

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

RAFAELA TELLES

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL: UMA PROPOSTA DE UNIDADE
DIDÁTICA A PARTIR DA PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE**

Porto Alegre

2022

RAFAELA TELLES

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL: UMA PROPOSTA DE UNIDADE
DIDÁTICA A PARTIR DA PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE.**

Monografia apresentada ao Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como
requisito parcial para obtenção do grau em
Licenciatura em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Anamaria Kurtz de Souza
Welp.

Porto Alegre

2022

RAFAELA TELLES

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL: UMA PROPOSTA DE UNIDADE
DIDÁTICA A PARTIR DA PEDAGOGIA TRANSLÍNGUE.**

Monografia apresentada ao Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como
requisito parcial para obtenção do grau em
Licenciatura em Letras.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Anamaria Kurtz de Souza Welp — Orientadora Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Natalia Labella de Sánchez Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Ma. Nathália Oliveira da Silva Menezes Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR)

AGRADECIMENTOS

A todos os meus professores e professoras que através da educação pública me ajudaram a chegar até aqui.

À minha mãe Justina Inês Ventura que fez tudo que estava ao seu alcance para garantir que eu chegasse à educação superior e tivesse uma realidade diferente da sua.

À minha irmã Maria Eduarda Telles que esteve ao meu lado por toda vida me proporcionando afeto, exemplos e conselhos na minha caminhada acadêmica e não acadêmica.

Aos meus avós Zerci e Layre que estão na base da minha estrutura familiar e que me trouxeram todo o exemplo de resiliência e disciplina para que eu buscasse meus sonhos e objetivos.

Ao Marcelo Mattos que durante todo esse processo foi meu amigo e companheiro, me proporcionando todo o suporte e apoio para que eu pudesse chegar ao meu objetivo.

À Cinara Mattos, uma educadora e amiga que serviu de exemplo e inspiração para a minha formação.

À professora Natalia Labella que me acolheu desde o primeiro semestre da faculdade, acreditando em mim e me dando oportunidades para desenvolver minha vida acadêmica.

À minha orientadora Anamaria Welp que me acolheu nos anos finais da minha formação e que aceitou orientar meu trabalho de conclusão de curso com todo carinho e disponibilidade.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de unidade didática (UD) construída, a partir da pedagogia translíngue, para o 6º ano do ensino fundamental de uma escola que conta com um grande número de alunos imigrantes venezuelanos. O objetivo da UD é trabalhar diferentes competências linguísticas da língua portuguesa e da língua espanhola de maneira concomitante considerando o repertório linguístico dos alunos. Como produto final, propõe-se a construção de um guia sobre a cidade de Porto Alegre, que seja útil para a comunidade imigrante e não imigrante que cerca a escola. Para tanto, foram utilizados como gêneros estruturantes uma entrevista e um guia turístico da cidade. Além disso, Porto Alegre e questões relacionadas à cidade se mantiveram como temática central da UD. Para alcançar o que se propõe, este trabalho foi desenvolvido a partir de uma concepção de educação bilíngue decolonial, com base na pedagogia translíngue. Além da pedagogia translíngue, o ensino por tarefas também foi utilizado para materialização da UD, já que ambos levam em conta a realidade do aluno no momento da aprendizagem (GARCÍA e WELP, 2022). Ademais a UD está em consonância com os documentos brasileiros oficiais de educação: a Base Nacional Comum Curricular, em nível nacional, e os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, em nível municipal. Por fim, é importante ressaltar que a UD desenvolvida ainda não foi aplicada, no entanto espera-se que com ela os alunos possam desenvolver o bilinguismo sem que exista uma hierarquia de importância entre a língua portuguesa e a língua espanhola e que os estudantes sintam-se valorizados ao utilizarem seus repertórios linguísticos e culturais neste processo.

Palavras chave: Imigração. Educação decolonial. Pedagogia translíngue. Educação linguística.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de unidad didáctica (UD) que se construyó, con base en la pedagogía del translenguar, para el 6° año de la enseñanza fundamental de una escuela que cuenta con un gran número de alumnos inmigrantes venezolanos. El objetivo de la UD es trabajar distintas competencias lingüísticas de la lengua portuguesa y de la lengua española de manera concomitante, considerando el repertorio lingüístico de los alumnos. Como producto final, se propone la construcción de una guía sobre la ciudad de Porto Alegre que sea útil para la comunidad inmigrante y no inmigrante que vive alrededor de la escuela. Para eso, se utilizaron como géneros estructurantes una entrevista y una guía turística de la ciudad. Además, Porto Alegre y cuestiones relacionadas a la ciudad se mantuvieron como temática central de la UD. Para alcanzar lo que se propone, este trabajo se desarrolló a partir de una concepción de educación bilingüe decolonial, con base en la pedagogía del translenguar. Más allá de la pedagogía del translenguar, la enseñanza por tarea también se utilizó para la materialización de la UD, ya que ambas llevan en cuenta la realidad del alumno en el momento del aprendizaje (GARCÍA y WELP, 2022). Asimismo, la UD está en consonancia con los principales documentos brasileños oficiales de educación: la Base Nacional Comum Curricular, de orden nacional, y los Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, de orden municipal. Por último, es importante resaltar que la UD que se desarrolló todavía no se aplicó. Sin embargo, se espera que con ella los alumnos puedan desarrollar el bilingüismo sin que exista una jerarquía de importancia entre la lengua portuguesa y la lengua española y que puedan sentirse valorados cuando utilicen sus repertorios lingüísticos y culturales en este proceso.

Palabras clave: Inmigración. Educación decolonial. Pedagogía del translenguar. Educación lingüística.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Informações básicas sobre a UD	18
Quadro 2 - Introdução ao tema: perspectivas sobre Porto Alegre	22
Quadro 3 - Tarefa 1: minha perspectiva sobre a cidade	23
Quadro 4 - Tarefa 2: perspectiva do outro sobre Porto Alegre	25
Quadro 5- Tarefa 2: Porto Alegre pelo olhar alheio	26
Quadro 6- Estudo do gênero entrevista	31
Quadro 7 - Tarefa 1: exemplo do gênero entrevista	34
Quadro 8- Estrutura da entrevista semiestruturada	35
Quadro 9 - Construção do roteiro e entrevistas	39
Quadro 10- Organização e análise dos dados das entrevistas	40
Quadro 11- Estudo e produção do gênero guia	41

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. EDUCAÇÃO DECOLONIAL NA ESCOLA PÚBLICA	8
2.1 A decolonização da educação na prática	9
3. EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO	10
4. CONCEITOS IMPORTANTES	12
4.1 Educação e pedagogia decolonial	14
4.2 O ensino de línguas na escola: propondo perspectivas outras.	15
4.3 A pedagogia translíngue na prática: ensino por tarefas	16
5. A UNIDADE DIDÁTICA	16
5.1 Estrutura da UD	17
5.2 Introdução ao tema: perspectivas da cidade de Porto Alegre.	21
5.3 Encaminhamento para o produto final: o gênero entrevista.	31
5.4 Produto final: análise dos dados e elaboração do guia	39
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	45

1. INTRODUÇÃO

A minha motivação em desenvolver a temática educação decolonial a partir da pedagogia translíngue começa desde as minhas primeiras vivências escolares como aluna, pois já questionava a necessidade e a aplicação dos conteúdos trabalhados nas escolas públicas que estudava. Mais tarde, entendi a importância da escola pública na minha formação como indivíduo, pois já entendia que escola e educação eram muito mais do que uma lista de conteúdos. Dessa reflexão, surgiu a minha vontade de fazer parte da ciência da educação, para entender meus questionamentos e fazer diferente por outras crianças e adolescentes, dessa forma veio a escolha pela licenciatura.

Já na graduação, tive a possibilidade de participar de dois projetos que incentivam a iniciação à docência. O primeiro deles foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹, do qual fiz parte desde o início até a metade da graduação, por meio desse projeto tive meu primeiro retorno à escola pública e, dessa vez, com o olhar de professora de espanhol de um 6º ano do ensino fundamental, mais tarde participei do Programa de Residência Pedagógica² em outra escola pública, também com uma turma de 6º ano, dessa vez lecionando língua portuguesa.

A experiência dando aula de línguas confirmou o que a Rafaela aluna já observava, a escola pública está formando cidadãos fragmentados. Era visível a frustração dos alunos ao serem obrigados a entender e a estudar de outra forma a língua que já nasceram falando e que já cumpria o papel necessário em suas vidas, por outro lado, também, a frustração por precisarem aprender uma língua que jamais ouviram falar sobre e, por isso, não entendiam sua necessidade. O resultado eram alunos desmotivados e inseguros, sem confiança nenhuma para se arriscarem no processo da aprendizagem.

Nesse momento, entendi que a desconstrução e, mais do que isso, a decolonização escolar, são processos lentos, graduais e que exigem ações efetivas de todos nós que fazemos parte da educação, por isso, vejo esse espaço discursivo como uma oportunidade de refletir sobre essa temática e oferecer caminhos práticos na minha área de atuação. Dessa forma, refletir sobre a educação decolonial e produzir tarefas a partir de uma pedagogia translíngue

¹ O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 16 de maio de 2022.

² O programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Com o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promove a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso. Mais informações em: <https://prograd.ufes.br/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 16 de maio de 2022.

resultam de um processo de experiência, muito estudo e a certeza de que a escola pode deixar de ser uma instituição de controle de corpos e de uniformização de indivíduos e pode se tornar, cada vez mais, um espaço interdisciplinar de empoderamento cultural e social para os estudantes e toda a comunidade escolar.

2. EDUCAÇÃO DECOLONIAL NA ESCOLA PÚBLICA

Quando proponho um ensino de línguas que esteja em prol da decolonização do processo educativo público, alguém pode questionar em que momento educação pública e colonização se relacionam, já que de alguma forma essas palavras se opõem se pensamos que a aprendizagem deveria libertar enquanto a colonização aprisiona, dessa forma proponho uma discussão inicial sobre a educação decolonial na escola pública, mas, antes disso, uma reflexão sobre onde a colonização aparece nesse espaço.

No Brasil, a educação formal que nos traz a escola da atualidade e o processo de colonização iniciam juntos e desde então a educação esteve a serviço de algo que não a libertação e o crescimento dos indivíduos. O embrião da educação no Brasil nasceu com um cunho religioso. A Companhia de Jesus tinha o objetivo de catequizar os povos originários. Mais tarde, passado o processo de Independência do nosso país, a educação foi tomando outros rumos que, de maneira geral, mantinham a escola como um lugar de instrumentalização e formação de mão de obra para os poucos indivíduos da classe baixa que tinham acesso e um lugar de mais ascensão para classes privilegiadas. Dito isto, fica mais clara a ideia de que uma instituição que nasce para propagar a religião, as crenças e os costumes do colonizador dificilmente deixará de ser uma ferramenta de ascensão desses indivíduos se não ocorrerem pequenas revoluções.

Nesse sentido, passados quase quinhentos anos do início da colonização da América Latina, depois de declarada a independência do nosso país, podemos pensar que esse processo ficou no passado, mas Ailton Krenak (2019, p. 8) em certa parte do seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* nos provoca a uma ideia contrária quando diz:

Em 2018, quando estávamos na iminência de ser assaltados por uma situação nova no Brasil, me perguntaram: “Como os índios vão fazer diante disso tudo?”. Eu falei: “Tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão fazer para escapar dessa?” (KRENAK, 2019, p. 8)

Esse exemplo ilustra a presença da colonização na atualidade, ou seja, ela não acabou no dia que a nossa independência foi declarada. O pensamento colonizador ainda nos cerca, guerras silenciosas ainda acontecem e as instituições herdadas desse período, de certa forma,

seguem colonizando. A colonização acabou, mas a colonialidade se mantém.(QUIJANO, 2005)

Nesse momento, alguém pode questionar o porquê de alguém querer fazer parte de uma instituição como a escola, que ainda perpetua ideias colonizadoras, e a resposta está no seguinte trecho:

Já caímos em diferentes escalas e em diferentes lugares do mundo. Mas temos muito medo do que vai acontecer se a gente cair. Sentimos insegurança, uma paranoia da queda porque as outras possibilidades que se abrem exigem implodir, essa casa que herdamos, que confortavelmente carregamos em grande estilo, mas passamos o tempo inteiro morrendo de medo. Então, talvez o que a gente tenha que fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos. Já que aquilo de que realmente gostamos é gozar, viver no prazer aqui da Terra. Então, que a gente pare de despistar essa nossa vocação e, em vez de ficar inventando outras parábolas, que a gente se renda a essa principal e não se deixe iludir com o aparato da técnica. Na verdade, a ciência inteira vive subjugada por essa coisa que é a técnica. (KRENAK, 2019, p.32).

A metáfora da queda e do paraquedas cabe perfeitamente para ilustrar meu objetivo com este trabalho. Eu tento aqui criar um paraquedas colorido, assim como muitos educadores que também fazem esse papel. O processo de decolonização da educação e, mais especificamente da língua, não ocorre de maneira rápida, pelo contrário, enquanto muitos colonizam propositalmente ou não, alguns poucos se deram conta de que precisamos decolonizar para que a educação realmente faça sentido. Eu entrego aqui meu paraquedas colorido, esperando que ele inspire muitos outros educadores a criarem os seus para que um dia possamos pousar todos juntos em uma terra decolonizada.

2.1 A decolonização da educação na prática

Conforme dito acima, meu objetivo aqui é propor uma materialização de como o ensino de línguas pode estar em prol da decolonização no processo educativo público. Esse objetivo se concretizará em uma UD que está alinhada a uma perspectiva decolonial a partir da pedagogia translíngua.

Durante a minha participação no projeto da Residência Pedagógica estive em contato com a realidade de algumas escolas públicas, em dado momento conheci uma escola municipal da cidade de Porto Alegre que conta com muitos alunos venezuelanos imigrantes. Em uma conversa com umas das professoras da escola, soube da dificuldade de alguns professores em se adaptarem a essa realidade, ou seja, de fazer um planejamento que contemplasse tanto os alunos imigrantes quanto alunos não imigrantes.

Nesse contexto, esta UD pode inspirar não só a prática dos(as) professores(as) dessa escola, mas também de todos aqueles professores(as) que têm em sua escola estudantes imigrantes. Além disso, a UD pode ser usada como inspiração pelos educadores cuja concepção educativa e linguística considere como não eficiente a fragmentação e a gramatização das línguas e das disciplinas para o ensino.

3. EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO

A importância e a necessidade deste trabalho se justificam não só pela situação da escola citada no item anterior, mas também por dados concretos referentes aos imigrantes no Brasil e mais especificamente no Rio Grande do Sul. Nesse sentido, quando proponho uma abordagem a partir da pedagogia translíngua, considero que essa é uma maneira de a instituição escolar agir considerando a realidade que enfrentamos pós colonização. Essa realidade pode ser comprovada por meio de dados. O relatório lançado em 2021 pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), por exemplo, estima que 1,3 milhão de imigrantes residam no Brasil. Além disso, o relatório também mostra que, dos fluxos migratórios que predominaram no nosso país nos últimos dez anos, três são de países hispanofalantes (Colômbia, Venezuela e Bolívia). Dessa forma, fica evidente que o processo de colonização da América Latina e Caribe tem consequências políticas e sociais atuais, mesmo após a independência, como os enormes fluxos migratórios de países dessas regiões para o Brasil. Conforme Cavalcanti, Oliveira e Silva:

Durante o primeiro quinquênio da década de 2010, os imigrantes de diferentes origens do Sul Global (por exemplo: sul-americanos, haitianos, senegaleses, congolezes, guineenses, bengalis, ganeses, paquistaneses, entre outros), se inseriram de forma crescente no país e no mercado de trabalho brasileiro. No entanto, na segunda metade da década, os imigrantes haitianos e venezuelanos foram responsáveis pela consolidação da imigração latino-americana e caribenha como principais lugares de origem dos imigrantes no Brasil. Dessa forma, é possível pensar que, diferentemente, do período 2010-2015, marcado por importantes fluxos do Sul Global, parece haver, nos últimos anos, uma consolidação de latino-americanos e caribenhos no Brasil.” (CAVALCANTI; OLIVEIRA; SILVA, 2021, p. 14)

De modo mais específico, no Rio Grande do Sul, segundo o Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra), de 2018 a 2020, tivemos 29.357 registros de imigrantes. Segundo Menezes e Ten Cate (2021) houve um aumento do número de imigrantes no Rio Grande do Sul nos últimos anos. Os países de origem são majoritariamente Haiti e Venezuela, já citados anteriormente, além deles, Uruguai, Senegal e Argentina. O destino principal dos imigrantes no estado são a Região Metropolitana de Porto Alegre (Porto Alegre, Canoas, Gravataí, Esteio, São Leopoldo e Novo Hamburgo) e a Região Metropolitana da Serra (há

destaque para as cidades de Caxias do Sul, Bento Gonçalves e Garibaldi). Os autores finalizam essa informação destacando que em Porto Alegre a quantidade de imigrantes é tão significativa ao ponto de haver maior concentração de imigrantes no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e no Sismigra comparado à proporção de população do município no Estado.

A pesquisadora Daiane Menezes do Departamento de Economia e Estatística (DEE) afirma que análises dos banco de dados Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), Cadastro Único (CAD) e Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra) ajudam a traçar um cenário da situação dos imigrantes no Rio Grande do Sul e a chegar em informações como as citadas acima, no entanto a pesquisadora afirma que esses dados não são suficientes para registrar todos os imigrantes que vieram para o Rio Grande do Sul no último ano, porém a soma dessas informações traz uma aproximação da situação dessas pessoas. (CHAGAS, 2021).

Apesar de não haver informações precisas e suficientes, a certeza é de que a quantidade de imigrantes que chegam todos os meses é enorme, de maneira que o Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações (CIBAI Migrações), instituição referência na defesa e garantia dos direitos dos migrantes no Estado, ofereceu 8.655 atendimentos para imigrantes vindos da Venezuela, Haiti e Senegal apenas nos primeiros seis meses de 2021. (SUPTITZ, 2021).

Outros dados confirmam não só o aumento da chegada de imigrantes ao nosso estado e, mais especificamente, à cidade de Porto Alegre, mas também a necessidade de uma preparação das escolas para o acolhimento desses estudantes. De 2018 para 2019, houve um aumento de 1.275 matrículas de imigrantes na educação básica na cidade de Porto Alegre. Sendo que as matrículas de alunos venezuelanos aumentou de 41 para 258 nesse período, colocando a Venezuela do quinto para o segundo lugar dos países de origem de imigrantes com mais alunos matriculados na cidade de Porto Alegre, conforme dados do Núcleo de estudos de população “Elza Berquó”(NEPO) em parceria com a UNICAMP.

Desse modo, sabendo dessa realidade no nosso país e principalmente no nosso estado, não podemos ignorar esses dados no processo educativo quando a nossa Base Comum Curricular (BNCC) em sua introdução afirma

[...] o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de

aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 12).

Dessa forma, considero os dados estatísticos citados e a BNCC que reconhece a desigualdade social e as diferentes identidades linguísticas, étnicas e culturais presentes em nosso país e se compromete com uma educação voltada para as necessidades reais dos alunos de uma maneira acolhedora, para justificar a elaboração da UD proposta neste trabalho.

4. CONCEITOS IMPORTANTES

Antes de propor a UD neste trabalho, é essencial que eu explore alguns conceitos que estão no cerne da minha proposta. O primeiro deles será a decolonialidade. Para falar sobre a decolonialidade, preciso primeiro falar de colonialismo e de colonialidade. O colonialismo, de forma geral, foi todo o sistema que teve origem na Europa com o objetivo de expandir a lógica capitalista por meio da dominação, da exploração e da destruição de outros povos já estabelecidos nos territórios de interesse. Diversos processos foram essenciais para a disseminação do colonialismo, entre eles a invenção da modernidade, que “[...] é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade”.”(MIGNOLO, 2017, p. 2). O autor ainda complementa falando sobre o surgimento da ideia de modernidade por meio da colonização do tempo, com a invenção da Idade Média, e do espaço, através da colonização e da conquista do Novo Mundo. Essa narrativa ainda ocultou práticas econômicas que descartavam as vidas humanas e justificavam o racismo, além de trazer consigo a colonialidade, ao inventar a América, apropriar-se dela e explorá-la. (MIGNOLO, 2017). Por fim, foi assim que a modernidade foi inventada, a partir da violência colonial que subjugava qualquer razão que não fosse a europeia.

Além de impor sua razão como universal através do que conhecemos como modernidade, a Europa organizou outras estruturas para que a sua dominação fosse duradoura. Esse sistema é o que chamamos de colonialidade. As estruturas criadas pela colonialidade atuam de diversas maneiras para manutenção do sistema colonial, aqui incluo a

delimitação arbitrária das fronteiras espaço-temporais e as diversas classificações dos indivíduos impostas socialmente, o controle dos corpos e da subjetividade de cada um por meio das instituições como igrejas e escolas, além da rotulação e da retirada da autoestima do sujeito por meio de discursos de ódio e violência como o racismo, homofobia, machismo, xenofobia, entre muitos outros. É nesse sentido que Mignolo (2017, p.1) afirma “ Para mim, a pauta oculta (e o lado mais escuro) da modernidade era a colonialidade.”, pois, ao mesmo tempo que historicamente é relatado como o período de iluminação da mente dos sujeitos e das sociedades, a modernidade trouxe, de maneira silenciosa, uma razão que silencia, violenta e coloniza os sujeitos.

Por fim, chegamos à decolonialidade. A epistemologia decolonial surge no final do século XX com teóricos da América Latina que revisitam conhecimentos históricos e sociais já estabelecidos e, a partir disso, propõem perspectivas outras de resistência à colonialidade, tanto na interpretação do passado, quanto em ações efetivas para o futuro. De maneira mais teórica, algumas perspectivas estão no cerne da epistemologia decolonial, entre elas:

1 . A localização das origens da modernidade na conquista da América e no controle do Atlântico pela Europa, entre o final do século XV e o início do XVI, e não no Iluminismo ou na Revolução Industrial, como é comumente aceito; 2 . A ênfase especial na estruturação do poder por meio do colonialismo e das dinâmicas constitutivas do sistema -mundo moderno/ capitalista e em suas formas específicas de acumulação e de exploração em escala global; 3 . A compreensão da modernidade como fenômeno planetário constituído por relações assimétricas de poder, e não como fenômeno simétrico produzido na Europa e posteriormente estendido ao resto do mundo; 4 . A assimetria das relações de poder entre a Europa e seus outros representa uma dimensão constitutiva da modernidade e, portanto, implica necessariamente a subalternização das práticas e subjetividades dos povos dominados; 5 . A subalternização da maioria da população mundial se estabelece a partir de dois eixos estruturais baseados no controle do trabalho e no controle da intersubjetividade; 6 . A designação do eurocentrismo/ocidentalismo como a forma específica de produção de conhecimento e subjetividades na modernidade. (QUINTERO; ELIZALDE, 2019)

Considerando isso, são muitas possibilidades de atuação para ações decoloniais como forma de resistência à colonialidade. No desenvolvimento deste trabalho, terei como foco a educação decolonial e levarei em conta um pouco de cada perspectiva citada, mas principalmente o questionamento das perspectivas número quatro e seis que falam, respectivamente, sobre subalternização das práticas e subjetividades de povos que não seguem a lógica eurocêntrica e da forma eurocêntrica de produzir conhecimentos e subjetividades na modernidade.

4.1 Educação e pedagogia decolonial

A teoria decolonial, na medida em que se apresenta como um “[...] movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade, de insurgência e construção de perspectivas “outras” [...]” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 6), nos mostra a sua potencialidade de atuação na área da educação para a construção de formas outras de conhecimento.

Considerando isso, quando falo de uma educação decolonial, não considero uma educação que apenas reconheça e denuncie o colonialismo; considero aplicar em sala de aula propostas pedagógicas politizadas que tenham em seu centro o pensamento crítico, o dialogismo, a transdisciplinaridade e os sujeitos subalternizados, enfrentando algumas estruturas da colonialidade e contrapondo o modo europeu hegemônico e universalizante de produzir conhecimento e de atuar nas instituições educativas.

Dessa forma, o educador e toda a comunidade escolar podem aplicar pedagogias decoloniais de diversas maneiras, desde que o objetivo seja a aprendizagem dos alunos a partir de uma lógica outra que não a eurocêntrica, como forma de resistência e também como forma de abrir espaço para outras formas de viver e de estar no mundo, já que a formação escolar do indivíduo é extremamente relevante nesse processo. As ações colocadas em prática que geram essa mudança vão desde o questionamento da organização física do espaço escolar e da divisão das disciplinas até a maneira como nós professores vemos e colocamos em prática o processo de ensino-aprendizagem, e como essas práticas reverberam no mundo.

Neste espaço discursivo, poderíamos discutir diferentes formas de praticar a pedagogia decolonial, porém a minha proposta é pensar em possibilidades outras de trabalhar a educação linguística a partir dessa perspectiva. Nesse sentido, vou me ater à pedagogia translíngua que é justamente uma maneira decolonial de educar linguisticamente, já que essa pedagogia considera o repertório linguístico do aluno, pois parte do princípio de que ele reflete não só as experiências sociais que esse indivíduo viveu através da linguagem, mas também os discursos históricos e políticos que fazem parte desse sujeito e também suas condições corporais e emocionais para expressar e vivenciar a linguagem no contexto que se encontra (BUSH, 2015 apud GARCÍA e WELP, 2022). É dessa maneira que o sujeito subalternizado é colocado no centro da aprendizagem, pois, ao considerar esses fatores durante a educação linguística, o educador não estará fragmentando, rotulando e obrigando o sujeito a aceitar uma razão como correta conforme é proposto pelo sistema educativo tradicional que reafirma a lógica colonial.

4.2 O ensino de línguas na escola: propondo perspectivas outras.

De modo geral, o ensino escolar segue a perspectiva colonial, pois fragmenta e isola os conteúdos curriculares como se estivessem separados em caixas na mente dos alunos. Neste contexto, o ensino de línguas segue a mesma lógica. As matérias de língua portuguesa, espanhol ou inglês, além de, na maioria das vezes, serem isoladas das outras matérias, são ministradas a partir do que chamamos de uma perspectiva monoglóssica da língua (GARCÍA e WELP, 2022, p.4, apud GARCÍA e SYLVAN, 2011). Essa perspectiva reproduz a lógica colonial na qual o conhecimento é produzido de maneira fragmentada, o que dificulta todo o processo de ensino - aprendizagem. Nesse entendimento, os educandos não são vistos como sujeitos que estão desenvolvendo uma identidade bilíngue. Ao contrário, uma perspectiva monolíngue do ensino de línguas separa os idiomas e busca produzir sujeitos monolíngues em diferentes línguas. No entanto, muitos desses alunos, já são bilíngues, uma vez que

Segundo García (2009), indivíduos bilíngues “lingueiam” de diferentes formas e têm experiências diversas com cada língua. Entretanto, se olharmos o processo pela perspectiva interna da pessoa bilíngue, o que se observa é um repertório, que reflete todas as vivências e os contextos experimentados por essa pessoa e as práticas linguísticas que os perpassam em diferentes momentos de sua existência. (GARCÍA e WELP, 2022, p.2, apud GARCÍA, 2009)

Por isso, esses estudantes sentem-se incapazes de aprender sua própria língua ou uma língua adicional da maneira monoglóssica que a escola propõe. É o caso dos alunos imigrantes.

Nesse sentido, quando proponho uma educação linguística decolonial a partir da pedagogia translíngue, ofereço uma perspectiva heteroglóssica, que vê e estuda as línguas como múltiplas e coexistentes e que rejeita “a ideia de uma só possibilidade, como a de uma ‘língua padrão’, ‘cultura’, que não considera as variedades” (GARCÍA e WELP, 2022, p.52), beneficiando, assim, alunos imigrantes e não imigrantes. Dessa forma, ao valorizar os diversos repertórios dentro de sala de aula, a pedagogia translíngue permite que os alunos estudem as línguas e construam sua confiança e autoestima para aplicar os conhecimentos adquiridos na escola em suas vivências do cotidiano.

A partir dessa pedagogia os alunos aprendem língua materna e língua adicional, independentemente de seus contextos e de suas experiências linguísticas, através do linguar e do translíngue, o que significa, respectivamente, reconhecer-se como sujeito no mundo a partir de suas práticas linguísticas e fazer isso a partir das diferentes características de seus repertórios. É importante destacar que o ensino linguístico decolonial não prevê apenas a redução das barreiras entre línguas, mas também das barreiras entre as disciplinas e esse fato é extremamente importante para o processo de ensino- aprendizagem linguístico não ser

fragmentado, já que estudar língua também implica estudar história, geografia, entre outros conteúdos e a educação linguística decolonial nos possibilita essa transdisciplinaridade.

4.3 A pedagogia translíngua na prática: ensino por tarefas

Nesta seção, proponho o ensino por tarefas como uma maneira de materializar a pedagogia translíngua. Segundo Welp e Alves (2019)

[...] tarefas são ações que as pessoas desempenham no dia-a-dia e que exigem o uso da língua para se chegar a algum objetivo. Há dois motivos principais pelos quais o ensino por tarefas é utilizado nesta SD. Primeiramente, essa abordagem oportuniza ao aluno utilizar a língua em condições reais de interação, proporcionando um aprendizado que abarca o idioma na complexidade total de seu uso. Em segundo lugar, produz reflexão e exploração compartilhada sobre as formas linguísticas, levando os alunos a criarem mensagens significativas com o propósito de interagir com locutores concretos em diversas práticas sociais (WELP e ALVES, p. 109, 2019).

Dessa maneira, considerando que cotidianamente realizamos diversas tarefas, muitas vezes sem perceber, para viver e que quase sempre o uso da língua está envolvido, utilizar o ensino por tarefas para o ensino de língua na escola significa reproduzir ou simular essas situações reais nas quais os alunos precisarão utilizar a língua materna e/ou a língua adicional para chegar a um objetivo. Assim, pedagogia translíngua e ensino por tarefas dialogam, pois ambas preconizam o aprendizado da língua a partir de práticas sociais que façam sentido para o aluno ou por já estarem na vida dele, ou por serem importantes na sua formação por expandir seus repertórios. (GARCÍA e WELP, 2022, p.5). Nesse sentido, proponho a UD a seguir, tendo como embasamento a pedagogia translíngua e o ensino por tarefas.

5. A UNIDADE DIDÁTICA

A UD a seguir foi construída como uma sugestão a partir do meu conhecimento sobre a dificuldade que alguns professores de uma escola municipal de Porto Alegre estão enfrentando, já que a nossa estrutura atual de ensino não contempla, na prática, a diversidade, como aquela característica da realidade dos alunos imigrantes que não falam português. Nesse sentido, a UD aqui proposta pode ser utilizada por qualquer professor ou professora, cuja escola esteja passando por esse contexto ou por qualquer professor ou professora que acredite na educação linguística decolonial.

O público alvo definido foi o 6º ano do ensino fundamental, pois a partir desse ano escolar os estudantes começam a conhecer as disciplinas de maneira fragmentada, aqui especificamente, falo da língua portuguesa e da língua espanhola.

5.1 Estrutura da UD

Além de estar teoricamente fundamentada pelas perspectivas de ensino e de linguagem já discutidas neste trabalho, a UD proposta está também em consonância com as Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e pelas Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. É importante destacar que, apesar de a oferta do ensino de Língua Espanhola ser obrigatória para os níveis fundamental e médio de ensino no Rio Grande do Sul, previsto pela Emenda Constitucional nº 74/2018, não há referência ao seu ensino na BNCC, nem nos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Entretanto, neste último documento orientador há possibilidades de aprendizagens, estratégias e/ou objetivos de forma geral para línguas adicionais.

Partindo da BNCC como referência, o texto está como eixo central da UD, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, sendo visto como a materialização de formas relativamente estáveis de enunciados que circulam nas esferas sociais para integrar a vida (BAKHTIN, 2016). Nesse sentido, os gêneros discursivos que fazem parte da UD são relevantes por serem necessários para a realização das tarefas propostas e por já fazerem parte da vida dos alunos. É importante destacar que mesmo os gêneros do discurso que os alunos porventura não conheçam são importantes no processo de aprendizagem, pois trazem a possibilidade de circulação em diferentes esferas sociais.

Além de propor diferentes gêneros discursivos relevantes para as tarefas propostas, proponho também diferentes manifestações textuais na UD, ou seja, a multimodalidade que requer o multiletramento. Nessa perspectiva, Rojo e Moura (2019, p.20) afirmam que o multiletramento

[...] aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens, estáticas e em movimento, música, dança, e gesto, linguagem verbal oral e escrita, etc.)

Ou seja, quando falo sobre uma UD que está estruturada em uma pedagogia translíngua, espera-se que o multiletramento perpassa os aprendizados, uma vez que considerar o repertório linguístico dos estudantes é considerar a multimodalidade textual no processo de ensino-aprendizagem, já que essas diferentes linguagens naturalmente fazem parte das vivências de cada sujeito.

Por fim, outra organização estrutural que se justifica pela pedagogia translíngue é a dos enunciados, textos e tarefas em duas colunas, uma em português e outra em espanhol, para que alunos imigrantes e não imigrantes possam ter a mesma autonomia ao desempenhar as tarefas, além de estarem exercitando a habilidade leitora nas duas línguas. Quando isso não ocorrer, e um texto ou tarefa estiver só em português ou só em espanhol, terá um propósito didático linguístico. Em relação à escrita e realização das tarefas, está especificado em qual (is) língua(s) deve ser feita e por qual razão.

Em síntese, todas as questões estruturais da UD relacionadas à pedagogia translíngue estão embasadas teoricamente no que García, Johnson e Seltzer (2017) chamam de *corriente*, o fluxo constante das práticas linguística em sala de aula, da qual partem três vertentes: *Stance* que diz respeito ao professor orientar-se para a justiça social e acreditar que seus alunos possuem um repertório linguístico abrangente, *Design* que se refere ao planejamento cuidadoso das instruções para que as questões estejam realmente voltadas à translinguagem e *Shift* que se refere às adaptações que o professor terá que fazer na sua prática e no seu planejamento para se adequar às práticas linguísticas dos seus alunos. (GARCÍA e WELP, 2022).

Quadro 1- Informações básicas sobre a UD

Título	Presentando Porto Alegre a la comunidad escolar: um guia em português e espanhol.	
Tema	Conheço a cidade onde vivo? O que sei sobre a cidade de Porto Alegre?	
Público Alvo	6º ano	
Objetivos	Geral <ul style="list-style-type: none"> ● Trabalhar competências linguísticas e culturais da língua portuguesa e da língua espanhola a partir da pedagogia translíngue, 	Específicos <ul style="list-style-type: none"> → Trabalhar os gêneros discursivos propostos ao longo da UD de forma que os alunos os compreendam. → Desenvolver a leitura crítica e a escrita autoral em língua

	<p>valorizando o repertório linguístico dos alunos.</p>	<p>portuguesa e em língua espanhola.</p> <p>→ Valorizar o repertório linguístico dos alunos.</p> <p>→ Criar um espaço seguro para as trocas linguísticas na construção de sentido e na expressividade linguística.</p> <p>→ Desempenhar tarefas que promovam a valorização da diversidade linguística e cultural no processo de aprendizagem.</p>
<p>Competências BNCC</p>	<p>Competências específicas da área de linguagens para o ensino fundamental</p> <p>2) Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da tarefa humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.</p> <p>Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental</p> <p>1) Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que</p>	

	<p>pertencem.</p> <p>2) Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.</p> <p>5) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.</p> <p>7) Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.</p>
<p>Possibilidades de aprendizagens, estratégias e/ou objetivos (Referenciais Municipais da cidade de Porto Alegre)</p>	<p>Língua portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Redigir textos com coerência e coesão, observando os aspectos gramaticais e ortográficos; ● Qualificar a produção textual utilizando substituição pronominal, uso de sinônimos e conectivos; ● Observar a concordância verbo-nominal; ● Reescrever textos, utilizando estratégias de escrita: planejamento, rascunho e revisão; ● Utilizar a acentuação adequada; ● Ler e interpretar, com autonomia, diferentes gêneros textuais, demonstrando compreensão e posicionamento críticos. <p>Línguas adicionais</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ler, interpretar, diferenciar e produzir os diversos gêneros textuais em seu contexto de uso; ● Expressar opiniões; ● Identificar os registros de uso (formal e informal) através do estudo das gírias, expressões idiomáticas e regionalismos; Aplicar na comunicação oral os recursos da linguagem coloquial;

	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer, utilizar e dominar linguagem que expresse ações do cotidiano nos diferentes contextos (diversão, estudo, trabalho, esportes, etc.); ● Compreender e aplicar os diferentes tipos de frase em seus diversos contextos lingüísticos (diálogos, descrições, narrativas, etc.); ● Engajar-se em contextos de uso prático da língua (feiras multiculturais, saraus, esquetes, jogos dramáticos, sessões de cinema, murais, jornais, blogs, twitter, campanhas publicitárias, entrevistas).
Gêneros Discursivos Estruturantes	Entrevista e guia turístico virtual da cidade de Porto Alegre.
Produto Final	Um guia em língua portuguesa e em língua espanhola sobre a cidade de Porto Alegre que seja útil para toda a comunidade escolar conhecer a cidade e sentir-se pertencente a ela.

Fonte: autora (2022)

5.2 Introdução ao tema: perspectivas da cidade de Porto Alegre.

Os alunos iniciarão a UD com uma tarefa inicial, na qual deverão escolher três imagens que representam melhor a cidade de Porto Alegre, segundo suas percepções. A intenção é introduzir o tema da UD e ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, entendendo que visão eles têm da cidade. Pretende-se que eles entendam que suas experiências na cidade são diferentes, e, portanto, suas perspectivas também.

Depois disso, os alunos farão uma tarefa de leitura que trará a perspectiva de uma outra pessoa sobre a cidade de Porto Alegre, além de introduzir o produto final que os alunos construirão. Ou seja, a intenção é que os estudantes reflitam sobre a importância de conhecer a cidade em que vivem e os prejuízos que não conhecê-la podem acarretar a partir da visão do outro. Nesse sentido, alunos imigrantes e não imigrantes são motivados para a realização do trabalho final: produzir um guia para colaborar com o processo de pertencimento tanto dos sujeitos que não nasceram em Porto Alegre, quanto dos sujeitos que nasceram na cidade, mas que estão passando pelo processo de construção da sua identidade nesse local.

Quadro 2 -Introdução ao tema: perspectivas sobre Porto Alegre

Sugestões para o(a) professor(a):

- A **tarefa 1: Minha perspectiva da cidade** foi pensada para ser feita de maneira individual para que cada estudante possa manifestar a sua visão de Porto Alegre.
- Ao final da **tarefa 1: Minha perspectiva da cidade**, é importante que alguns alunos possam compartilhar de maneira oral quais imagens escolheram e o porquê. Esse momento de compartilhamento serve para que os estudantes percebam que cada um terá uma perspectiva da cidade dependendo das vivências que teve nela e de sua história até ali.
- A **tarefa 2: Porto Alegre pelo olhar alheio** pode ser feita em duplas, com o objetivo de proporcionar a interação e a troca de informações e de reflexões entre os estudantes.
- Os alunos e as alunas devem ficar livres para escolher responder as questões em português ou em espanhol.
- É importante que essa tarefa seja conferida conjuntamente antes da leitura do texto para que os estudantes possam se preparar para as informações que virão.
- Na discussão sobre a **pergunta 3 (tarefa 2: Porto Alegre pelo olhar alheio)**, é importante que haja uma reflexão em torno da questão da leitura dos textos que estarão na UD, preparando os alunos para que eles saibam que terão contato com textos em português e espanhol sem tradução direta no material, mas que serão capazes de mobilizar conhecimentos já adquiridos para entender o sentido global desses textos e que terão todo o suporte para aquilo que não compreenderem.
- Depois da tarefa de leitura do texto, de interpretação e de correção coletiva, é importante que haja uma discussão de conclusão sobre a importância de conhecermos o lugar que moramos para que possamos nos sentir pertencendo a ela e para que tenhamos nossas necessidades supridas nesse espaço.

Tarea 1: reflexionar sobre vivir, pertenecer y conocer Porto Alegre.

Tarefa 1: refletir sobre viver, pertencer e conhecer Porto Alegre.

¿Conocemos la ciudad en que vivimos?

Conhecemos a cidade em que vivemos?

<p>Durante las próximas actividades vamos a conocer juntos la ciudad de Porto Alegre y, al final, crear una guía para ayudar a los que llegan a la ciudad y no la conocen y también a los que ya viven acá, pero no la conocen bien.</p>	<p>Durante as próximas tarefas vamos conhecer juntos a cidade de Porto Alegre e, no final, criar um guia para ajudar as pessoas que chegam na cidade e não a conhecem e também aquelas que já moram aqui, mas não conhecem a cidade.</p>
<p><input type="checkbox"/> Tarea 1: Mi perspectiva de la ciudad.</p> <p>Mira las imágenes abajo y elige las tres que más representan la ciudad de Porto Alegre en tu opinión. ¿Cuáles números elegiste?</p>	<p><input type="checkbox"/> Tarefa 1: Minha perspectiva da cidade.</p> <p>Olhe as imagens abaixo e escolha as três que mais representam a cidade de Porto Alegre em sua opinião. Quais números você escolheu?</p>

Fonte: autora (2022)

Quadro 3- Tarefa 1: minha perspectiva sobre a cidade

<p>1)</p>  <p>Fonte: https://www.chavesnamao.com.br/melhores-bairros/rs-porto-alegre/centro-de-porto-alegre/</p>	<p>2)</p>  <p>Fonte: https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/geral/2019/06/689897-nova-orla-do-guaiba-faz-um-ano-com-aprovacao-total.html</p>
---	--

3)



Fonte: <https://portoimagem.wordpress.com/2012/08/06/cai-numero-de-mortes-em-acidentes-em-porto-alegre/transito-poa-2/>

4)



Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/ambiente/noticia/2020/02/video-carros-circulam-por-dentro-da-redencao-por-causa-de-alagamento-ck6e7ctyt0fhk01mv71zh1lr.html>

5)



Fonte: <https://jornaldomercado.com.br/parque-farroupilha-redencao/>

6)



Fonte: <https://estado.rs.gov.br/reformas-na-casa-de-cultura-mario-quintana-sao-entregues-a-comunidade>

Fonte: autora (2022)

Quadro 4 - Tarefa 2: perspectiva do outro sobre Porto Alegre

<p>□ Tarea 2: Porto Alegre a través de la mirada ajena.</p> <p>1. Como vimos arriba, podemos tener distintas visiones de una misma ciudad, eso depende de las experiencias que tuvimos en ella. Por eso trabajamos con imágenes, pues podemos ilustrar nuestros sentimientos en relación con algo a través de ellas. Abajo hay tres imágenes de la ciudad de Porto Alegre que la autora del texto que vamos a leer eligió y tres trechos que definen la ciudad según su visión. ¿Qué imagen relacionas a cuál trecho?</p>	<p>□ Tarefa 2: Porto Alegre pelo olhar alheio.</p> <p>1. Como vimos acima, podemos ter diferentes visões de uma mesma cidade, dependendo das experiências que tivemos nela. Por isso trabalhamos com imagens, pois podemos ilustrar nossos sentimentos em relação a algo por meio delas. Abaixo estão três imagens da cidade de Porto Alegre, escolhidas pela autora do texto que iremos ler, e três trechos que definem a cidade segundo a sua visão. Qual imagem você relaciona a qual trecho?</p>
---	--

Fonte: autora (2022)

Quadro 5- Tarefa 2: Porto Alegre pelo olhar alheio

1



() Com o tempo passei a ver as luzes mais do alto, por entre nuvens e pertinho das estrelas, quando a escuridão é vencida pelo brilho do amor. Como é lindo sobrevoar um mapa tão conhecido.

2



() Minha cidade? Poderia ser Paris, Roma, Londres, mas é Porto Alegre, a pequena capital dos gaúchos. Aquela que mora junto as doces águas de um lago, que suavemente nos embala, imenso e cheio de braços, chamado Guaíba.

3



() Porto Alegre é a cidade que permite, que oferece e que muitas vezes nega. Às vezes suja, descuidada, com áreas em ruínas, outras tão violentas.

2. ¿Qué significan los puntos suspensivos en un texto? ¿Por qué te parece que la autora da el título “Minha cidade: sem pontos, só reticências” a su texto?

3. El texto que leerás está en portugués.

2. O que significam as reticências em um texto? Por que você acha que a autora dá o título “Minha cidade: sem pontos, só reticências” para seu texto?

3. O texto que você lerá está em

¿Te parece que es posible que algunos conocimientos que ya tenemos de nuestra lengua puedan ayudarnos a aprender otra? Mira las palabras abajo en portugués, sacadas del texto que vamos a leer, y traducidas al español:

En portugués	En español
sentir	sentir
conhecido	conocido
oferecer	ofrecer
deixam	dejan
trazem	traen
gente	gente
primeiras	primeras

Considerando que las palabras arriba tienen el mismo significado, te parece que es posible leer un texto en portugués y entender su sentido global?

4. Por los trochos de la pregunta 1, ¿qué prevés?: ¿te parece que la visión que la autora traerá de Porto Alegre en su texto será buena, mala o las dos?
5. Lee el texto abajo:

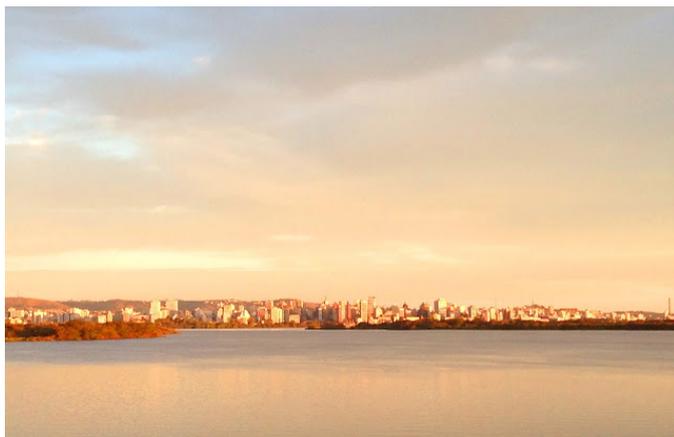
português. Você acha possível que alguns conhecimentos que já temos da nossa língua possam nos ajudar a aprender outra? Veja as palavras abaixo em português, retiradas do texto que iremos ler, e traduzidas para o espanhol:

Em português	Em espanhol
sentir	sentir
conhecido	conocido
oferecer	ofrecer
deixam	dejan
trazem	traen
gente	gente
primeiras	primeras

Considerando que as palavras acima têm o mesmo significado, você acha que é possível ler um texto em espanhol e entender seu sentido geral?

4. Pelos trecho da pergunta 1, o que você prevê: você acha que a visão que a autora trará de Porto Alegre em seu texto será boa, ruim ou os dois?
5. Leia o texto abaixo:

MINHA CIDADE: SEM PONTOS, SÓ RETICÊNCIAS...



Rodar e rodar pelas estradas que me trazem para casa, de todos os pontos para o único onde eu sou mais eu, completa. Essa sempre foi a sensação que tive ao chegar em minha cidade, desde a infância, quando retornava das viagens de carro ou ônibus e já ficava com os olhinhos estrelados junto da janela, cuidando as primeiras luzes despontarem no horizonte. A sensação inconfundível de sentir os aromas que não estavam no ar, mas só na minha saudade. Com o tempo passei a ver as luzes mais do alto, por entre nuvens e pertinho das estrelas, quando a escuridão é vencida pelo brilho do amor. Como é lindo sobrevoar um mapa tão conhecido.



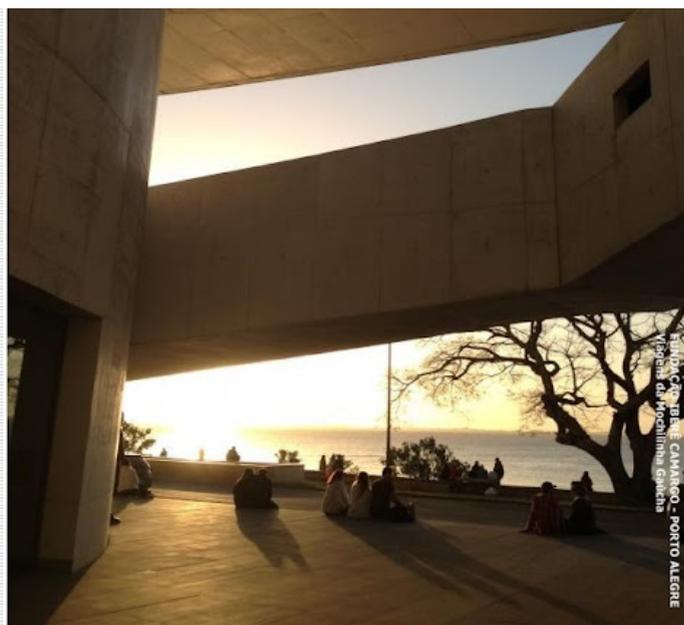
Minha cidade? Poderia ser Paris, Roma, Londres, mas é Porto Alegre, a pequena capital dos gaúchos. Aquela que mora junto as doces águas de um lago, que suavemente nos embala, imenso e cheio de braços, chamado Guaíba.



Porto Alegre é a cidade que permite, que oferece e que muitas vezes nega. Às vezes suja, descuidada, com áreas em ruínas, outras tão violentas. Mas ela é plural, como os sons daqueles que vagueiam por suas noites, que se embalam nos balanços das praças e deixam que os sons das correntes corram por entre os prédios como que vindos do além.



E nos dias tão frios do inverno a gente espia o cair do sol, com cores fortes e já torcendo para que ele vá mudando de ponto, dia após dia, até que se despeça junto às frestas do Iberê e anuncie a primavera.



Lugar de uma gente singular, com um sotaque único e que às vezes, só às vezes, sabe surpreender. Mas que mais que tudo, ama ser surpreendido.

O encanto das paixões e dos amores não estão em suas curvas, que se perdem transformam com o tempo, que envelhecem, perdem um tanto do gracejo de outrora, mas nas sensações e prazeres que nos causam, marcam e que guardamos na memória e no coração, eternamente. Com as cidades como com as pessoas, o que importa é mantermos os braços sempre abertos para os abraços, para a compreensão e para a felicidade.

Adaptado de: <http://www.mochilinhagaucha.com.br/2016/08/um-poema-para-porto-alegre-rs.html?m=1>

• Después de leer el texto responde:

6. Por tu lectura, ¿a la autora le parece gustar vivir en Porto Alegre? ¿Y volver a su ciudad después de un viaje? Justifica tu respuesta con dos trechos del texto.
7. ¿Te parece que la autora conoce la ciudad en que vive? ¿Qué elementos del texto te hacen pensar eso?
8. ¿Te parece que a la autora le gusta más su ciudad por conocerla? ¿Qué elementos del texto te hacen pensar

• Depois de ler o texto responda:

6. Pela sua leitura, a autora parece gostar de morar em Porto Alegre? E de voltar para a sua cidade depois de uma viagem? Justifique sua resposta com dois trechos do texto.
7. A autora parece conhecer a cidade em que mora? Que elementos do texto te levam a pensar isso?
8. Você acha que a autora gosta mais da sua cidade por conhecê-la? Que

<p>eso?</p> <p>9. ¿Es importante conocer la ciudad donde vivimos? ¿Por qué?</p> <p>10. ¿A ti te gusta vivir en Porto Alegre? ¿Por qué?</p> <p>11. ¿Conoces Porto Alegre?</p> <p>12. ¿Qué más te gustaría saber o conocer sobre la ciudad donde vives?</p>	<p>elementos do texto te levam a pensar isso?</p> <p>9. É importante conhecer a cidade em que moramos? Por quê?</p> <p>10. Você gosta de morar em Porto Alegre? Por quê?</p> <p>11. Você conhece Porto Alegre?</p> <p>12. O que mais você gostaria de saber ou conhecer sobre a cidade em que você mora?</p>
---	--

Fonte: autora (2022)

5.3 Encaminhamento para o produto final: o gênero entrevista.

Depois das reflexões feitas, os estudantes farão entrevistas com moradores da comunidade para entender que informações são relevantes para essas pessoas em seus processos de pertencimento à cidade de Porto Alegre. Os dados coletados serão essenciais para a seleção de informações que estarão no guia a ser produzido no final da UD. Para isso, os alunos irão estudar o gênero entrevista e produzir seus roteiros em conjunto com professor(a) e colegas.

Quadro 6- Estudo do gênero entrevista

Sugestões para o(a) professor(a):

- Os alunos e as alunas devem ficar livres para escolher responder as questões em português ou em espanhol.
- As questões de preparação para a leitura devem ser conferidas antes da leitura da entrevista. É interessante que os alunos façam essas questões e as que estão depois da entrevista individualmente para que cada um possa expor seus conhecimentos sobre o assunto do texto. No momento de conferir conjuntamente, as ideias serão compartilhadas.
- As **perguntas 3 e 4 (tarefa 1: Leitura de uma entrevista)** trazem novamente a reflexão sobre a questão linguística. É importante que nesse momento os alunos sejam novamente encorajados a ativar seus conhecimentos prévios para a leitura dos

textos que estão em sua língua materna, mas também para os que não estão, sabendo que terão todo o suporte nesse processo.

- A **questão 1 (tarefa 2: Estudos da estrutura de uma entrevista)**, sobre o meme, foi pensada para ser respondida oralmente em conjunto pela turma. A intenção é que os alunos já pensem sobre a importância de um roteiro para diminuir as respostas inesperadas ou não necessárias em suas entrevistas.
- As **tarefas 2: Estudos da estrutura de uma entrevista e 3: Recapitulação das informações** foram pensadas para serem realizadas de maneira colaborativa. Em uma turma onde há alunos imigrantes, o ideal é que os grupos sejam mesclados entre alunos imigrantes e não imigrantes para que eles possam se ajudar e ter trocas a partir das questões linguísticas.
- A tarefa de construção do roteiro de entrevista será feita oralmente em conjunto com toda a turma depois das reflexões a partir dos textos lidos. Dessa maneira, todos os alunos terão o mesmo roteiro de entrevista para a tarefa de casa.
- É importante que o roteiro de entrevista seja construído em espanhol e português. Tanto o(a) professor(a) pode auxiliar nesta tarefa quanto os alunos e alunas podem utilizar dicionários físicos e virtuais em uma tarefa de tradução.
- Por fim, os alunos e as alunas devem ter liberdade para registrar as respostas dos entrevistados na língua que preferirem.

Tarea 2: construir el guion para la entrevista.	Tarefa 2: construir o roteiro para a entrevista.
<p><input type="checkbox"/> Tarea 1: Lectura de una entrevista.</p> <p>Más abajo vamos a leer una entrevista hecha para un proyecto del Museu de Imigração que comparte la historia de diferentes inmigrantes en su sitio en línea, el museo se ubica en São Paulo. Antes de empezar la lectura vamos a charlar un rato sobre las preguntas abajo:</p> <p>1. ¿Sabes lo que es un inmigrante?</p>	<p><input type="checkbox"/> Tarefa 1: Leitura de uma entrevista.</p> <p>A seguir nós leremos uma entrevista feita para um projeto do Museu de Imigração que publica a história de diferentes imigrantes em seu site, o museu se localiza em São Paulo. Antes de começarmos a leitura, vamos conversar um pouco sobre as perguntas abaixo:</p> <p>1. Você sabe o que é um imigrante?</p>

2. ¿Qué historias podemos esperar de un inmigrante?
3. ¿Te parece que es posible comprender a una persona que mezcla palabras de dos lenguas en su habla?
4. ¿Por qué crees que una persona mezcla palabras de dos lenguas para charlar?
5. ¿Qué tipo de información piensas que vamos a leer en la entrevista?
6. Lee la entrevista abajo y responde si tu expectativa de la cuestión 5 se confirmó o no.

2. Que histórias podemos esperar de um imigrante?
3. Você acha que é possível compreender uma pessoa que mistura palavras de duas línguas para conversar?
4. Por que você acha que uma pessoa mistura palavras de duas línguas para conversar?
5. Que informações você acha que leremos nessa entrevista?
6. Leia a entrevista abaixo e responda se a sua expectativa da questão 5 se confirma ou não.



Fonte: <http://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/quem-entra-no-brasil-entrevista-com-oriana-isabel-jara>

Fonte: autora (2022)

Quadro 7 - Tarefa 1: exemplo do gênero entrevista

MUSEU: Hoje é dia 15 de dezembro (de 2015) e o Museu da Imigração vai realizar uma entrevista com Oriana Jara para o projeto de História Oral do Museu da Imigração "Mulheres em movimento: migração e mobilização feminina no estado de São Paulo". Bom dia.

ORIANA: Bom dia.

MUSEU: Oriana, você pode falar para a gente o seu nome completo?

ORIANA: Bom, é Oriana Isabel Jara Carmona, mas em Chile se usa somente o nome e um sobrenome. Oriana Jara.

MUSEU: E qual que é a sua data de nascimento?

ORIANA: 20 de novembro de 1944.

MUSEU: Você nasceu no Chile?

ORIANA: Nasci em Valparaiso, Chile.

MUSEU: E você, na sua infância, você passou a sua infância no Chile ou...?

ORIANA: Sim, eu saí do Chile com 21 anos. Passei a infância e juventude.

MUSEU: E quando que você veio, você migrou para o Brasil?

ORIANA: Para o Brasil eu vou por várias migrações. A primeira vez que eu saí foi para ir na França. Estive na França, estudei lá muito jovem. 21 anos. Depois saí com 28 anos a morar lá em Europa, morei em Alemanha, Suíça, Inglaterra e fiquei um tempo. Depois voltei e foi período, voltei antes da ditadura e peguei o golpe de Estado no Chile. Fiquei um tempo a mais e sair a morar na Europa de novo e depois na América Central. E depois cheguei no ano 1980 aqui no Brasil, fui na Argentina em 1985, já com uma filha, a Manoela, e voltei em 95 ao Brasil. Então a minha chegada ao Brasil é a segunda e depois de morar em vários lugares.

MUSEU: E essa experiência de imigrar em vários lugares teve algum motivo? De morar em vários lugares?

ORIANA: Primeiro eu acho que eu sempre queria, eu sentia que eu era cidadã do mundo. Só quando eu imigrei percebi que não era.

MUSEU: E ouvi algum estranhamento cultural, alguma coisa que te marcou no sentido de um embate, alguma coisa que era muito diferente do que você estava acostumada?

ORIANA: No Brasil?

MUSEU: Sim.

ORIANA: Era uma coisa... o único estranhamento que agora lembro, sim, eu fui morar em Pinheiros perto da praça Pan-americana, uma casa linda que tinha destas coisas assim, mas com buraquinhos, era de pedra, não era assim de tijolo. E vi baratas, como se chama: baratas ou *cucarachas*? Baratas que voavam. Eu queria *morir*. Nunca tinha visto baratas, para mim baratas em país frio, você tem que ser *enfermo* de sujo, só estão em lugares, aterro sanitário ou coisas assim. E as baratas voavam por essa casa linda e maravilhosa que eu tinha. E outro são os mosquitos. Eu pensei no 80, que me picavam os mosquitos, e não havia toda essa contaminação, que ia ter que voltar, chorava pensando: "vou ter que ir embora porque tenho reação", agora menos, mas tinha reação alérgica por cada picada saiam como trinta.

MUSEU: Alimentação, clima, nada assim estranhou?

ORIANA: A umidade. A umidade. Eu me lembro, mas em Panamá também foi pior. Que a primeira sensação quando eu chegava, voltava de Chile, você descia no avião, em São Paulo menos. Mas quando você ia para o Rio e outro essa umidade assim: "puff", esse calor úmido. Mas, nada que perturbasse demasiado.

MUSEU: E com a sua filha, com o seu filho, com o seu marido, vocês se comunicam como em espanhol, em português?

ORIANA: Em Espanhol, sempre em espanhol. Inclusive quando começam a falar em inglês, vai falando inglês eu fico, não brava, firme. Acho um desrespeito que me falem em outra língua se estamos num vínculo familiar, a língua materna minha é espanhol.

MUSEU: Bom, então em nome do Museu da Imigração eu agradeço muito a sua entrevista. E é isso, muito obrigada.

ORIANA: Obrigada a vocês.

<ul style="list-style-type: none"> • Después de leer la entrevista, responde: 6. ¿Quién fue la persona que hizo la entrevista? 7. ¿Quién fue entrevistado (a)? 8. ¿Dónde la entrevista fue compartida? 9. ¿Cuál es el objetivo de la entrevista? 10. Imagínate que eres la persona enviada por el Museu do Imigrante para entrevistar a Oriana. ¿Hay alguna información más sobre su trayectoria como inmigrante que te gustaría saber? ¿Qué pregunta harías para eso? 11. Subraya en la entrevista la información que trajo Oriana que más llamó tu atención. 	<ul style="list-style-type: none"> • Depois de ler a entrevista, responda: 6. Quem faz a entrevista? 7. Quem foi entrevistado (a)? 8. Onde a entrevista foi publicada? 9. Qual o objetivo dessa entrevista? 10. Imagine que você é a pessoa enviada pelo Museu do Imigrante para entrevistar Oriana. Teria mais alguma informação sobre a sua trajetória como imigrante que você gostaria de saber? Que pergunta você faria para isso? 11. Sublinhe na entrevista a informação trazida por Oriana que mais chamou a sua atenção.
---	---

Fonte: autora (2022)

Quadro 8- Estrutura da entrevista semiestruturada

<p>□ Tarea 2: Estudios de la estructura de una entrevista.</p> <p>❖ Ahora es nuestra vez: antes de hacer la guía con informaciones sobre la ciudad de Porto Alegre para ayudar a nuestra comunidad escolar, necesitamos saber qué informaciones son relevantes para las personas que forman parte de ella y vamos a hacerlo por medio de entrevistas. Entonces, antes de todo, vamos a estudiar qué es esencial en una</p>	<p>□ Tarefa 2: Estudos da estrutura de uma entrevista.</p> <p>❖ Agora é a nossa vez: antes de produzirmos um guia com informações sobre a cidade de Porto Alegre para ajudar a nossa comunidade escolar, precisamos saber que informações são relevantes para as pessoas que fazem parte dela e faremos isso por meio de entrevistas. Então, antes de tudo, vamos estudar o que é essencial em</p>
---	---

<p>entrevista para poder planear la nuestra.</p> <p>1. La chica de la imagen abajo se volvió un meme por su respuesta inesperada a la entrevistadora. En esta situación el resultado fue positivo, pero ¿cómo te parece que podemos prepararnos para no recibir tantas respuestas inesperadas o innecesarias de nuestros entrevistados?</p>	<p>uma entrevista para poder planejar a nossa.</p> <p>1. A menina da imagem abaixo virou meme ao dar uma resposta inesperada à entrevistadora. Nesse caso o resultado foi positivo, mas como você acha que podemos nos preparar para não receber tantas respostas inesperadas ou desnecessárias de nossos entrevistados?</p>
---	--



Fonte: <https://razoesparaacreditar.com/menina-bordao-me-sentindo-adoravel-video/>

¿Qué es una entrevista semiestructurada?

La entrevista semiestructurada es una entrevista exploratoria que se utiliza con mayor frecuencia en las ciencias sociales con fines de investigación cualitativa o para recopilar datos clínicos. Si bien generalmente sigue una guía o protocolo que se elabora antes de la entrevista y se centra en un tema central para proporcionar una estructura general, la entrevista semiestructurada también permite el descubrimiento, con espacio para seguir trayectorias temáticas a medida que se desarrolla la conversación.

¿Cómo realizar una entrevista semiestructurada?

Realizadas en forma de conversación con un encuestado a la vez, la entrevista semiestructurada (SSI) emplea una combinación de preguntas cerradas y abiertas, a menudo acompañadas de preguntas de seguimiento por qué o cómo.

Aproximadamente una hora se considera una duración máxima razonable para este tipo de entrevistas con el fin de minimizar la fatiga tanto del entrevistador como del encuestado.

A pesar de las desventajas y los costos de las entrevistas semiestructuradas, también ofrecen algunos beneficios extraordinarios.

Las entrevistas semiestructuradas son muy adecuadas para una serie de tareas valiosas, especialmente cuando se quiere permitir al entrevistado profundizar en distintos temas de acuerdo con sus conocimientos y experiencia.

Características de las entrevistas semiestructuradas.

El entrevistador y los encuestados participan en una entrevista formal.

El entrevistador desarrolla y utiliza una «guía de entrevista» que contiene una lista de preguntas y temas que deben cubrirse durante la conversación, generalmente en un orden particular, aunque con apertura para variar el orden de las preguntas si se requiere para que la conversación sea más fluida.

El entrevistador sigue la guía, pero es capaz de seguir trayectorias temáticas en la conversación que pueden desviarse de la guía cuando lo considere apropiado.

Adaptado de: <https://tecnicasdeinvestigacion.com/entrevista-semiestructurada/>

2. Después de una primera lectura en conjunto del texto arriba, vamos a organizarnos en grupos y cada grupo será responsable por leer y explicar una parte del texto para todo el grupo.

2. Depois de uma primeira leitura conjunta do texto acima, iremos nos organizar em grupos e cada grupo ficará responsável por ler e explicar uma parte do texto para a turma.

Tarea 3: Recapitulación de las informaciones

A partir de las informaciones del texto leído, busca en la sopa de letras abajo las palabras que son esenciales al momento de hacer una entrevista.

Tarefa 3: Recapitulação das informações.

A partir das informações do texto lido, busque no caça-palavras abaixo as palavras que são essenciais quando vamos fazer uma entrevista.

Entrevista semiestructurada

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário.

N N E H A S A P A C T E M Á T I C A
 Y E C O N O C I M I E N T O F I O E
 E I N F O R M A C I Ó N O A B R F T
 N U R P R E G U N T A T H G Z W N E
 C P I R O S E W E W A G E O W N S M
 U E E A O P T E E Y D G U G G L N C
 E M O T I U T H A P E I E Í A O R S
 S E N S D E N T R E V I S T A D O R
 T I D I S S T H S N E T N O E D D I
 A R G O A T L N F L E X I B L E A Y
 D R R N A A C T N R F H E N D A F A
 O E E F L E C L T M H H W I I H T E

CONOCIMIENTO
ENCUESTADO

ENTREVISTADOR
FLEXIBLE

GUÍA
INFORMACIÓN

PREGUNTA
RESPUESTA

TEMÁTICA

Fonte: autora (2022)

1. Ahora, todavía en grupos y con ayuda del diccionario, ustedes se serán responsables por definir qué significa una de las palabras de la tarea anterior en el contexto de una entrevista. Prepárense para explicarlo a todo el grupo.

1. Agora, ainda em grupos e com auxílio do dicionário, vocês serão responsáveis por definir o que significa uma das palavras da tarefa anterior no contexto de uma entrevista. Preparem-se para explicar para toda a turma.

Fonte: autora (2022)

Quadro 9 - Construção do roteiro e entrevistas

Tarea 4: construyendo nuestro guion para las entrevistas:

Sin olvidarnos de los conocimientos que ya tenemos sobre las entrevistas, vamos a

Tarefa 4: construindo nosso roteiro para as entrevistas:

Sem esquecer os conhecimentos que já temos sobre entrevistas, iremos montar nosso roteiro considerando as ideias abaixo:

<p>planear nuestro guion considerando las ideas abajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuál es nuestro objetivo con las entrevistas? ● ¿A quién vamos a entrevistar? ● ¿Cómo registramos las respuestas de los entrevistados? ● Preguntas iniciales indispensables. ● ¿Qué queremos saber sobre la relación de nuestros entrevistados con Porto Alegre? ● ¿Qué aspectos son fundamentales para una buena entrevista? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Qual o nosso objetivo com as entrevistas? ● Quem iremos entrevistar? ● Como registramos as respostas dos entrevistados? ● Perguntas iniciais indispensáveis. ● O que queremos saber sobre a relação dos nossos entrevistados com Porto Alegre? ● Que aspectos são fundamentais para uma boa entrevista?
<p style="text-align: center;">Tarea de casa: hacer las entrevistas.</p> <p><input type="checkbox"/> Ahora que ya tienes un guion y las informaciones necesarias sobre entrevistas, elige a tres personas que viven en Porto Alegre (de preferencia en su barrio) para entrevistar. Puedes entrevistar a tus padres, tus abuelos, tus hermanos, tus vecinos, etc. No te olvides de registrar las respuestas en tu cuaderno.</p>	<p style="text-align: center;">Tarefa de casa: fazer as entrevistas.</p> <p><input type="checkbox"/> Agora que você já tem um roteiro e as informações necessárias sobre entrevistas, escolha três pessoas que moram em Porto Alegre (de preferência no seu bairro) para entrevistar. Você pode entrevistar seus pais, avós, irmãos, vizinhos e etc. Não esqueça de registrar as respostas em seu caderno.</p>

Fonte: autora (2022)

5.4 Produto final: análise dos dados e elaboração do guia

Nesta etapa da UD, os alunos e as alunas já terão os dados das entrevistas, então a ideia é partir para a análise dos dados e para a produção do guia. A tarefa final consiste justamente em criar um guia que seja útil para a comunidade escolar, por isso não farei a análise de dados fictícios e nem a proposição de um guia imaginário, mas deixarei sugestões de tarefas que podem ser feitas para análise dos dados e para a produção do guia.

Quadro 10- Organização e análise dos dados das entrevistas

Sugestões para o(a) professor(a):	
<p>→ Na tarefa 1: Organização das respostas das entrevistas, é importante que as duas línguas estejam envolvidas. Nesse sentido, os alunos podem escolher a língua que organizarão e lerão as respostas para seus colegas.</p> <p>→ Com base na tarefa de análise de dados, o(a) professor(a) deve selecionar textos que serão usados na tarefa de construção do guia.</p> <p>→ Na tarefa de organização das informações que estarão no guia e de escrita dos textos, é importante que o(a) professor(a) esteja sempre passando nos grupos para auxiliar os alunos.</p> <p>→ Depois de revisar os textos, o (a) professor(a) deve refletir sobre a necessidade ou não da tarefa de reescrita dos textos.</p>	
Tarea 3: seleccionar informaciones que estarán en la guía.	Tarefa 3: seleccionar informações que estarão no guia.
<ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Vamos a ver qué informaciones obtuvimos con nuestras entrevistas? □ Tarea 1: Organización de las respuestas de las entrevistas. ● En esta tarea, vamos a trabajar en grupos. ● Cada grupo recibirá un conjunto de preguntas del guion que hicimos. ● El grupo deberá reunir las respuestas que sus compañeros trajeron para esas preguntas. ● Al final de esta tarea, cada grupo va a leer sus preguntas y las respuestas organizadas, y juntos vamos a seleccionar las informaciones más relevantes para la selección de textos 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Vamos ver quais informações obtivemos com as nossas entrevistas? □ Tarefa 1: Organização das respostas das entrevistas. ● Nesta tarefa trabalharemos em grupos. ● Cada grupo receberá um conjunto de perguntas do roteiro que fizemos. ● O grupo deverá reunir as respostas que seus colegas trouxeram para essas perguntas. ● Ao final desta tarefa, cada grupo lerá suas perguntas e as respostas organizadas, e juntos iremos selecionar as informações mais

que estarán en nuestra guía.	relevantes para a seleção dos textos que estarão no guia.
<p>□ Tarea 2: Selección de informaciones.</p> <p>Ahora vamos a seleccionar qué informaciones estarán en nuestra guía. Abajo están las instrucciones para la realización de la tarea.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En esta tarea vamos a trabajar en grupos. ● Cada grupo va a recibir algunos textos en portugués para trabajar. ● Ustedes deben leer los textos, seleccionar las informaciones más importantes para nuestra guía y organizarlas en otro texto original. No se olviden de considerar las informaciones de las entrevistas. ● Por fin, haremos la tarea de revisión y reescritura, en la cual ustedes tendrán la oportunidad de reescribir sus textos a partir de la revisión y de las sugerencias del (de la) profe. 	<p>□ Tarefa 2: Seleção de informações.</p> <p>Agora vamos selecionar quais informações estarão no nosso guia. Abaixo estão as instruções para a realização desta tarefa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Nesta tarefa vamos trabalhar em grupos. ● Cada grupo receberá uma quantidade de textos em português para trabalhar. ● Vocês devem ler os textos, selecionar as informações mais importantes para o nosso guia e organizá-las em forma de um texto autoral. Não esqueçam de considerar as informações das entrevistas. ● Por fim, faremos a tarefa de revisão e reescrita, na qual vocês terão a oportunidade de reescrever seus textos a partir da revisão e das sugestões do(a) profe.

Fonte: autora (2022)

Quadro 11- Estudo e produção do gênero guia

Sugestões para o(a) professor(a):

- A **questão 1 (tarefa 1: Hora de construir nosso guia)** tem como objetivo estimular os conhecimentos prévios dos alunos e alunas. Deve ser corrigida em conjunto para prepará-los para a leitura que virá a seguir.
- Na **questão 3 (tarefa 1: Hora de construir nosso guia)**, sobre a estrutura do gênero guia, é importante que haja uma discussão sobre cada suposição proposta,

inclusive das que estão equivocadas.

- Para a tarefa de escolha da capa do guia (**tarefa 2**), o(a) professor(a) pode levar imagens como sugestão para que os alunos e as alunas selecionem alguma. Como alternativa, eles podem construir juntos uma capa a partir de suas habilidades manuais (desenho, lettering, etc).
- Para a tarefa de tradução (**tarefa 3: Produção de um guia bilíngue.**), o(a) professor(a) pode levar dicionários bilíngues para a sala de aula e liberar o uso de celulares para a consulta em aplicativos de tradução, caso a direção da escola autorize.

Tarea 4: producir la guía.

- Tarea 1: Es la hora de construir nuestro guía. Primero responde:**
1. ¿Para qué sirve una guía?
 2. Lee la guía abajo y responde: ¿qué tipo de información el texto trae?

Tarefa 4: produzir o guia.

- Tarefa 1: Hora de construir nosso guia. Primeiro responda:**
1. Para que serve um guia?
 2. Leia o guia abaixo e responda: que tipo de informação o texto traz?

Guía turística Porto Alegre

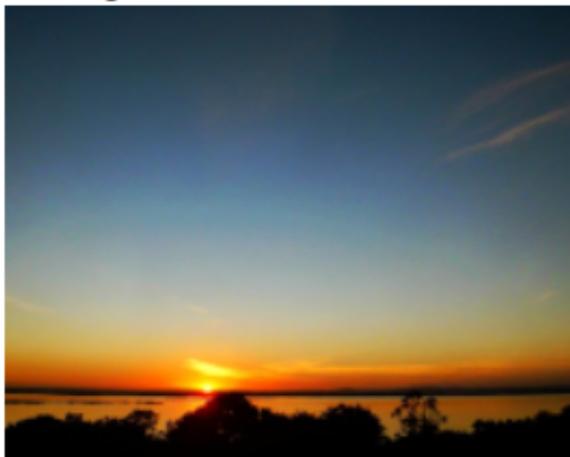
18 agosto, 2019

Ubicada en la confluencia de cinco ríos, Porto Alegre, la capital del estado de Río Grande do Sul en Brasil, es un destino que te encantará tanto si buscas relax en medio de la naturaleza, como si vienes dispuesto a vivir emociones para subir la adrenalina. Para que no te falte nada, en la ciudad encontrarás una interesante oferta cultural y de ocio. ¡Sigue leyendo la **guía turística de Porto Alegre** con toda la información sobre la ciudad gaucha!

Moneda	Real brasileño
Idioma	Portugués
Hora local	UTC/GMT – 3 horas
Temperatura promedio	19,5°C ☀
Mejor época para viajar	Noviembre – febrero
Presupuesto para una persona (7 días)	390 dólares

Fonte: <https://guia-turistica.com/guia-turistica-porto-alegre/>

Guía turística de Porto Alegre



Índice

- 1 ¿Cómo llegar a Porto Alegre?
- 2 Principales puntos de interés
- 3 Mis consejos para el viaje
- 4 ¿Dónde dormir en Porto Alegre?
- 5 ¿Dónde comer en Porto Alegre?

Fonte: <https://guia-turistica.com/guia-turistica-porto-alegre/>

3. Considerando la guía arriba, señala solo la información que esté **correcta**.

- Las imágenes sirven solo para adornar la guía.
- El índice sirve para ayudar al lector a encontrar de manera más rápida la información que busca.
- Una guía sobre Porto Alegre debe estar en portugués, porque los habitantes de la ciudad hablan este idioma.

3. Considerando o guia acima, marque apenas a informação que está **correta**.

- As imagens servem apenas para enfeitar o guia.
- O índice serve para ajudar o leitor a encontrar de maneira mais rápida a informação que ele busca.
- Um guia sobre Porto Alegre deve ser feito em português, porque os moradores da cidade falam esse idioma.

Tarea 2: con los textos seleccionados y organizados, llegó la hora de construir nuestra guía. Por lo tanto, nuestra tarea de ahora consiste

Tarefa 2: Com os textos selecionados e organizados, chegou a hora de construirmos nosso guia. Portanto nossa tarefa de agora

<p>en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Seleccionar una capa para la guía. ● Organizar las informaciones que ya tenemos. ● Construir el índice de la guía en conjunto. 	<p>consiste em:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Seleccionar uma capa para o guia. ● Organizar as informações que já temos. ● Construir o índice do guia em conjunto.
<ul style="list-style-type: none"> ● Actividad 3: Producción de una guía bilingüe. <p>Con nuestra guía lista em portugués, nuestra próxima actividad es hacer su traducción al español, pues nuestra guía será para toda la comunidad y muchas personas que forman parte de ella se comunican en esta lengua. Para eso, lean las instrucciones abajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Con ayuda de diccionarios físicos y virtuales, ustedes deben traducir al español los textos que produjeron en la actividad anterior. ● Después de eso, a partir de la revisión hecha por el (la) profesor(a) y de sus sugerencias, ustedes deberán hacer la actividad de reescritura si hay necesidad. 	<ul style="list-style-type: none"> □ Atividade 3: Produção de um guia bilíngue. <p>Com o nosso guia pronto em português, a nossa próxima tarefa é fazer a tradução dele para o espanhol, já que o nosso guia será para toda a comunidade e que muitas pessoas que fazem parte dela se comunicam nessa língua. Para isso, leiam as instruções abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Com ajuda de dicionários físicos e virtuais vocês devem traduzir para o espanhol os textos que produziram na tarefa anterior. ● Depois disso, a partir da revisão feita pelo(a) professor(a) e das sugestões dele (a), vocês deverão fazer a tarefa de reescrita se houver necessidade.

Fonte: autora (2022)

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho propus uma UD para a educação linguística decolonial por meio da pedagogia translíngue para o 6º ano de uma escola que recebe uma quantidade expressiva de imigrantes venezuelanos. Nesse sentido, o produto final proposto foi um guia da cidade de Porto Alegre, o qual poderá ser utilizado por toda a comunidade escolar, imigrante ou não imigrante, que deseje se apropriar da cidade em que vive, sentindo-se cada vez mais pertencente a ela. Nesse contexto, defini como objetivo trabalhar as competências linguísticas

tanto da língua portuguesa como da língua espanhola a partir da translanguagem, valorizando o repertório linguístico dos alunos.

Antes de alcançar tal objetivo, a importância da UD foi ressaltada a partir de alguns dados que falam sobre a imigração em Porto Alegre. Depois disso, alguns conceitos importantes foram discutidos: primeiramente colonialismo, colonialidade e decolonialidade; posteriormente a questão de como a decolonialidade pode se apresentar na escola a partir de diferentes pedagogias, chegando à pedagogia translíngue. Além disso, o conceito de ensino por tarefas foi brevemente discutido, levando em conta que ele embasou a UD materializando a pedagogia translíngue. É importante ressaltar ainda que a UD foi desenvolvida de acordo com a BNCC e, também, com os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Dessa maneira procurei desenvolver um trabalho que articula escola e comunidade através da abordagem, em sala de aula, de temas e conteúdos que fazem parte da realidade de seus alunos e que serão úteis a curto prazo. Como resultado, espera-se que alunos imigrantes e não imigrantes, por meio da realização das tarefas que envolvem língua portuguesa e língua espanhola, desenvolvam o bilinguismo a partir do repertório que já possuem e também do repertório construído nas interações com o outro e que produzam um material que será útil para si e para comunidade.

Por fim, espero que a UD *Presentando Porto Alegre a la comunidad escolar: um guia em português e espanhol* possa ser uma inspiração para as escolas cujo contexto seja semelhante ao descrito ou para as escolas que desejam propor o desenvolvimento de uma educação bilíngue decolonial para seus alunos.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Organização e tradução de Paulo Bezerra. (1ª Edição). São Paulo. Editora 34, 2016.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021

CHAGAS, Gustavo. Maioria dos imigrantes do RS vem de Uruguai, Haiti e Venezuela, aponta estudo. G1, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2021/06/25/maioria-dos-imigrantes-do-rs-vem-de-uruguai-haiti-e-venezuela-aponta-estudo.ghtml>> Acesso em: 22 de fev. de 2022.

ESTUDANTES imigrantes internacionais no Brasil matriculados no ensino básico. Núcleo de estudos de população Elza Berquó, 2019. Disponível em: <<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>>. Acesso em: 22 de fev. de 2022.

GARCÍA, Ofélia; WELP, Anamaria. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, Florianópolis, v. 75, ed. 1, p. 47-64, 9 fev. 2022. DOI <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e82165>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/82165/48273>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MENEZES, Daiane B.; TEN CATE, Lúcia. O perfil dos imigrantes no RS segundo o Sismigra, a RAIS e o Cadastro Único. Biblioteca do Departamento de Economia e Estatística, Rio Grande do Sul, n 40. 2021. Disponível em:

<<https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos//nota-tecnica-perfil-dos-imigrantes-do-rs.pdf>>

Acesso em: 22 de fev. 2022

MIGNOLO, W. (2017). Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, 32(94). Acesso em 17 de fevereiro de 2022 em <https://doi.org/10.17666/329402/2017>

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma pedagogia decolonial?. Nova America: Descolonizar la educación, [s. l.], ed. 149, p. 35-39, 22 fev. 2016. Disponível em: <<http://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf>> . Acesso em: 20 fev. 2022.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Referenciais Curriculares da rede municipal de ensino. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2011. Disponível em: <http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/referencias_curriculares_sme_d_2011.pdf>. Acesso em: 20 de fev. de 2022.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. Arte e colonialidade: n.3. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

SUPTITZ, Bruna. Porto Alegre terá casa de acolhida a migrantes estrangeiros. Jornal do Comércio, 2021. Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/colunas/pensar_a_cidade/2021/07/799693-porto-alegre-tera-casa-de-acolhida-a-migrantes-estrangeiros.html>. Acesso em: 22 de fev. de 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. Letramentos, mídias, linguagens. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

WELP, Anamaria; ALVES, Leonardo Teixeira Madrid. O processo de construção da sequência didática La vida universitaria. Revista (Con)Textos Linguísticos: Letramentos e

Educação Linguística, Vitória, v. 13, ed. 26, p. 102-118, 27 dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27604>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, [S. l.], v. 26, n. 83, p. 1-16, 23 jul. 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874. Disponível em: <
http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2018/08/Colonialidade_e_Pedagogia_Decolonial_Par-1.pdf> . Acesso em: 21 fev. 2022.