outro, pois permite a leitura do mundo em seus diferentes níveis. Assim, ao ser incorporada às práticas pedagógicas, a literatura infantil deixa de ser apenas um recurso lúdico e passa a atuar como instrumento potente de mediação cultural, promovendo o diálogo, o reconhecimento das diferenças e a formação de leitores mais conscientes e sensíveis, nesse caso, à diversidade linguística e cultural presente nas escolas. (Coelho, 2000, p. 16)

Coelho (2000) nos lembra que a literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, arte. Uma criação que traduz o mundo, a vida e o ser humano por meio da palavra, articulando o imaginário com o real e revelando possibilidades de existência. Ao destacar que cada época produz a sua própria literatura, Coelho sublinha que essa linguagem reflete experiências humanas específicas e, portanto, não pode ser reduzida a definições simples ou funcionais. Essa compreensão é especialmente importante em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural, pois, como afirma a autora, a literatura carrega modos de ser e de ver o mundo, permitindo que as crianças acessem outras realidades sem que isso se transforme em um exercício meramente pedagógico. Quando inserimos essas perspectivas no cotidiano escolar, reconhecemos que a literatura infantil, tal como Coelho descreve, assume um papel essencial na formação de leitores sensíveis às diferenças, favorecendo práticas de diálogo e convivência intercultural que refletem a complexidade das identidades presentes na sala de aula. (Coelho, 2000, p. 27)

Esse processo pedagógico evidencia a capacidade da literatura de promover empatia, respeito e compreensão, reforçando sua função como ferramenta concreta

de educação intercultural. De acordo com Moreira e Candau (2008, p. 52)

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

Para a autora, esta perspectiva busca reconhecer o “outro” que é diferente de nós e compreender que essas “diferenças” podem favorecer ao diálogo e a troca de saberes. É hora de mudarmos a ideia de que as diferenças, inevitavelmente, nos afastam. É momento de compreendermos e transmitirmos às próximas gerações a importância da construção de pontes de diálogo que nos aproximem, e a literatura é um meio de criarmos consciência sobre essa questão.

4.1 A literatura como ferramenta para o diálogo intercultural

Início esta seção com as palavras pertinentes da escritora Abramovich (1997) que nos lembra os infinitos proveitos ao apresentarmos histórias às crianças:

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica [...] É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (Abramovich, 1997, p. 17).

Ou seja, as crianças que têm contato com histórias e com livros infantis beneficiam-se da oportunidade de “descobrir” e conhecer outras formas de ser, outros modos de viver e outras realidades. Essa ampliação de horizontes ocorre porque a literatura permite que a criança entre em contato com diferentes experiências humanas, valores, culturas e modos de ver o mundo. Assim, a magia da literatura expande sua visão, favorece a construção de novas perspectivas e contribui para o desenvolvimento de um olhar sensível e uma postura mais aberta diante das diferenças.

Por isso, a literatura em sala de aula, especialmente por meio de narrativas que exploram a diversidade, podem nos ajudar para iniciar e incentivar o diálogo e uma visão intercultural em um ambiente de respeito. Com uma mediação adequada do docente, é possível proporcionar momentos de reflexão, construção de empatia,

convivência e aprendizado com e do outro. Por outro lado, é importante mencionar que, dependendo do assunto abordado, esses momentos nem sempre resultam em situações positivas, podem também despertar lembranças difíceis, medos ou experiências traumáticas. Nesses momentos, é necessário que a professora ofereça apoio e um espaço de acolhimento sensível, ajudando o estudante a se sentir ouvido e seguro ao compartilhar suas experiências.

Essa perspectiva sobre o papel da literatura é reforçada por Carranza (2009), que salienta que o trabalho com a literatura implica “una intensa actividad intelectual y afectiva, que acrecienta aún más el goce por la lectura en la medida en que compromete a cada lector como realizador de ese texto que está leyendo”. (Carranza, 2009, p. 7). A reflexão da autora evidencia que o trabalho com a literatura não se reduz ao ato de decodificar palavras e assim, realizar uma leitura em sala de aula. Envolve um engajamento profundo que articula pensamento e emoção. Ao afirmar que a leitura mobiliza uma “atividade intelectual e afetiva”, a autora destaca que o leitor participa ativamente da construção de sentidos, tornando-se coautor da obra. Essa dimensão característica pela participação intensifica o interesse pela leitura, pois a criança não só acompanha uma narrativa, mas a recria internamente a partir de suas vivências, referências e percepções. Em contextos que são marcados pela presença de múltiplas línguas e culturas, esse envolvimento ganha ainda mais relevância.

A literatura infantil que aborda temas relacionados com diversidade linguística e cultural, migração, diásporas, identidade e linguagem é ampla. De acordo com a minha pesquisa, apresento a continuação alguns exemplos: *Um outro país para Azzi* (2012) por Sarah Garland; *Eloisa e os bichos* (2013) de Jairo Buitrago e Rafael Yockteng; *Olelé: Uma antiga cantiga da África* (2015) de Fábio Simões; *A viagem* (2016) e *Eu e meu medo* (2019) de Francesca Sanna; *Migrantes* (2019) por Issa Watanabe; *O guardador de memórias* (2021) de Denise Guilherme; *A língua de todos e a língua de cada um* (2021) e *Poemário da Fronteira* (2023) ambos por Jorgelina Tallei e Renata Alves de Oliveira; *Elo-lugar* (2024) de Renata Alves de Oliveira. Todos têm grande potencial pedagógico, sobretudo em contextos multilingues e multiculturais.

Para a elaboração da proposta didática, escolhi trabalhar com o livro *Elo-lugar*, especialmente pela forma sensível e natural como o livro representa a

convivência entre línguas e culturas. A seguir, apresento uma breve descrição da obra e os motivos que justificam sua seleção.

4.2 Apresentação do livro *Elo-lugar*

Tive a oportunidade de conhecer o livro *Elo-lugar* durante uma palestra da autora e professora Renata Alves de Oliveira na Unioeste, realizada como parte de um evento sobre multilinguismo. Escrito e ilustrado por ela mesma, e publicado pela Editora Universitária Uniguaçu em 2024. *Elo-lugar* é uma obra de literatura infantil que nos convida a entrar no universo do multilinguismo e da diversidade cultural.

A narrativa apresenta uma família fictícia que vive no país chamado *Nubalu*, onde diferentes línguas coexistem e se entrelaçam, mostrando como os idiomas funcionam como fios que tecem memórias, identidades e formas de pertencimento. O livro valoriza o multilinguismo e a multiculturalidade vivenciados por uma família composta por um casal e seus filhos. Os pais utilizam suas línguas de origem (o *baluba* e o *galafi*) e, a partir dessa convivência, as crianças criam uma nova forma de expressão, o *balulafi*, resultado simbólico da mistura das línguas com as quais elas têm contato e da interação entre culturas. Amigos e a comunidade também fazem parte desse trânsito contínuo entre línguas e aspectos culturais, como culinária, música, brincadeiras, histórias e costumes.

Inspirado na pesquisa de doutorado da autora sobre políticas linguísticas familiares e multilinguismo nas fronteiras, o livro propõe uma reflexão sensível e acessível sobre o papel das línguas como pontes entre o passado, o presente e o futuro. A obra destaca o respeito, o acolhimento e o diálogo entre diferentes modos de falar e de ser. Para mim, conhecer o livro nesse contexto da palestra tornou a experiência ainda mais marcante, ao perceber que a história se assemelha muito à minha família, assim como a maneira pela qual a autora traduz em palavras e imagens a riqueza de conviver com múltiplas línguas. Isso faz da obra não apenas uma narrativa literária sensível, mas também um recurso pedagógico valioso, especialmente para trabalhar em contextos multilingues. O livro *Elo-lugar* é de acesso gratuito, aspecto que facilita ainda mais sua utilização por docentes em sala de aula.

4.3 Breve análise do livro *Elo-lugar*

O livro inicia com uma imagem bastante significativa ao apresentar o país fictício de *Nubalu* como um espaço “*onde culturas conviviam como o encontro de rios, vivia uma família em um lar onde diferentes línguas se misturavam*”. Essa metáfora chama a atenção logo nas primeiras linhas, pois sugere a convivência entre línguas e culturas como algo natural e possível, em que diferentes trajetórias se encontram sem que uma precise se sobrepor à outra. A ideia do *encontro de rios* ajuda a compreender o multilinguismo não como conflito, mas como convivência e construção conjunta que pode acontecer de forma fluida. Ao optar por situar a narrativa em um país simbólico, ampliam-se as possibilidades de identificação do leitor, evitando associações restritas a um território específico e permitindo que diferentes realidades se reconheçam na história. Além disso, ao destacar que essa convivência acontece no núcleo familiar, vemos o elemento da família como um espaço central de circulação das línguas, onde elas se misturam no cotidiano, nas relações afetivas e nas experiências vividas, reforçando a noção de que o multilinguismo está profundamente ligado ao pertencimento e à construção das identidades.

Apresenta-se uma característica da família, a mãe e o pai utilizam suas próprias línguas maternas na comunicação com seus filhos. “*O pai orgulhava-se de sua língua baluba, cheia de expressões vívidas. A mãe falava galafi, trazendo a todos histórias de sua terra natal. Na casa, cada um usava sua própria língua com os filhos, criando uma ponte entre gerações e heranças culturais*”. O livro destaca o papel das línguas como portadoras de histórias, memórias e modos de ver o mundo. Essa convivência linguística e cultural no ambiente familiar constrói pontes entre gerações e reforça a ideia de que as línguas e culturas fazem parte da formação afetiva e identitária das crianças, sem que uma precise anular a outra.

Encontra-se também a combinação das línguas familiares que surgem na comunicação e expressão das crianças da família. Vemos, no trecho que diz “*entre os filhos, no entanto, surgia o balulafi, uma combinação divertida das duas línguas. Falar balulafi trazia ternura para o lar e revelava a identidade única que as crianças compartilhavam*”. Considero particularmente significativo porque apresenta a criação linguística infantil como algo legítimo e carregado de afeto. Falar *balulafi* não é

retratado como erro ou confusão, mas como expressão legítima de uma identidade própria, construída a partir das línguas que fazem parte do dia a dia da família.

No livro, aparece também o elemento escola quando diz *“Na escola, a variedade de línguas crescia. As aulas eram em nubalube, a língua oficial de Nubalu. Mas as crianças também tinham amigos que falavam, kubacalang, taktari, malabidume etcetera, adicionando mais cores às suas experiências”*. Considero pertinente que o contexto escolar também esteja presente. Vemos nessas linhas o respeito que existe entre os colegas, cada um com suas particularidades linguísticas. Embora as aulas ocorram em nubalube, a língua oficial do país Nubalu, o cotidiano das crianças é atravessado por múltiplas línguas trazidas pelos colegas. Tal como acontece em ambientes reais em muitos contextos escolares. A presença de línguas diversas entre amigos e colegas aparece como algo que traz *“cores às experiências”*, o que reforça a ideia de que a escola pode ser um espaço de encontro entre repertórios linguísticos distintos de forma respeitosa, como já foi mencionado em capítulos anteriores. Ainda que exista uma língua institucional, o livro não apaga as demais, mostrando que elas continuam vivas nas interações, nos vínculos e nas relações entre as crianças.

Por outra parte, é mencionado também o elemento comunidade. Em um trecho, diz o seguinte: *“Famílias de origens variadas se reuniam para compartilhar comidas, causos e músicas, criando um ambiente rico em aprendizado”*. Vemos a importância de uma comunidade que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural, o que produz um ambiente rico de troca de saberes, costumes e tradições. Um processo intercultural que se dá ao compartilhar e aprender do outro.

Para finalizar essa breve análise e reflexão do livro, menciono mais um trecho, *“as crianças não apenas aprendiam a falar as línguas, mas também a conhecer, respeitar, valorizar e ter curiosidade pelas histórias das pessoas”*. Ao afirmar que as crianças não apenas aprendiam a falar diferentes línguas, mas também a conhecer, respeitar, valorizar e ter curiosidade pelas histórias das pessoas, *Elo-lugar* sintetiza de forma sensível sua proposta central. A língua aparece como caminho para a escuta, para o reconhecimento do outro e para a construção de vínculos, o que dialoga diretamente com os princípios da educação intercultural. Nesse sentido, a obra oferece um terreno fértil para o trabalho pedagógico em sala de aula, ao permitir que as crianças reflitam sobre as diferenças

linguísticas não como barreiras ou obstáculos que separam, mas como possibilidades de conhecer, dialogar, escutar e conviver de maneira respeitosa.

Essa perspectiva fundamenta a escolha do livro como base para a elaboração da proposta didática apresentada neste trabalho. Ao trabalhar a diversidade linguística por meio da literatura infantil, torna-se possível criar espaços de fala, escuta e partilha de experiências, favorecendo o desenvolvimento da empatia e do respeito entre os estudantes. Mais do que transmitir conteúdos, livros como *Elo-lugar* podem contribuir para a formação de estudantes sensíveis às diferenças, capazes de reconhecer o valor das múltiplas línguas e culturas presentes na sala de aula. Assim, a literatura infantil se afirma como um caminho cheio de potencial e possibilidades para promover práticas educativas interculturais, que acolhem as identidades linguísticas dos alunos e fortalecem um ambiente escolar mais inclusivo e consciente da diversidade.

5. APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Neste capítulo, apresento e explico a proposta elaborada para aplicar em sala de aula com o objetivo de valorizar a diversidade linguística no ambiente escolar.

Foi planejada para ser aplicada com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I. A proposta conta com seis aulas, de duas horas de duração cada uma, que podem ser ministradas ao longo de três semanas na disciplina de Língua Portuguesa. Neste capítulo, também tem uma seção na qual são feitas orientações explicativas ao docente sobre cada aula e atividade.

5.1 Sequência didática como ferramenta pedagógica

Com o fim de alcançar esse objetivo, escolhi o modelo de sequência didática, já que pode funcionar como uma ferramenta pedagógica a qual articula o ensino de língua através de uma série de atividades relacionadas e progressivas. A intenção é mostrar ao docente como esse tipo de organização do trabalho pode criar espaços de reconhecimento e diálogo entre diferentes maneiras de falar e de viver. A partir das contribuições teóricas que embasam esse modelo, busco evidenciar como a sequência didática se torna um recurso para promover práticas mais sensíveis às diferenças e ao mesmo tempo coerentes com os objetivos educativos deste trabalho.

A elaboração de uma sequência didática (doravante, SD) especialmente em contextos escolares como os que descrevo neste trabalho (onde convivem diferentes línguas, culturas e origens), não se limita a uma simples organização de atividades. Ou seja, não define apenas o *que* será feito, mas também *como* e *para quem*. No *Manual de Sequência Didática para crianças migrantes (2024)*, coordenado pela professora Laura Amato, destaca-se que, quando o planejamento considera as experiências linguísticas e culturais que cada aluno traz, a sequência didática passa a funcionar como um instrumento de acolhimento, permitindo que as crianças se reconheçam naquilo que é trabalhado em sala. Em vez de restringir o ensino a um percurso único e homogêneo, a sequência pode abrir espaço em que as diversas vozes da classe possam circular e, assim, fortalecer o sentimento de

pertencimento entre os estudantes que convivem com diferentes maneiras de falar e viver, e favorecendo um ambiente no qual suas experiências e usos da língua são reconhecidos valorizados e respeitados.

Na perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática organiza o ensino de modo que os alunos avancem progressivamente na compreensão e no uso de um gênero textual. Essa estrutura permite que a aprendizagem se apoie em situações reais de comunicação, fazendo com que os estudantes mobilizem saberes linguísticos, discursivos e sociais. Quando essa abordagem é aplicada em contextos onde convivem diferentes formas de falar, como acontece nas escolas de Foz do Iguaçu, ela cria oportunidades para que a turma reconheça a diversidade linguística presente no cotidiano escolar. Além de desenvolver capacidades de leitura e escrita, a SD torna visíveis essas diferentes maneiras de usar a língua e promove momentos para discutir, comparar e valorizar as múltiplas vozes que circulam no ambiente educativo.

Para estruturar uma SD que dialogue com a diversidade linguística presente nas escolas, é necessário assumir uma perspectiva teórico-metodológica coerente com esse propósito. No Manual previamente mencionado, Amato e Reis (2024), destacam-se algumas abordagens que oferecem sustentação para esse tipo de prática, dentre as quais: a perspectiva sócio-interacionista, inspirada em Vygotsky, em que a aprendizagem se dá nas interações e, portanto, favorece atividades colaborativas em que os alunos constroem sentidos em conjunto; a abordagem discursiva, a partir de Bakhtin, que reforça a centralidade do diálogo e considera a linguagem sempre situada, atravessada pela história e pelas relações sociais que os estudantes vivenciam; a abordagem da translíngua, discutida por García e Wei (2014), que reconhece os alunos como agentes mobilizadores dos seus recursos linguísticos de maneira integrada e dinâmica, permitindo esse movimento em sala, a ampliação da participação e a redução das hierarquias entre línguas; por fim, a abordagem intercultural que valoriza o encontro entre diferentes modos de viver, incentivando práticas que promovam respeito, reconhecimento e convivência, fundamentais para evitar a reprodução de preconceitos linguísticos.

Nesse sentido, ao trabalhar sob o aporte dessas perspectivas, podemos orientar um trabalho pedagógico que não silencia as diferenças, mas que as incorpora como parte legítima da nossa sociedade e do processo de

ensino-aprendizagem. Para tanto, a SD explicada mais adiante buscou ter como base os preceitos dessas abordagens.

O desenvolvimento de uma sequência didática pode ser dividido em quatro etapas principais, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam no livro *Gêneros orais e escritos na Escola* (Imagem 1):

i. Apresentação da situação:

ii. Produção inicial:

iii. Módulos:

iv. Produção final:

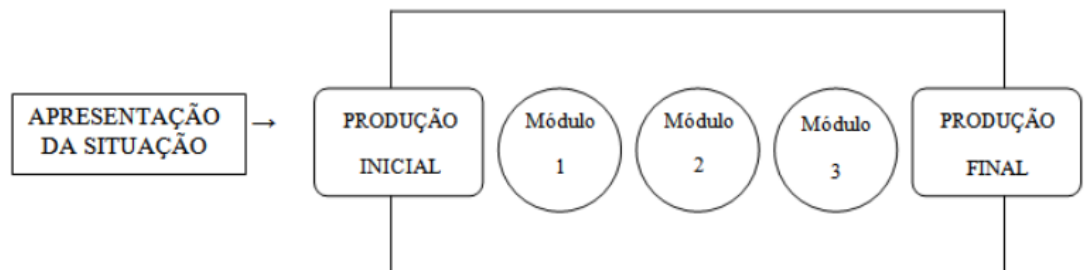


Imagem 1. Esquema da sequência didática. Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Na perspectiva desses autores, o gênero é o eixo central da sequência didática. Ele organiza o ensino e a aprendizagem, funcionando como o objeto de trabalho e o ponto de chegada do processo pedagógico. Assim, a SD é planejada para levar o aluno ao domínio progressivo de um gênero textual específico, permitindo-lhe compreender como, quando, por que e para quem esse gênero é utilizado. Ao mesmo tempo, quando essa proposta dialoga com temas como diversidade linguística, convivência entre línguas, respeito às diferenças e combate a preconceitos, o trabalho com o gênero deixa de ser apenas um exercício formal e passa a ganhar sentido para os estudantes. Desse modo, o ensino de língua se afasta de um tratamento baseado somente em regras e passa a priorizar um uso significativo da linguagem.

5.2 Apresentação da sequência didática

Esta seção tem a finalidade de apresentar e contextualizar a sequência didática. A mesma foi elaborada com o objetivo de proporcionar oportunidades significativas em sala de aula para que os estudantes desenvolvam consciência sobre a diversidade linguística existente na turma e, conseqüentemente, na escola e na sociedade.

Como foi mencionado, a proposta nasce da observação da realidade de Foz do Iguaçu, cuja fronteira é caracterizada pelo fluxo constante de línguas e culturas. Cabe ressaltar que o uso e aplicação do produto educacional não se limita às cidades de fronteira e pode ser adaptada a diversos contextos. Como sabemos, as salas de aula tornam-se espaços plurais, onde convivem estudantes de diferentes repertórios linguísticos e culturais. No entanto, essa diversidade nem sempre é percebida como riqueza, muitas vezes dá lugar ao preconceito e à exclusão.

Como afirma Bortoni-Ricardo (2004), os preconceitos linguísticos estão entre as formas mais sutis de discriminação, pois desqualificar a fala de alguém é também desqualificar sua identidade e seu pertencimento. A escola, portanto, tem papel fundamental na desconstrução dessas visões, promovendo espaços de reflexão sobre o multilinguismo e o respeito às diferenças. Por isso, considero importante ressaltar que ao longo da aplicação das atividades didáticas, o docente fomente a importância do respeito entre os colegas. Se surgirem comentários ou atitudes contrárias, é necessário conduzir a uma conversa reflexiva e gentil sobre o assunto.

Ressalto também que a proposta também está alinhada com o que a BNCC propõe para o ensino de Língua Portuguesa, isto é, compreender a linguagem como uma prática social, que se entrelaça nas histórias, nas experiências que cada criança traz e nas diversas formas de expressão. A BNCC lembra que a escola precisa reconhecer essa diversidade e criar espaços de diálogo, escuta e respeito, algo que busquei colocar em cada atividade. Ao trabalhar com relatos pessoais, leitura de literatura infantil e momentos de troca entre os alunos, a proposta procurou ajudar as crianças a compreenderem que suas vozes são valiosas e têm lugar na sala de aula.

Inspirada em Paulo Freire no livro "*Pedagogia da Autonomia: saberes*

necessários à prática educativa" (1996), esta sequência de aulas parte da realidade dos sujeitos para promover uma leitura crítica do mundo, lembrando que o conhecimento representa um instrumento de transformação social. Dessa forma, esta proposta busca despertar nos estudantes uma postura de curiosidade e respeito frente à diversidade linguística e assim, proporcionar momentos educativos de desenvolvimento do pensamento crítico.

Para finalizar, adiciono que as justificativas pedagógicas das atividades são apresentadas de forma sintética ao final de cada aula, visando explicitar a intencionalidade didática da proposta sem comprometer a clareza do material. A continuação, faço uma explicação de cada aula com orientações dirigidas ao docente que planeja aplicar o material.

5.3 Orientações ao Docente

Público-alvo: 5º ano do Ensino Fundamental I

Disciplina: Língua Portuguesa

Duração: 6 aulas de 2 horas/aula cada.

Objetivo geral: Promover a valorização das diferentes línguas e culturas presentes na turma a partir da leitura da obra *Elo-lugar* e de atividades que estimulem o reconhecimento das identidades linguísticas dos alunos.

Objetivos específicos:

1. Reconhecer as línguas e variedades linguísticas presentes no grupo.
2. Estabelecer relações entre a história do livro *Elo-lugar* e as experiências pessoais dos alunos com suas línguas de casa e de convivência.
3. Apresentar o gênero Relato pessoal e suas características.
4. Desenvolver uma atitude de respeito em relação às diferenças linguísticas e culturais da turma.
5. Produzir textos escritos que expressem memórias, sentimentos e vivências relacionadas às suas línguas.
6. Criar um livro coletivo que reúna as histórias da turma.

AULA I: Esta aula tem como objetivo aproximar os estudantes do tema da diversidade linguística, tanto na cidade quanto em sala de aula. O foco é criar um ambiente seguro, acolhedor e de respeito.

1. Conversa inicial: Faça uma breve apresentação de Foz do Iguaçu como espaço multicultural e sobre a importância de reconhecer diferentes línguas no cotidiano. Mantenha a fala simples e próxima da realidade dos estudantes.

2. Roda de conversa: Organize a turma em círculo e conduza as perguntas propostas.. Estimule a participação voluntária e valide todas as experiências relatadas. Dê atenção especial às crianças que falam outra língua em casa ou vieram de outros países/estados, garantindo que se sintam incluídas e não expostas. Incentivando-as a participarem das atividades, ouvindo e valorizando suas respostas.

3. Registro escrito inicial: Peça que cada criança escreva um pequeno relato (3–4 linhas) sobre uma experiência envolvendo outra língua. O objetivo é iniciar o trabalho com o gênero *relato pessoal*.

4. Árvore linguística: Explique que o desenho da árvore serve para visualizar as línguas que fazem parte da vida de cada criança. Reforce que eles podem incluir familiares, como também amigos ou pessoas significativas do convívio.

5. Compartilhamento: Convide alguns alunos a apresentar partes da árvore. Aproveite o momento para evidenciar a diversidade da turma e estimular o respeito às diferentes formas de falar.

AULA II: Esta aula tem como objetivo apresentar o livro *Elo-lugar* e aprofundar na compreensão dos diversos elementos presentes nele. Propicie conversas que ajudem os estudantes a reconhecer como as línguas, as culturas e as experiências de cada pessoa aparecem na narrativa. O foco é ampliar o repertório das crianças para, mais adiante, trabalharem com o gênero textual.

1. Leitura do livro: Familiarize-se com o livro antes da leitura em sala. Faça a leitura em voz alta do livro *Elo-lugar* mostrando as ilustrações e mantendo um ritmo que permita às crianças observarem detalhes dos personagens, dos ambientes e das línguas mencionadas. Ao terminar, pode fazer perguntas para os estudantes refletirem. Ajude-os a pensar e relacionar as características do país fictício do livro com as características da cidade onde moram. Retome trechos e analise com eles

aspectos que se conectam com o cotidiano deles, como o ambiente escolar, por exemplo.

2. Conversa em grupos: Organize a turma em grupos pequenos e proponha as perguntas preparadas. O objetivo é que discutam livremente sobre os personagens, as línguas presentes e a convivência cultural mostrada no livro. Estimule que todos participem. Caminhe entre os grupos, ajude com perguntas simples e incentive que registrem palavras-chave no caderno.

3. Sistematização sobre os personagens: A seguir, peça que preencham a tabela com as informações da família de Nubalu. Explique que esse quadro ajuda a visualizar como cada personagem vive as línguas e como isso faz parte de sua história. É uma atividade de organização das informações da leitura, não de análise profunda.

4. Reflexão guiada a partir de frases do livro: Apresente as frases selecionadas do livro e peça que os estudantes escrevam 1–2 linhas dizendo o que aquela frase faz eles pensarem sobre a história. Aqui, o foco é a reflexão sobre o livro. Use essa etapa para estimular a leitura crítica e para reforçar os temas da diversidade linguística, respeito e convivência entre culturas.

Sempre que preciso, pode voltar ao livro e relembrar os trechos necessários.

AULA III: O objetivo é introduzir o gênero *relato pessoal* e ajudar os estudantes a reconhecerem suas próprias vivências linguísticas, preparando-os para a escrita posterior do texto.

1. Introdução do tema: Retome brevemente o percurso até o momento. Pode mencionar brevemente que agora vão começar a olhar para suas próprias histórias, da mesma forma que observaram a família de Nubalu e toda sua diversidade linguística.

2. Apresentação do gênero relato de experiência: Apresente o gênero, utilize os exemplos para ajudá-los a identificarem os elementos que constituem um relato pessoal.

3. Produção da lista de lembranças: Explique aos estudantes que, antes de escrever o relato, eles vão organizar ideias. Incentive-os a registrar lembranças relacionadas a línguas, mesmo as que pareçam simples.

Apoie especialmente crianças que falam outra língua em casa e crianças

migrantes. As crianças que não tenham uma convivência direta com outras línguas em casa, podem ser incentivadas a pensar em situações que se relacionem com o assunto (em sala de aula, no mercado, na rua, músicas, vizinhos etc.).

Explique que todas as lembranças e histórias são valiosas e importantes, portanto, todas merecem respeito e acolhimento. Ajude-os a terem um olhar sensível e empático, especialmente se surgirem lembranças que envolvam algum momento difícil para a criança.

4. Conversa em duplas ou trios: Peça que os alunos troquem suas listas e comentem uma lembrança do colega. O objetivo é ampliar repertórios, validar experiências diferentes e fortalecer a escuta respeitosa entre os colegas.

Acompanhe os grupos e incentive comentários que valorizem a diversidade linguística.

AULA IV: Nesta aula, o foco é ajudar as crianças a organizarem e escreverem seus relatos pessoais, apoiando-se nas lembranças levantadas anteriormente. Como mencionei na Aula III, é essencial criar um ambiente seguro e acolhedor, em que cada criança se sinta à vontade para escolher o que deseja compartilhar. Lembre-se de reforçar que nenhuma criança é obrigada a expor algo que gere desconforto; a experiência pode ser simples, cotidiana, alegre, curiosa, triste ou de um momento desafiador, todas têm valor.

Durante a etapa de retomada das lembranças, circule pela sala e ajude os estudantes que tiverem dificuldade para escolher apenas um episódio. Você pode fazer pequenas perguntas adicionais como ‘O que nesse momento te marcou mais?’, ‘Como você se sentiu?’, ‘O que você lembra com mais clareza?’, para facilitar o processo de seleção.

Ao orientar as respostas às perguntas-guia, você pode incentivar que as crianças falem de forma espontânea antes de escreverem. Para muitas, verbalizar primeiro ajuda a organizar melhor o texto.

No momento da escrita do relato completo, valorize o uso de diferentes vozes, jeitos de falar e repertórios linguísticos. Se alguma criança quiser incluir palavras de outra língua que faça parte da sua vida, acolha essa escolha e ajude-a a explicar o significado no texto, se necessário. O objetivo é que cada relato soe autêntico e represente a história e origem daquela criança, do jeito que ela pode e

quer contar. Quanto mais diversidade aparecer, mais riqueza terá a atividade. Acrescente também, que caso seja mencionado outras nacionalidades ou culturas como parte do relato pessoal, que o faça com respeito.

Por fim, estimule a revisão, destacando que escrever é um processo. Comentários de apoio (“Está claro para o leitor?”, “Você gostaria de acrescentar algum detalhe?”, “Quer reler para ver se está como você gostaria?”), podem ajudar a criança a aprimorar o texto sem sentir que está sendo avaliada de forma negativa.

AULA V: Nesta aula, o mural artístico funciona como um espaço de visibilidade e celebração da diversidade linguística da turma. Enfatize que o mural não é apenas uma atividade artística, mas uma forma de representar e afirmar que todas as línguas, memórias e modos de falar das crianças têm lugar na escola. Antes de iniciar, converse brevemente com a turma sobre como o mural pode comunicar acolhimento e respeito aos demais estudantes que passam pelo corredor.

Ao apresentar o papel *kraft*, incentive que cada criança pense em algo que represente sua relação com as línguas, seja uma palavra ou frase da língua usada em casa, uma expressão que aprendeu com algum amigo, uma frase que simbolize respeito, um desenho de algo culturalmente significativo, ou que expressem pertencimento.

Encoraje as crianças que falam mais de uma língua se sintam a usar todos os seus repertórios linguísticos, podendo explicar oralmente o significado se desejarem.

Durante a produção, circule pela sala e acompanhe as interações. Por fim, ao finalizar o mural, faça um breve fechamento coletivo. Pergunte às crianças o que sentiram e pensaram ao ver tantas línguas reunidas e destaque como esse resultado mostra a riqueza cultural da turma. Esse momento pode ajudar a consolidar a ideia de pertencimento e orgulho das próprias identidades linguísticas.

AULA VI: Esta aula é o fechamento simbólico e afetivo da sequência didática proposta. Dialogue com os alunos as atividades feitas, a leitura do livro *Elo-Lugar*, as conversas sobre diversidade linguística, a escrita do relato pessoal e a criação do mural da turma. Quando entregar a folha especial, incentive que reescrevam o relato com cuidado. Apoie especialmente as crianças que ainda estão

se familiarizando com a escrita em português ou com a estrutura do relato.

Para a escolha do título coletivo, conduza uma conversa breve, incentivando que as crianças proponham ideias e votem de maneira respeitosa. Explique como o livro circulará pelas casas, incentivando que as famílias o leiam juntas, podendo deixar comentários positivos no final do livro. Finalize reforçando a mensagem central da sequência, isto é, de que todas as línguas, histórias, origens e jeitos de falar têm lugar, importância e valor, e que o preconceito não pode ter lugar na sala.

Observação: Para a montagem do livro, você pode procurar vídeos que ensinem a fazer um “livro cartonero” simples, com capas de papelão e outros recursos acessíveis de encadernação artesanal.

Cabe ressaltar que esta proposta pode ser adaptada conforme o livro infantil selecionado e o gênero textual a ser trabalhado. As atividades aqui elaboradas funcionam como um guia para abordar a diversidade linguística em sala de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho mostram que valorizar a diversidade linguística nas escolas não pode ficar apenas como uma escolha pedagógica, mas deve ser enxergada como uma necessidade urgente para que crianças migrantes, fronteiriças, indígenas e falantes de variedades minoritárias possam sentir-se vistas, respeitadas e reconhecidas. A partir da pergunta que orientou esta pesquisa: *Como a elaboração de uma proposta didática baseada em um livro infantil que aborda o multilinguismo pode contribuir para a valorização da diversidade linguística em contextos escolares multilíngues, como os da tríplice fronteira?*, foi possível compreender que a escola tem um papel essencial na construção de ambientes onde se promovam diálogos autênticos e sensíveis sobre as diferenças linguísticas e culturais. Também, que as diferentes formas de falar não devem ser motivo de vergonha ou de desejar esconder as raízes, mas que na verdade são parte legítima da trajetória e da identidade de cada estudante. O desenvolvimento da sequência de aulas mostrou que a literatura infantil pode abrir caminhos importantes de acolhimento e reflexão, pois por meio das atividades propostas promove-se a valorização do multilinguismo, pode fortalecer as vivências linguísticas das crianças e contribui para um clima escolar mais sensível, respeitoso e consciente das diferenças.

Ao longo do texto, vimos como práticas escolares, muitas vezes naturalizadas, podem reforçar preconceitos linguísticos e até estimular o apagamento da língua materna, o que afeta diretamente a forma como as crianças entendem a si mesmas e ao lugar de onde vêm. Por isso, a escola pode ser também espaço de transformação, onde se ampliam visões de mundo e se desconstruem estereótipos por meio do conhecimento, da convivência e da valorização das diferenças. Ao implementar uma educação intercultural, consideramos todas as línguas e culturas igual de valiosas e importantes, e dessa forma, ajudamos os estudantes a quebrar preconceitos que facilmente são absorvidos e reproduzidos na sociedade.

Vimos também que a literatura infantil se mostra como uma ferramenta potente que pode aproximar realidades, despertar empatia e permitir que as crianças reconheçam (seja nos personagens, nas histórias e nos gestos narrativos) algo de

suas próprias vivências linguísticas e culturais.

A elaboração da proposta didática a partir do livro *Elo-lugar* foi uma experiência significativa, pois permitiu reunir, em formato pedagógico, discussões que atravessaram toda a pesquisa. Ainda que a aplicação da proposta em sala de aula não foi possível por limitações de tempo, levo comigo a convicção de que esse tipo de prática tem força para criar contextos escolares mais acolhedores e conscientes. Também teria gostado de ilustrar a sequência e transformá-la em um material visual mais completo, mas entendo que isso pode ser desenvolvido futuramente.

Como resultado geral do trabalho, compreendo que sequências de atividades didáticas sensíveis ao multilinguismo contribuem para incluir todos os estudantes, fortalecer identidades, abrir espaços de fala e enfrentar preconceitos linguísticos de maneira concreta. Acredito que pesquisas futuras podem aprofundar a aplicação prática dessas propostas, dialogar com experiências de professores da região e ampliar a discussão sobre políticas linguísticas escolares, especialmente em contextos multilingues como o da tríplice fronteira, mas não apenas nela.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1980.
- AMARAL, Demilde Martins. *Contar, ouvir e escrever: o relato pessoal como estratégia para a motivação e o desenvolvimento da escrita*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/Profletras, 141f. 2020, p. 116 e 134.
- AMATO, Laura Janaina Dias, REIS, Brunna Eduarda. Manual de Sequência Didática para crianças migrantes. Foz do Iguaçu, PR: UNILA, 2024
- ALVES, Lidiane de Carvalho. Preconceito linguístico, estigmas e silenciamento: um estudo de caso de um aluno brasiguaió. Dissertação (Pós-graduação em Ensino) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR. 2022
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BARBOSA, Juliana Bertucci; FREIRE, Deolinda de Jesus. A diversidade linguística no ensino de português como língua adicional e língua estrangeira. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [S. l.], v. 49, n. 2, p. 651–673, 2020. DOI: 10.21165/el.v49i2.2714. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2714>. Acesso em: 24 nov. 2025.
- BARD, Junior Sergio; VICENTE, Devadir. Educação intercultural numa perspectiva de desconstrução dos conceitos político-ideológicos da linguagem como instrumento de poder. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, [S. l.], v. 14, n. 7, p. e2338, 2025.
- BLANCO, Ariel Matías; DE AUGUSTINHO, Fabiano. MAPEAMENTO DEMOLINGUÍSTICO DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU. Relatório Informativo 2024. Biblioteca Latino-Americana, Unila. Foz do Iguaçu, 2025.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. **Governo do Estado do Paraná. Secretaria da Educação**. A rede estadual de ensino atende mais de 15 mil estrangeiros de 78 nacionalidades. Junho, 2025. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Rede-estadual-de-ensino-atende-mais-de-15-mil-estrangeiros-de-78-nacionalidades>
- BUSCH, Brigitta. Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. **Working Papers in Urban Language & Literacies**. Paper 148. 2015Corpus ID: 201924555
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995. p. 253-263.

CARRANZA, Marcela. Los maestros lectores de literatura. I Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s. La Plata, Argentina, 2009

CARVALHAL, Ana Carolina. Conflitos linguísticos em zonas fronteiriças: diagnóstico das atitudes linguísticas e do perfil sociolinguístico dos estudantes de uma escola de Foz do Iguaçu. In: *Seminário Ibero-Americano da Diversidade Linguística — SIADL: artigos científicos*. Foz do Iguaçu: UNILA; IPHAN; Itaipu Binacional; SEGIB, 2014.

COCHITO, Maria Isabel Geraldês Santos. **Cooperação e aprendizagem : educação intercultural**. ACIME. Lisboa, 2004

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Editora Ática, 1991

DE CARVALHO ALVES, L.; LAPERUTA-MARTINS, M. Em busca de uma pedagogia culturalmente sensível: uma alternativa ao combate ao preconceito linguístico em contexto fronteiriço. **Ideação**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 222–242, 2023. DOI: 10.48075/ri.v25i1.30174. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/30174>

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos**. 2. ed. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **NORMA CULTA BRASILEIRA. Desatando alguns nós**. São Paulo. Parábola Editorial. 2008

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

Glossário da Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. **Repertório linguístico**. Disponível em: <https://www.upf.edu/ca/web/ecodal/glosario-repertorio-linguistico>

GROSJEAN, François. **Bilingual: life and reality**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010.

HORST, Cristiane; Krug, Marcelo, Jacó. Desafios de uma educação plurilinguística em um país que se diz monolíngue: um estudo de caso. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, OUT-DEZ (2020)

KOHATSU, Lineu Norio; SAITO, Gabriel Katsumi. Xenofobia na escola pública: a perspectiva dos estudantes do Ensino Médio. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 21, n. 1, p. 137-148, mar. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2554>

LANGFELDT, Camila Caldeira; URSIN, Marit. Between Bullying and Other Violences: Exploring the School Experiences of Immigrant and Refugee Children at Elementary School in Duque de Caxias (RJ). **Inter-Ação Goiana**, v.46, n.2, p.624-644, maio/agosto 2021. Disponível em: DOI: 10.5216/ia.v46i2.67833

LERNER, Delia. Enseñar en la diversidad: conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 28 de junio de 2007. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, v. 26, n. 4, p. 6-17, dez. 2007.

Mazzon, José Afonso. (Coord.). (2009). Projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual (Relatório analítico final). Fipe-USP; Inep.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Editora Vozes, 2a ed., Petrópolis, RJ.

OBSERVATÓRIO EUROPEU do Plurilinguismo. *Carta Europeia do Plurilinguismo*. 2005. Disponível em: <https://www.observatoireplurilinguisme.eu>

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Lingüístico. **Revista Linguagem** 11º Edição, UFSCAR. Nov - Dez, 2009.

OLIVEIRA, Rafael Camargo de. Relato pessoal. *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/relato-pessoal.htm>

OLIVEIRA, Renata de. **Elo-Lugar**. Editora Universitária Uniguaçu, São Miguel do Iguacu, PR, 2024.

PINHEIRO, Gisele Aparecida; NASCIMENTO, Ronélia do. Alunos Indígenas no Contexto Escolar Urbano: Encontros e Desencontros. **Revista de Comunicação Científica**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/1396>.

PONSO, Letícia Cao. Situação minoritária, população minorizada, língua menor: uma reflexão sobre a valoração do estatuto das línguas na situação de contato linguístico. **Gragoatá**, Niterói, v.22, n. 42, p. 184-207, jan.-abr. 2017

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. Acolhimento intercultural e ensino de português como língua adicional nas escolas municipais de Foz do Iguacu. **Domínios de Linguagem**. 12(2):940, 2018. DOI:[10.14393/DL34-v12n2a2018-9](https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-9)

ROMANI, Simone; RAJOBAC, Raimundo. Por que debater sobre interculturalidade é importante para a Educação? *Revista Espaço Acadêmico* N 127, dezembro 201,

ROCHA-DE-DEUS, Divino Alex; de ALMEIDA, Eliana, O discurso sobre língua materna e língua nacional: traço de uma colonização linguística. **Traços De Linguagem - Revista De Estudos Linguísticos**, 3(1). <https://doi.org/10.30681/2594.9063.2019v3n1id4125>

SIMIONATO, Marta Maria. O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E A DIÁSPORA DA LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA: UM ESTUDO EM CONTEXTO DE IMIGRAÇÃO UCRANIANA NO SUL DO BRASIL. Tese de Doutorado (Pós graduação em Educação). UFSC. Florianópolis, 2012.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Direitos humanos linguísticos na educação para a manutenção da língua. **Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem** (ECO-REBEL), [S. l.], v. 5, n. 2, p. 25–39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/27660>.

VALDÉS, Guadalupe. Bilingualism, Heritage Language Learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? **The Modern Language Journal**, 89, iii, p. 410-426 Stanford University, 2005. DOI:[10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x)

VEBER, Rosa Maria Ferreira. O ensino de língua portuguesa no contexto multilíngue de Foz do Iguaçu: uma proposta didática. Dissertação (Programa de Pós graduação em Ensino) Foz do Iguaçu, PR, 2024. <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7260>

APÊNDICE

PROPOSTA DIDÁTICA PARA TRABALHAR A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA EM TURMAS DO 5º ANO ENSINO FUNDAMENTAL I

AULA I - As Línguas ao Nosso Redor

1. Vamos começar?

Você vai ouvir a professora explicar por que estamos falando sobre as línguas que fazem parte da nossa vida e da nossa cidade. Ela vai contar um pouco sobre Foz do Iguaçu, sobre a convivência entre diferentes culturas e sobre a importância do respeito. Depois dessa conversa inicial, vamos seguir para as atividades!

2. Sente-se em círculo com os colegas e participe da conversa.

Pense sobre as seguintes perguntas e compartilhe com a sua turma.

Não existe resposta certa ou errada!

Quais línguas você já ouviu alguém falando na cidade?

Você conhece pessoas de outras cidades ou países?

Você conhece alguém que fala outra língua? Quem?

Como você se sente quando escuta uma língua diferente da sua?

Você fala outra língua em casa com a sua família? Ou alguém da sua família fala?

Agora faça um pequeno registro de 3 a 4 linhas no seu caderno.

Escolha uma opção:

Um momento em que você ouviu alguém falando outra língua (onde foi e como você se sentiu).

Se você fala outra língua em casa, escreva sobre como é usar essa língua com sua família e como você se sente falando essa língua.

Se você veio de outro país ou região, conte uma pequena lembrança de quando você usava essa língua no seu dia a dia ou mencione palavras ou expressões próprias da sua cidade ou região.

3. Agora você vai desenhar uma árvore genealógica colocando algumas pessoas importantes da sua vida e as línguas que elas falam.

Como fazer?

1. Desenhe uma árvore simples no seu caderno.
2. Escreva o nome de algumas pessoas da sua família (pais, avós, tios, primos).
3. Ao lado de cada nome, coloque:

A língua que essa pessoa fala (se souber).

O país ou estado de origem (se souber).

4. Se não souber sobre sua família, você pode incluir amigos ou vizinhos.

Use as cores que quiser e solte a sua imaginação na construção da sua árvore! A árvore vai mostrar quais línguas fazem parte do seu cotidiano.

4. Quando terminar, escolha uma parte da sua árvore linguística para mostrar à turma.

Você pode contar:

Algo que achou legal descobrir.

Alguma língua que apareceu e você não esperava.

Algo sobre alguém da sua família que veio de outro estado ou país.

Vamos aprender juntos sobre a diversidade que temos na sala!

Justificativas pedagógicas das atividades da Aula I

ATIVIDADE 1: Vamos começar?

Esta atividade introdutória tem a função de contextualizar o tema da sequência didática, situando os estudantes no cenário de Foz do Iguaçu e a sua multiculturalidade. A fala e explicação da professora busca sensibilizar a turma para a diversidade linguística presente na cidade e estabelecer um clima de respeito, escuta e acolhimento, fundamental para o desenvolvimento das atividades posteriores.

ATIVIDADE 2: Conversa em círculo e primeiro registro escrito

A roda de conversa favorece a escuta entre os colegas e a valorização das experiências de cada um, permitindo assim que os estudantes possam reconhecer a diversidade linguística presente no cotidiano. O registro escrito estimula a reflexão pessoal e inicia o trabalho com o relato de experiências, gênero que será aprofundado ao longo das seguintes aulas.

ATIVIDADE 3: Árvore genealógica

A construção da árvore linguística possibilita que os estudantes visualizem as línguas presentes em seus ambientes familiares e sociais, promovendo o reconhecimento das identidades linguísticas. A atividade contribui para ampliar a noção de que a diversidade vai para além da escola.

ATIVIDADE 4: Socialização da árvore

Ao compartilhar partes de sua árvore linguística, os estudantes exercitam a oralidade e a escuta respeitosa, aprendendo uns com os outros. Esse momento coletivo reforça a ideia de que a sala de aula é um espaço plural, onde encontram-se diferentes trajetórias e que diversas línguas coexistem e devem ser enxergadas com respeito.

AULA II - Elo-lugar

1. Vamos ouvir uma história?

Vamos conhecer juntos o livro *Elo-lugar*, escrito e ilustrado por Renata de Oliveira. A professora irá realizar a leitura do livro enquanto vocês observam as imagens e acompanham como vive a família que mora em Nubalu.

Repare nos como são os personagens, onde eles vivem, e quais línguas aparecem na história.

2. Agora que você já conhece o livro, forme grupos de até 4 colegas.

Formem grupos de até 4 colegas. Conversem e façam anotações sobre as seguintes perguntas:

Como é o país de Nubalu?

Como é a família do livro?

Quais línguas estão presentes nos membros da família?

Onde essas línguas são usadas (em casa, na escola, com amigos)?

O que chamou mais a sua atenção na história?

Você se identifica com alguma parte? Por quê?

3. Observe novamente os personagens da família. Agora, preencha a tabela abaixo com as informações que você descobriu sobre eles.

<i>Personagem</i>	<i>Língua que fala</i>	<i>De onde vem</i>	<i>Outras características</i>
<i>Mãe</i>			
<i>Pai</i>			
<i>Crianças</i>			

Ao terminar, pense: alguma dessas características lembra você, sua família ou alguém que você conhece? Se quiser, anote isso na linha ao final da tabela.

4. Escolha três das frases abaixo e escreva de 2 a 3 linhas dizendo o que ela te faz pensar sobre a família de Nubalu.

a) *“Na casa, cada um usava sua própria língua com os filhos.”*

O que essa frase mostra sobre a forma como a família se comunica?

b) *“No fim de semana, eram momentos de encontros e trocas culturais.”*

O que essa frase te faz pensar sobre a convivência das pessoas no país de Nubalu?

c) *“As crianças aprendiam a respeitar e valorizar as histórias das pessoas.”*

O que essa frase mostra sobre como as crianças tratam quem fala outras línguas?

d) *“Entre os filhos, surgia uma combinação divertida das duas línguas.”*

O que essa frase revela sobre a mistura de línguas das crianças ao conviver com mais de uma língua em casa?

e) *“Na escola, as crianças tinham amigos que falavam outras línguas, adicionando mais cores às suas experiências.”*

O que essa frase mostra sobre a escola em Nubalu? De que forma se assemelha com a nossa escola?

f) *“As línguas podiam ajudar a entender diferentes pontos de vista.”*

O que essa frase ajuda a entender sobre as línguas e a forma de ver o mundo?

Ao terminar, compartilhe suas anotações com os colegas.

Justificativas pedagógicas das atividades da Aula II

ATIVIDADE 1: Vamos ouvir uma história?

A leitura compartilhada do livro tem como objetivo aproximar as crianças da sala da narrativa e dos temas relacionados com o multilinguismo e a diversidade cultural de forma sensível e acessível. A mediação da professora favorece a compreensão da história, a observação das imagens e o envolvimento afetivo das crianças com os personagens e suas vivências linguísticas.

ATIVIDADE 2: Conversa em grupos

A conversa em pequenos grupos estimula a troca de ideias, a escuta e a compreensão sobre diferentes elementos da história. As perguntas orientam a leitura crítica do livro e incentivam os estudantes a relacionar a narrativa com suas próprias experiências e percepções sobre línguas e culturas.

ATIVIDADE 3: Sistematização dos personagens do livro

O preenchimento da tabela contribui para a organização das informações da leitura, ajudando os estudantes a identificar como as línguas fazem parte da vida de cada personagem. A atividade favorece a compreensão da diversidade linguística e possibilita conexões com as próprias histórias familiares.

ATIVIDADE 4: Reflexão a partir de frases encontradas no livro

Esta atividade promove a reflexão individual e coletiva a partir de trechos significativos da obra, incentivando os estudantes a expressar opiniões e interpretações. O compartilhamento das respostas amplia o diálogo, fortalece a empatia e contribui para a valorização das diferentes formas de viver e falar presentes na história e na sala de aula.

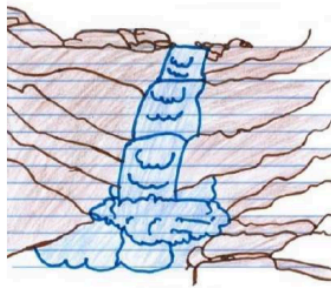
AULA III - Nossas vivências com as línguas e culturas

1. Vamos lembrar das nossas últimas aulas? Conversamos sobre as línguas presentes na nossa cidade e as línguas que fazem parte da nossa família, também, conhecemos a família do livro Elo-lugar.

Agora vamos começar a pensar nas nossas próprias histórias com as línguas e culturas, assim como vimos na família de Nubalu.

E para isso, vamos conhecer o gênero que vamos trabalhar: o **relato pessoal**. **Vejamos um exemplo. Leia o relato pessoal⁴ de G. J. G. M. e descubra o que o autor vivenciou.**

A minha aventura



Num dia de sábado, de manhã, estava lá em casa minha mãe, meu pai, minha tia e meu irmão.

A amiga de minha tia chamou a gente para passar o dia todo em sua casa, lá no Porto.

Então fomos de carro, é clarol A estrada de lá é bem ruim: sem asfalto e com muito buraco.

Quando chegamos, a amiga de minha tia nos recebeu muito bem. O lugar onde a gente foi é bonito, com fazendas, cavalos e outras coisas.

Almoçamos, conversamos, brincamos com alguns jogos. Depois, todo mundo que estava na casa foi para a cachoeira. Como uma parte do rio é funda, minha mãe falou:

-Gabriel, não vai para esse lado porque é perigosol

Mas eu, teimando fui. Escorreguei, quase caí, mas tive sorte.

No final ficou tudo bem. Foi muito legal e divertidol

Esse dia, foi o melhor de todos os tempos!

G. J. G. M.

⁴ Os relatos pessoais “A minha aventura” e “Uma picada de tristeza”, são relatos escritos por crianças, os quais foram extraídos da dissertação de mestrado da autora: AMARAL, Demilde Martins. *Contar, ouvir e escrever: o relato pessoal como estratégia para a motivação e o desenvolvimento da escrita*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/Profletras, 141f. 2020, p. 116 e 134.

2. Então, o que é um relato pessoal?

É um texto em que você conta uma história real, que aconteceu com você, de um jeito simples, mas cheio de significado. Ele responde perguntas como as seguintes. Com a orientação da professora, indique esses elementos no texto analisado. Marque com a cor sinalizada.

Quem? (pessoa que narra o relato)

O que? (fato a ser narrado)

Onde aconteceu? (lugar que ocorreu)

Como? (de que maneira aconteceu o fato)

Quando? (tempo)

Por quê? (causa do fato)

3. Vamos ver um outro exemplo. Leia o seguinte relato:



Um tempo atrás eu e meu irmão, fomos atrás de um trabalhador para ele remendar um chinelo. Ele estava numa construção, da casa que minha vó vai morar. Tinha um canto cheio de tijolos, meu irmão estava perto deste canto. Então ele começou a chorar. Perguntei por que ele estava chorando. Ele disse que um escorpião tinha lhe picado e eu não vi nada perto dele.

Corremos para casa e quando falei da situação para meus pais, eles arrumaram bem rápido e foram para o hospital com meu irmão chorando.

Eu estava muito, mas muito triste, por causa do meu irmão.

Se ele não voltasse para casa logo, era porque ele teria partido para o além, e nunca mais eu veria meu irmão.

No outro dia, ele estava vivo! Meus olhos se encheram de lágrimas! Não de tristeza, mas de saudade, de alegria de vê-lo. Eu o abracei. Se não fosse Deus, que atendeu meu pedido, meu irmão estaria dormindo para sempre...

J. P. F. S.

Como vemos, o relato pessoal pode apresentar as seguintes partes. Com a ajuda da professora, assinale cada uma dessas partes no relato “Uma picada de tristeza”.

O Título é o nome que você escolheu para apresentar seu relato.

O Tema é o assunto que será abordado, seja um evento feliz ou triste que ocorreu, uma mudança na sua vida, uma conquista ou superação.

A Introdução é a parte inicial do texto em que aparecem as principais ideias da experiência que será narrada.

O Contexto são as informações sobre onde, quando e em que situação o acontecimento ocorreu.

Os Personagens são as pessoas envolvidas no relato.

O Desfecho é a conclusão do relato, mostrando como a situação terminou e o que ficou da experiência.

Lembra da família de Nubalu? Eles falam mais de uma língua em casa, têm amigos que falam outras línguas e vivem momentos especiais com músicas e comidas de diferentes lugares. Pense, em qual momento da sua vida se parece com isso?

4. No seu caderno, escreva uma lista de lembranças que tenham relação com línguas, modos de falar, sotaques, culturas ou encontros com pessoas de diferentes lugares. Aqui estão algumas frases que podem te ajudar:

“O dia que cheguei ao Brasil...”

“Um momento em que senti vergonha...”

“Quando senti orgulho da minha língua e do meu jeito de falar...”

“Quando precisei me mudar de estado/país...”

“Quando ouvi alguém falando outra língua ou sotaque...”

“Quando conheci um colega que veio de outro país/cidade...”

Se você fala outra língua com a sua família ou veio de outro lugar, pode compartilhar algum momento importante para você.

4. Agora, troque sua lista com um colega e comentem algo que chamou sua atenção ou acharam curioso ou parecido na sua lista.

Justificativas pedagógicas das atividades da Aula III

ATIVIDADE 1: Vamos lembrar das nossas últimas aulas?

Esta atividade retoma os conteúdos das aulas anteriores e estabelece uma ponte entre a narrativa literária e as experiências pessoais das crianças. A apresentação do gênero relato pessoal prepara o estudante para reconhecer que suas próprias vivências com línguas e culturas também são significativas e dignas de serem narradas e compartilhadas com os demais.

ATIVIDADE 2: Explicação e apresentação sobre gênero: relato pessoal

A identificação dos elementos do relato pessoal contribui para a compreensão da estrutura do gênero, auxiliando os estudantes a perceber como as experiências vividas podem ser organizadas em um texto.

ATIVIDADE 3: Análise de relatos pessoais

A análise de um segundo exemplo amplia a compreensão do gênero e reforça seus elementos constitutivos, ou seja, as partes que tem este tipo de texto. A relação com a história de *Elo-lugar* favorece a conexão entre texto literário e a experiência pessoal, estimulando a identificação, a empatia e a reflexão sobre o assunto em questão.

ATIVIDADE 4: Levantando lembranças pessoais

Esta atividade funciona como etapa de planejamento da escrita, permitindo que os estudantes resgatem memórias e experiências significativas. O foco nas vivências pessoais fortalece a valorização das histórias individuais e cria um ambiente de respeito às diferentes trajetórias linguísticas e culturais.

ATIVIDADE 5: Compartilhando experiências

O compartilhamento das listas promove a escuta, o diálogo e o reconhecimento das semelhanças e diferenças entre os estudantes. A atividade contribui para o desenvolvimento da empatia e reforça a ideia de que as línguas e culturas fazem parte das relações e da convivência no espaço escolar.

AULA IV - Oficina de Escrita: Meu relato pessoal

1. Na última aula, você aprendeu sobre o Relato Pessoal e escreveu brevemente sobre lembranças relacionadas com as línguas e as culturas que fazem parte da sua vida (seja na sua casa, com sua família, com amigos, na escola ou em encontros com pessoas que falam de um jeito diferente de você).

2. Agora, abra sua lista de lembranças da aula passada. Leia tudo o que escreveu e escolha uma lembrança marcante para você. Pode ser um momento vivido na sua casa, na sua família, na sua chegada à escola, com um amigo que fala outra língua, ou até uma situação em que você ouviu músicas, comidas ou histórias de diferentes lugares.

Escolha algo que você se sinta confortável para compartilhar.

3. No caderno, responda às perguntas abaixo. Elas vão te ajudar a organizar seu texto:

Quando isso aconteceu?

Onde você estava?

Quem estava com você?

O que aconteceu?

Como você se sentiu?

O que aprendeu ou percebeu naquele momento?

4. Agora é o momento! Lembre-se de contar o relato em ordem (começo, meio e fim); explique o que aconteceu e mostre como você se sentiu no momento, se quiser.

Vamos lá!

Justificativas pedagógicas das atividades da Aula IV

ATIVIDADE 1: Retomada de conhecimentos

A retomada dos conteúdos anteriores ajuda os estudantes a situar-se no percurso da sequência didática. Esse momento reforça a continuidade do trabalho e dá segurança para avançar para a produção do texto escrito.

ATIVIDADE 2: Escolha de uma lembrança marcante

A escolha da lembrança promove autonomia e protagonismo dos estudantes. Ao selecionar uma experiência significativa, o aluno se envolve emocionalmente com a escrita, tornando o texto mais autêntico e pessoal.

ATIVIDADE 3: Organização das ideias

As perguntas funcionam como um apoio para o planejamento da escrita, ajudando os estudantes a estruturar o relato de forma clara. Essa etapa facilita a organização das ideias e fortalece a compreensão do gênero trabalhado.

ATIVIDADE 4: Escrever o relato pessoal

A produção do relato permite que os estudantes expressem suas vivências com línguas e culturas por meio da escrita. Essa atividade é mais uma atividade prática do gênero textual que está sendo conhecido. Ele valoriza as histórias individuais, promove a escuta sensível e reforça o respeito à diversidade na sala de aula.

AULA V: Mural Artístico: As línguas da nossa sala

Hoje vamos criar um mural coletivo que será colocado do lado de fora da sala. Os colegas das demais turmas vão saber que aqui todas as línguas e jeitos de falar são importantes na nossa turma.

No papel *kraft* que a professora vai mostrar para vocês, cada um vai deixar sua marca artística. Você pode escrever palavras ou frases em outra língua que você fala, criar frases curtas sobre respeito às línguas e culturas, desenhar bandeiras dos países da turma, etc.

Justificativa pedagógica da atividade da Aula V

A construção do mural coletivo permite tornar visível a diversidade linguística presente na turma, valorizando as línguas, os modos de falar e as culturas de todos os estudantes da sala. A intenção é que o mural fique em um espaço fora da sala, já que assim a atividade amplia o diálogo com o resto da comunidade escolar e reforça a ideia de que todas as línguas merecem respeito e reconhecimento.

AULA VI: Montagem do Livro coletivo da turma

“As crianças não apenas aprendiam a falar as línguas, mas também a conhecer, respeitar, valorizar e ter curiosidade pelas histórias das pessoas” Elo-Lugar

Hoje vamos transformar os nossos relatos pessoais em um livro coletivo da turma. Assim como as crianças do livro, nós também vamos conhecer, respeitar, valorizar e ter curiosidade pelos relatos da classe!

Este livro vai reunir as histórias e lembranças que cada um viveu/vive com as línguas, os jeitos de falar, as culturas, as mudanças de lugar, as amizades e os encontros que fazem parte da vida de cada criança da nossa sala.

1. A professora vai entregar uma folha especial para cada estudante. Reescreva o relato pessoal com letra legível e de forma organizada.
2. Faça um desenho que combine com o relato. Isso vai deixar a página do seu relato mais incrível ainda!
3. Entregue sua página para a professora. Ela vai juntar todos os relatos da nossa turma e colocar a capa e a contracapa do livro.
4. Escolha um título com os colegas. Se tiver uma ideia, compartilhe com a professora. Assim todos podem votar e chegar a um consenso. Deve ser um título que mostre quem somos e o que aprendemos ao longo dessas aulas.

Quando o livro estiver pronto, ele vai “viajar” pelas casas de cada um! Cada criança poderá levá-lo por um dia para ler com a família e compartilhar as histórias que fazem parte da nossa turma.

Justificativa pedagógica da aula VI

A elaboração do livro coletivo permite que os estudantes reconheçam valor em suas próprias histórias e nas experiências linguísticas dos colegas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e respeito mútuo. Ao compartilhar os relatos com a família, a atividade amplia o diálogo entre escola, família e comunidade, reforçando a escuta, a empatia e a valorização das diferenças. O livro materializa o percurso vivido ao longo da sequência didática, consolidando a educação intercultural por meio da palavra, da memória e da troca de experiências.