FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

Dossiê Temático: Educação Inclusiva: Práticas, Políticas e Tecnologias para a Equidade Educacional

PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS MIGRANTES NOS ANOS INICIAIS: ENTRE O ACOLHIMENTO E O ENSINO

Pedagogical Practice with Migrant Children in Early Years: Between Welcoming and Teaching

Maria Cecília Falce[1]

Elenice Parise Foltran[2]

Resumo: Este artigo discute em que medida uma sequência didática que valoriza a língua materna de crianças migrantes matriculadas no 1º ano contribui para articular acolhimento e ensino. A pesquisa parte do contexto de uma escola estadual periférica de Joinville-SC, onde a matrícula de crianças migrantes é garantida por lei, mas os professores regentes não recebem formação específica para lidar com as tensões entre acolher e ensinar estudantes que ainda não dominam a Língua Portuguesa. O estudo, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como relato de experiência e foi desenvolvido em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental com 22 estudantes, dos quais três são de famílias migrantes. A sequência didática abordou o gênero textual Histórias em Quadrinhos (HQ) em quatro aulas distribuídas ao longo de quatro semanas, prevendo três níveis de participação e a possibilidade de registro em língua materna, em português ou em ambas. Os resultados indicam que a turma aprendeu os elementos da HQ nos três diferentes níveis de aprendizagem e que, no caso da estudante hispanofalante com maior domínio do português, acolhimento e ensino aconteceram de forma articulada. No entanto, a língua materna dos estudantes migrantes circulou mais fora do que dentro da sala de aula. Conclui-se que a sequência articulou acolhimento e ensino na aprendizagem da escrita, mas não na incorporação da língua materna à dinâmica de sala, o que aproxima a proposta de uma perspectiva diferencialista, e não intercultural.

Palavras-chave: Crianças migrantes. Alfabetização. Língua materna. Interculturalidade. Sequência didática.

Abstract: This article discusses the extent to which a didactic sequence valuing the mother tongue of migrant children enrolled in the 1st year contributes to articulating welcoming and teaching. The research draws on the context of a public peripheral school in Joinville-SC, where the enrollment of migrant children is legally guaranteed but classroom teachers receive no specific training to handle the tensions between welcoming and teaching students who do not yet command Portuguese. The study, using a qualitative approach, is characterized as an experience report and was conducted in a 1st-grade

[1] Mestranda em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: maria.falce.uepg.t6@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: epfoltran@uepg.br

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

class of 22 students, three of whom are from migrant families. The didactic sequence addressed the Comics (HQ) textual genre across four lessons over four weeks, providing three levels of participation and allowing written production in the mother tongue, in Portuguese, or in both. Results indicate that the class learned the elements of Comics across all three learning levels and that, in the case of the Spanish-speaking student with greater Portuguese proficiency, welcoming and teaching occurred in an integrated manner. However, the migrant students' mother tongue circulated more outside than inside the classroom. It is concluded that the sequence articulated welcoming and teaching in writing learning, but not in bringing the mother tongue into the classroom dynamic, which aligns the proposal more with a differentialist than an intercultural perspective.

Keywords: Migrant children. Literacy. Mother tongue. Interculturality. Didactic sequence.

1 INTRODUÇÃO

A presença crescente de crianças migrantes[3] nas escolas públicas brasileiras coloca desafios concretos que a legislação, por si só, não resolve. Embora o acesso à educação seja garantido pela Lei de Migração nº 13.445/2017 (Brasil, 2017), permanecem em aberto as condições pedagógicas para que essa inclusão se traduza em aprendizagem efetiva. Segundo o Censo 2022, na cidade de Joinville-SC, 5.074 pessoas de 5 anos ou mais chegaram do exterior nos cinco anos anteriores, numa população de 616.317 habitantes (IBGE, 2025). Entre essas crianças, há as que se encontram em fase de alfabetização sem domínio da Língua Portuguesa e que, em função da idade, ainda não foram alfabetizadas em sua língua materna. Elas serão, portanto, alfabetizadas pela primeira vez em uma língua que ainda não dominam. Nesse cenário, o professor regente precisa acolher e, ao mesmo tempo, responder à demanda de resultados nas avaliações institucionais para alfabetização. Diante disso, emerge a questão: em sua prática diária, como o docente lida com a tensão entre acolher e ensinar?

[3] Migrante: Segundo a Lei nº 13.445/2017, considera-se imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil; residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho e apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002 , ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro. (Brasil. 2017)

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

Ao receber essas crianças, a escola garante a matrícula, acomoda-as na sala de aula e reconhece suas diferenças. No entanto, o reconhecimento da diferença pode não se traduzir em mudança nos processos de ensino e aprendizagem, e essas crianças podem se manter não alfabetizadas. Como mostra Candau (2012, p. 243), a escola pode universalizar o acesso "sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica". Diante disso, este artigo se debruça sobre a seguinte questão: em que medida uma sequência didática que reconhece e valoriza a língua materna de crianças migrantes no 1º ano do Ensino Fundamental contribui para articular acolhimento e ensino?

O objetivo geral é discutir em que medida uma sequência didática que valoriza a língua materna de crianças migrantes matriculadas no 1° ano do Ensino Fundamental contribui para articular acolhimento e ensino, por meio de um relato de experiência. Para isso, foi analisada uma sequência didática que abordou o gênero textual Histórias em Quadrinhos (HQ), aplicada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. A sequência trabalhou os elementos essenciais para leitura e interpretação de HQs e previu a possibilidade de registro escrito em português, na língua materna ou em ambas.

A experiência foi desenvolvida em uma escola estadual periférica de Joinville-SC, por professora regente de uma turma de 1° ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na referida escola, observa-se a presença de crianças migrantes no 3º ano do ensino fundamental ou em turmas superiores que, mesmo após retenção, não se alfabetizaram. Além disso, nenhum professor regente recebeu formação específica para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem com estudantes migrantes, sendo necessário lidar com a tensão entre acolher e ensinar sem respaldo formativo. Espera-se, assim, contribuir com a discussão sobre como articular o acolhimento e o ensino de crianças migrantes a partir de uma prática concreta, considerando seus limites.

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

2 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E A PRÁTICA DOCENTE

A experiência relatada neste artigo foi desenvolvida em uma escola da rede estadual da cidade de Joinville, Santa Catarina, localizada em bairro periférico, com turmas entre o primeiro ano do Ensino Fundamental e o terceiro ano do Ensino Médio, que atende por volta de 500 estudantes de classes sociais entre média-baixa e baixa. A turma em questão é de primeiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, portanto, uma turma de alfabetização, composta por 22 estudantes entre 6 e 7 anos, na qual há três estudantes público-alvo da educação especial que possuem professora de apoio dedicada a eles. A professora-pesquisadora atua em sala de aula sem apoio de outra profissional e tem liberdade de escolha metodológica, uma vez que não há direcionamento por parte da gestão escolar sobre métodos e práticas pedagógicas.

As aulas são iniciadas com leitura das famílias silábicas recitadas coletivamente pelas crianças, e novos conteúdos são apresentados de maneira expositiva. Nesse primeiro momento, identificam-se na prática docente elementos da concepção tradicional, que, segundo Saviani (2005, p. 30), é centrada no educador adulto e tem os conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos estudantes, baseados na disciplina e na memorização. Freire (2019, p. 33) critica essa concepção:

> Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito, o narrador, e em objetos pacientes, ouvintes, os educandos.

No entanto, a prática relatada não se resume a esse modelo. O contexto sócio-histórico de cada criança é considerado para a compreensão de suas reais necessidades em sala de aula. Os agrupamentos são organizados de acordo com a necessidade de suporte de cada estudante, e estudantes que já dominam determinada atividade são convocados a auxiliar os colegas. Os agrupamentos não são fixos e variam conforme a atividade, de modo que uma aula pode começar no formato tradicional e terminar em trios de carteiras. Reconhecem-se, portanto, nessa

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

prática, elementos renovadores que deslocam o eixo do professor para o aluno (Saviani, 2005, p. 32-33).

Dependendo do conteúdo trabalhado, alternam-se as formas de apresentá-lo. Como exemplo, o conceito de dúzia: o primeiro contato das crianças se deu por meio de uma tarefa de casa em que se solicitou que pesquisassem o que era a dúzia e quando as famílias utilizavam essa palavra. No dia seguinte, os estudantes que sentiram vontade explicaram suas descobertas para a turma, e o conceito foi retomado de maneira expositiva, culminando na sistematização com as atividades no livro didático. Esse movimento é o que Saviani (2005, p. 35) chama de Pedagogia Histórico-Crítica, que tem a prática social como ponto de partida, sustentada na problematização, instrumentação e catarse:

> [...] cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2005, p. 36).

A prática docente relatada apoia-se na tríade aula expositiva, experiência e sistematização, buscando compreender o contexto social das necessidades dos alunos e enxergá-los como sujeitos únicos e autônomos. Desse modo, é possível reconhecer nela elementos das concepções tradicional, renovadora e histórico-crítica.

2.1 DIÁLOGO E A PALAVRA DO EDUCANDO

Diante desse diagnóstico, é inegável a presença da *Educação Bancária*, denunciada por Freire (2019), como aquela em que o docente deposita o conteúdo em seus estudantes e que nega o diálogo, em contraposição à *Educação Problematizadora*, em que existe uma relação com o ato cognoscente, que revela a realidade (Freire, 2019, p. 41). Nesse sentido, adota-se como princípio a afirmação: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, 2019, p. 39).

Esse princípio já esteve presente na prática docente em diversas situações, como na apresentação do conceito de dúzia, que é um ato dialógico entre docente e

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

aluno, mesmo que no momento não fosse denominado assim. Isso exemplifica a afirmação de Freire (2019, p. 47):

> Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Na prática, essa mudança se traduziria em um deslocamento do eixo professor/estudante de maneira mais acentuada, ampliando a relação dialógica. Pensando especificamente nas crianças migrantes não falantes da Língua Portuguesa, esse movimento precisa se traduzir em uma postura de incorporação da língua materna desse estudante e, consequentemente, da cultura de seu país de origem. No caso específico do conceito de dúzia, a problematização inicial deveria ter sido acrescida da investigação da existência desse conceito em sua língua e país.

2.2 CURRÍCULO E DIVERSIDADE

Currículo pode ser definido de diversas maneiras, definições essas associadas à definição de educação, que é influenciada por fatores socioeconômicos, políticos e culturais (Moreira; Candau, 2007, p. 17-18). Segundo as autoras, suas concepções refletem posicionamentos e compromissos, e as discussões curriculares envolvem conhecimento, poder e identidade. Dessa maneira, entende-se que o currículo não é neutro e molda identidades:

> No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de "identidade" ou de "subjetividade". [...] esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (Silva, 2005, p. 14-15)

Silva (2005, p. 55-56), ao discutir Giroux, afirma que, na escola a formação dos sujeitos é influenciada pela forma como o currículo produz significados sociais e como esses significados são aceitos ou questionados. Nesse sentido, é fundamental que se questione quais saberes são selecionados para moldar as identidades na escola pública e se há hierarquia entre eles.

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

No currículo escolar, saberes socialmente reconhecidos são colocados em posição superior aos populares, silenciando vozes de alguns indivíduos ou grupos sociais em uma hierarquia de saberes (Moreira; Candau, 2007, p. 25). Como explica Silva (2005, p. 34), ao discutir Bourdieu e Passeron, "o domínio simbólico, que é o domínio por excelência da cultura, da significação, atua através de um ardiloso mecanismo. Ele adquire sua força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo a cultura". Conclui-se que os saberes populares são excluídos da sala de aula: se a cultura dominante é tomada como "a" cultura, os demais saberes ficam fora por serem classificados como ilegítimos.

Gomes (2007, p. 17) afirma que "do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças". Moreira e Candau (2007, p. 28-29) corroboram essa ideia ao conceberem a cultura como prática social, um conjunto de significados construídos, ensinados e aprendidos por um grupo através da linguagem. Nesse viés, pode-se dizer que a diversidade das diferentes culturas não deve ser considerada um obstáculo a ser superado, e deve ser reconhecida no currículo.

Gomes (2007, p. 29) analisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, que orienta as diretrizes curriculares e garante liberdade de organização do currículo a partir de um núcleo comum e uma parte diversificada que englobam características regionais da cultura local, mas alerta que ainda estamos presos à divisão herdada da Lei 5.692/71. A autora problematiza a presença da diversidade de maneira hierarquizada, ocupando um lugar menor no currículo. Gomes (2007, p. 24), ao comentar Silva (1995), afirma que:

> A produção do conhecimento, assim como sua seleção e legitimação, está transpassada pela diversidade. É preciso ter consciência, enquanto docentes, das marcas da diversidade presentes nas diferentes áreas do conhecimento e no currículo como um todo: ver a diversidade nos processos de produção e de seleção do conhecimento escolar.

Reconhecer a diversidade, portanto, exige que os saberes e culturas escolhidos para integrar o currículo sejam revistos, não apenas como temas ou celebrações pontuais:

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

> Inspirados em Boaventura de Sousa Santos (2004), podemos dizer que há, também, na educação brasileira, uma monocultura do saber que privilegia o saber científico (transposto didaticamente como conteúdo escolar) como único e legítimo. Essa forma de interpretar e lidar com o conhecimento se perpetua na teoria e na prática escolar em todos os níveis de ensino desde a educação infantil até o ensino superior (Gomes, 2007, p. 31).

O autor (2007, p. 25) pontua que as práticas pedagógicas devem expressar as muitas formas de identidades e diversidade cultural: só assim se avançará na superação de concepções românticas sobre a diversidade cultural dentro da escola. Dessa maneira, entende-se que reconhecer a diferença não pode ser confundido com celebrações pontuais ou tolerância, mas implica a necessidade de revisão dos currículos.

2.3 RECONHECIMENTO E CRÍTICA AO AMPARO

Historicamente, houve a tentativa de homogeneização dos estudantes da escola pública. A diversidade era entendida como um desafio a ser resolvido:

> A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. [...] Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. (Ferreiro, 2001 apud Candau, 2012, p. 238)

Na sala de aula, a invisibilização e o silenciamento da diversidade resultam em processos pedagógicos monoculturais, em que igualdade se traduz em uniformização. Candau (2012, p. 238) recorre ao termo “daltonismo cultural”, cunhado por Cortesão e Stoer (1999), para nomear a impossibilidade de reconhecer as diferenças culturais presentes na sala de aula. Assim, a diversidade é apenas tolerada, como citam Moreira e Candau (2007, p. 40), "por exemplo, quando nos limitamos a abordar o outro de forma genérica e 'folclórica', apenas em dias especiais, usualmente incluídos na lista dos festejos escolares". Os autores ainda argumentam que o ato de apenas tolerar a diversidade acaba por afirmar a cultura dominante como a que deve ser valorizada em sala de aula, evitando questionamentos importantes (Moreira; Candau,

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

2007, p. 40-41). Por isso, muito mais que aceitação e tolerância, é fundamental que se reconheça a diversidade cultural.

Candau (2012) distingue as perspectivas multiculturais em três: assimilacionista, diferencialista e intercultural. Na assimilacionista, o sujeito é incorporado à cultura hegemônica, tendo sua própria cultura apagada, sem um questionamento dessa dinâmica monocultural; na diferencialista, há o reconhecimento da diferença, mas sem a incorporação das múltiplas culturas, relegando-as a espaços pré-determinados (Candau, 2012, p. 243). Sobre a terceira, a autora afirma:

> Situo-me na terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais (Candau, 2012, p. 243).

Portanto, é necessário haver uma alteração na dinâmica escolar: não apenas garantir acesso ou espaços pré-determinados de expressão, mas uma articulação das culturas na sala de aula.

Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 235) argumenta sobre os povos do campo, indígenas, negros e quilombolas que "não apenas o padrão de poder, de trabalho, é racista e segregador dos coletivos diversos, mas também o padrão de conhecimento e de racionalidade carrega uma função segregadora e de produção das diversidades como inferioridades". Como consequência, os saberes hegemônicos, científicos e racionais são legitimados como os verdadeiros, relegando todos os outros saberes à invisibilidade (Arroyo, 2012, p. 235-236). Assim, a diferença não é apenas relegada ao apagamento, mas à inferioridade.

Nessa perspectiva, reconhecer a diversidade não é apenas um direito, mas um posicionamento político. Gomes (2007, p. 41) afirma que "assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político". A luta por reconhecimento e afirmação como sujeitos de conhecimentos, de formas de pensar, de culturas e identidades é uma luta contra o padrão segregador hegemônico (Arroyo, 2012, p. 236). Dessa maneira, entende-se

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

que reconhecer a diversidade é reconhecer um direito, exigindo uma prática pedagógica que não apenas acolha, mas que reconheça e incorpore os saberes dos estudantes.

2.4 A ESCOLA COMPENSATÓRIA E A PRIVAÇÃO CULTURAL

Historicamente, a diversidade cultural foi entendida como falta de cultura. Por isso, é importante contextualizar que o entendimento sobre o fracasso escolar no Brasil, a partir da década de 1970, recaía sobre a ideia de que as crianças das classes populares não estariam suficientemente preparadas para o conhecimento escolar (Kramer, 1982, p. 54). A autora mostra que, para essa perspectiva, o fracasso escolar é uma consequência da "falta de cultura" dos estudantes das classes dominadas, colocando-os como autores desse insucesso com a justificativa da “privação cultural”. Assim, a solução para essa privação seria a educação compensatória que, em teoria, corrigiria essas supostas defasagens. Nesse entendimento de fracasso escolar, há a transferência da responsabilidade para a criança e sua 'falta de cultura', isentando assim a escola.

Kramer (1982, p. 57) critica essa abordagem afirmando que a norma cultural e a linguagem aceitas como corretas para a escola são as das classes dominantes, o que leva ao entendimento de privação cultural quando, na verdade, se trata de diferença cultural. Em contraposição, segundo os críticos dessa abordagem apresentados pela autora, a linguagem dos estudantes das classes dominadas não é deficitária, apenas diversa:

> [...] da mesma forma, a linguagem das crianças não é encarada como deficiente. Ao contrário, a escola e a pré-escola é que não levam em conta seu universo linguístico. Na medida em que os currículos e a própria linguagem escolar são determinados a partir dos critérios da classe dominante, as crianças das classes dominadas são discriminadas, rotuladas como incapazes e fadadas ao fracasso (Kramer, 1982, p. 57).

Em consonância, ao discutir Bourdieu e Passeron, Silva (2005, p. 35) aponta que, para os estudantes das classes dominadas, o código cultural dominante em que se baseia o currículo escolar "funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível". Nesse sentido, se a variedade linguística de estudantes de

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

diferentes classes sociais já foi historicamente entendida como déficit, aumenta-se o risco de entender como deficiência a diferença dos estudantes migrantes, que chegam às escolas brasileiras falando outra língua.

Em Educação como prática da liberdade, Freire (1997, p. 57) define:

> O assistencialismo [...] é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma — a responsabilidade. [...] No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e 'domesticação' do homem.

Entende-se que o estudante que é acolhido na escola sem ter sua diversidade reconhecida e integrada ao contexto escolar é assistido pela escola, mas permanece passivo, sem participar nem decidir sobre o próprio aprendizado. Em contraposição, Freire defende "soluções, repita-se, com o povo e nunca sobre ou simplesmente para ele" (Freire, 1997, p. 57). Para superar essa lógica, Kramer (1982, p. 59) propõe a valorização da cultura de origem da criança e o fornecimento de instrumentos com os quais ela consiga atuar na sociedade desigual e injusta. Assim, o acolhimento se torna prática pedagógica quando valoriza a língua e a cultura do estudante e, ao mesmo tempo, o ensina; quando não ensina, reduz-se à assistência.

3 METODOLOGIA

O presente estudo, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como relato de experiência (RE). Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 62), o RE é um registro de experiências, podendo ou não pertencer a uma pesquisa acadêmica. Além disso, os autores consideram "o RE como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas" (Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 63). É importante destacar que o estudo não avaliou os resultados da experiência pedagógica, limitando-se a descrevê-la e analisá-la à luz da literatura consultada.

A experiência foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de Joinville-SC, em bairro periférico, que atende por volta de 500 alunos distribuídos desde o 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. A turma,

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

com 20 estudantes no início da sequência, passou a ter 22 durante a aplicação, pertencentes à faixa etária entre 6 e 7 anos, dos quais três são migrantes. Destaca-se o fato de essa turma não contar com professor auxiliar, apenas professor de apoio para os estudantes público-alvo da educação especial. A sequência foi aplicada entre 24/09/2026 e 21/10/2026, utilizando quatro aulas distribuídas em um período de quatro semanas. Ressalta-se que nenhuma criança foi identificada e as produções não são reproduzidas neste texto.

Adotou-se como abordagem pedagógica colaborativa, com atividades em duplas e trios. Para o registro da experiência, foram utilizados diário de campo, anotações e fotografias das produções sem identificação das crianças. A análise foi realizada por meio da interpretação da experiência à luz das categorias do referencial teórico, especialmente a distinção entre acolhimento pedagógico e assistencialismo.

O presente estudo enquadra-se como reflexão da própria prática docente, conforme a Resolução CNS nº 510/2016, inciso "VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito" (Brasil, 2016). Foi garantido o anonimato tanto da escola quanto dos estudantes participantes da sequência didática.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A PROPOSTA

A alfabetização de crianças migrantes, principalmente daquelas que não falam a Língua Portuguesa, é um desafio, devido à barreira linguística, dentre outros motivos. Desse modo, atividades que possibilitem a inserção da língua materna desse estudante permitem que ele exercite a função da leitura e da escrita com mais autonomia. A atividade foi aplicada em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, componente curricular Língua Portuguesa, gênero textual HQ, para trabalhar as seguintes habilidades previstas na BNCC:

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

> (EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias). (EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (Brasil, 2018).

A proposta foi pensada desde o início para que o aluno conseguisse ler e interpretar histórias em quadrinhos independentemente da língua falada ou do nível de leitura e escrita em que se encontrava, a partir do entendimento das onomatopeias, dos tipos de balões, dos símbolos e das imagens. A produção final funcionou como culminância da sequência, na medida em que a habilidade de criar uma história em quadrinhos pressupõe o domínio prévio de seus elementos constitutivos: balões, onomatopeias e a relação entre imagem e palavra.

O objetivo da sequência didática foi ler e interpretar HQ; para isso, fazia-se necessária a aquisição das seguintes habilidades: identificar e compreender os diferentes tipos de balões, o conceito de onomatopeia e a relação imagem-palavra (EF15LP14). A sequência foi planejada em sete etapas: exibição de vídeo de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica (Cine Gibi), em espanhol e em português; leitura individual de HQ selecionada pelo aluno; leitura guiada coletiva de uma HQ, também da Turma da Mônica; aula expositiva sobre onomatopeia nas HQs; atividade de identificação de onomatopeias, realizada em dupla ou trio; atividade de identificação de diferentes tipos de balões, realizada em dupla ou trio; e, por fim, produção de uma HQ (EF12LP05), que evidenciaria se houve ou não a compreensão desses elementos.

A produção proposta foi uma HQ com imagens já definidas, restando ao estudante compor os diálogos nos balões. Para isso, previram-se três níveis de participação a partir da mesma imagem-base: no N1, o estudante identificava onomatopeias ou selecionava palavras prontas para compor a fala; no N2, escrevia frases curtas com apoio de um banco de palavras; no N3, escrevia falas livremente. Em todos os níveis, o diálogo podia ser registrado em Língua Portuguesa, na língua materna do estudante ou em ambas. A atividade contemplou ainda os estudantes que não possuíam autonomia na escrita, que podiam ditar sua fala ao professor, que

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

atuava como escriba. Os materiais das etapas de identificação e as imagens das HQs da produção foram elaborados com apoio de ferramentas de IA generativa.

4.2 APLICAÇÃO

Na primeira aula, foi exibido um episódio da série Cine Gibi da Turma da Mônica em espanhol, seguido por um em Língua Portuguesa. A dificuldade para fazer o vídeo funcionar na TV, mesmo com o apoio técnico da escola, reduziu o tempo da aula. Destaca-se que uma estudante migrante hispanofalante demonstrou bastante animação com o vídeo em espanhol. Ao serem indagadas sobre a diferença nos nomes dos personagens, algumas crianças souberam diferenciá-los nas duas línguas. Em seguida, houve um momento de leitura individual de gibis da Turma da Mônica. Nessa etapa, os estudantes com leitura autônoma desenvolvida conseguiram ler sem apoio, e os demais puderam apreciar as imagens e tentar realizar a leitura no ritmo próprio. Na etapa seguinte, cada estudante recebeu uma cópia de uma HQ para a leitura coletiva. Antes de iniciá-la, a pergunta feita para a turma foi: "Como os barulhos são representados nas HQ?". A partir das respostas, surgiu a definição de onomatopeia, e a professora, como leitora modelo, leu a HQ explicando detalhes sobre a leitura de HQ, a sequência da leitura, as onomatopeias e os tipos de balões, entre outros.

Foi proposta, então, a atividade "Caça aos sons dos gibis", em que os estudantes precisavam preencher uma tabela com as onomatopeias encontradas e a situação em que cada uma ocorreu. A atividade aconteceu em duplas, e houve bastante engajamento e cuidado na sua realização. Os estudantes N1 encontraram as onomatopeias e copiaram ou desenharam a situação, mas não completaram a tabela por escrito, pois não houve tempo para auxiliá-los. A aluna hispanofalante realizou a atividade em Língua Portuguesa, apesar de a professora ter oferecido a opção de realizá-la em espanhol. Na aula seguinte, a proposta foi a atividade "Detetives de balões", na qual as crianças deveriam identificar os tipos de balões e suas funções na história. Essa atividade gerou bastante dúvida: muitos estudantes

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

não entenderam os tipos de balão nem como realizá-la, o que levou à decisão de fazer uma atividade intermediária de recapitulação antes da produção final.

A sequência foi retomada após um intervalo de cerca de três semanas. Inicialmente, a recapitulação dos tipos de balão aconteceu oralmente: ao serem indagados, muitos estudantes lembraram e sentiram-se à vontade para explicar aos colegas, seguindo-se uma explicação da professora e o registro na lousa. Então, houve a sistematização do conhecimento por meio da atividade "Que balão é esse?", preparada para cada um dos três níveis de aprendizagem, e a avaliação das produções individuais apontou que a turma compreendeu o conteúdo proposto. Dessa maneira, considerou-se que a turma já tinha conhecimento suficiente para a produção da parte escrita de uma HQ.

A primeira produção, realizada em duplas, tinha como temática uma turma escolar que preparava uma festa de aniversário surpresa para a professora, escolhida por ter uma narrativa mais simples. Os estudantes conseguiram entender facilmente o enredo da HQ e demonstraram gostar da atividade. Uma aluna recém-chegada à turma, que já escrevia com autonomia, recebeu do colega de dupla a explicação sobre os tipos de balão e realizou bem a atividade. Os estudantes N3 conseguiram produzir falas elaboradas; já os N1 escreveram sons alongados ou desenharam nos balões, principalmente no balão de pensamento. Sem auxiliar em sala, foi difícil atender a todos: uma aluna não conseguiu iniciar a produção, e um aluno que precisa de muito apoio chorou porque a professora, ocupada com o estudante recém-chegado, não conseguia chegar à sua mesa.

A segunda produção, uma HQ sobre a hora do recreio na escola, foi realizada individualmente. Para o aluno que havia chorado na aula anterior, a professora preparou as falas em pontilhado antes de começar a atender os demais. Depois, as falas foram combinadas com a turma e escritas na lousa para quem quisesse copiar, o que permitiu que mais estudantes revisassem a escrita das falas que eles mesmos produziram. Os estudantes N3 realizaram a atividade com mais autonomia do que na primeira produção.

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

4.3 ANÁLISE DA PROPOSTA

Concentrando-se no desenvolvimento das atividades dos estudantes migrantes, destaca-se que a turma conta com três estudantes de famílias migrantes: uma estudante hispanofalante que chegou ao Brasil neste ano e avança bem no português; um estudante filho de pais migrantes que não fala espanhol e ainda apresenta dificuldades na fala em português; e um estudante hispanofalante que entrou na turma durante a sequência, não falante da Língua Portuguesa e ainda não alfabetizado.

A estudante mostrou-se alegre com o vídeo em língua espanhola e, mais tarde, aceitou um gibi em espanhol, mas preferiu guardá-lo na mochila para levar para casa e pegou um em português para ler em sala. Ela também optou por fazer todas as atividades em português, mesmo a professora tendo dado a opção de fazê-las nas duas línguas. Na primeira produção, a estudante escreveu "Bamos" em vez de "Vamos" — troca relacionada à pronúncia do espanhol, em que B e V têm o mesmo som — e "Criãsa" em vez de "Criança", troca esperada para a faixa etária. Para não expor sua escrita diante da turma, a professora decidiu fazer essa retomada individualmente. Já na segunda produção, ela escreveu "Ve comigo" para "Vem comigo", o que indica que já distingue as letras V e B na escrita. Com a intervenção da professora, que pronunciou a palavra devagar, ela percebeu que faltava o M final e corrigiu "ve" para "vem".

O estudante filho de pais migrantes ofereceu-se para participar da recapitulação oral e lembrava quase todos os tipos de balão, mas teve dificuldade em expressar oralmente o que sabia.

O estudante recém-chegado sentou-se ao lado da colega hispanofalante e recebeu sua ajuda. Como havia chegado recentemente e se mostrava muito tímido, a professora optou por não o colocar em evidência diante da turma. Na primeira produção, ele copiou as falas que a colega escreveu em português. Na segunda, a professora tentou que ele ditasse as falas para atuar como escriba, mas, por não falar espanhol, não compreendeu o que ele dizia; fez, então, o pontilhado das falas em Língua Portuguesa para que ele completasse. A pedido do próprio estudante, que quis

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

levar a atividade para casa, enviou também uma cópia em branco com um bilhete à família, para que as falas fossem registradas em espanhol. Posteriormente, a professora entrou em contato com a família, solicitando a devolução da atividade. A folha retornou com as falas em espanhol, escritas pela mãe a partir do que o estudante falou, e a professora a leu com ele individualmente. Como a sequência havia sido encerrada na aula anterior, para não se tornar repetitiva, esse registro não chegou a ser retomado no trabalho com a escrita em Língua Portuguesa. Observa-se, assim, que, nas duas situações, a língua materna circulou mais fora da sala de aula, em casa e com a família, do que dentro dela.

Analisando o aprendizado dos elementos da HQ pela turma, considerando os três níveis de aprendizado, pode-se afirmar que tanto a sistematização quanto o trabalho em duplas sustentaram a aprendizagem. Nesse percurso, as dúvidas na atividade "Detetives de balões" apontaram a necessidade de recapitulação do conteúdo, e foram os próprios estudantes que relembraram os tipos de balões, explicando para a turma, contribuindo para que a atividade "Que balão é esse?" fosse realizada com mais facilidade nos três níveis. Além disso, observou-se maior engajamento e domínio do conteúdo da primeira para a segunda produção, de modo que estudantes N3 ganharam autonomia, os N2 fizeram a segunda produção com mais confiança e os N1 participaram com sons alongados e desenhos nos balões. A estudante que ingressou na turma aprendeu sobre os tipos de balão com o colega de dupla. O estudante migrante, não alfabetizado e não falante da Língua Portuguesa, foi incluído nas atividades, mesmo considerando o ingresso tardio em uma turma bastante heterogênea e sem professor auxiliar.

Saviani (2005, p. 36) aponta que:

> [...]cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Na sequência, a exposição oral, a recapitulação dos tipos de balões e a atividade de sistematização "Que balão é esse?" correspondem ao momento da

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

instrumentação, e a utilização adequada dos balões nas produções pode ser lida como a catarse (Saviani, 2005, p. 36). Pode-se afirmar que a aprendizagem ocorreu na interação entre os pares, assim como Freire (2019, p. 39) afirma: os estudantes se educaram entre si, mediados pelo mundo. Desse modo, a atividade com a HQ não foi apenas um gesto de acolhimento da língua materna dos estudantes migrantes: houve ensino com propósito e consequentemente, participação de todos os estudantes, independentemente dos desafios individuais que cada um apresentava, com aprendizagem verificável nas produções.

O caso da estudante hispanofalante mostra que acolher e ensinar aconteceram juntos, uma vez que ela escolheu escrever em português e a escolha foi respeitada. Além disso, a grafia "Bamos" foi lida como marca da língua materna, não como erro, e a decisão foi pela retomada individual, a fim de evitar a exposição da estudante. Pode-se observar a estudante realizando a autocorreção somente com a pronúncia mais lenta da palavra "Vem", o que retoma Kramer (1982, p. 59) e aponta que houve valorização e instrumentalização. Ao mesmo tempo, o processo de ensino e aprendizagem aconteceu com e não para a estudante (Freire, 1997, p. 57). Desse modo, o acolhimento foi pedagógico porque respeitou a escolha e a língua dela sem desistir de intervir na escrita. Valorizar e fornecer instrumentos aconteceram juntos, e quem corrigiu a palavra foi a própria criança.

Por outro lado, o acolhimento pode restringir-se ao assistencialismo quando não há ensino, e a sequência didática proposta correu esse risco. A estudante hispanofalante optou por não realizar as atividades em sua língua materna e levou o gibi em espanhol para casa; quanto ao recém-chegado, a professora não compreendeu as falas que ele ditou em espanhol e fez o pontilhado em português, e o registro em espanhol foi feito em casa, com a mãe, sem retornar para o trabalho com a escrita em português. Kramer (1982, p. 57) afirma que é a escola que não leva em conta o universo linguístico das crianças; na experiência relatada, o universo linguístico dos estudantes migrantes circulou mais fora da sala de aula do que dentro dela, o que aproxima a prática do que Freire (2019, p. 41) chama de educação que "assistencializa". Isso indica que oferecer a língua materna foi um gesto de

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

reconhecimento, mas, sozinho, não a trouxe para dentro da sala, correndo o risco de limitar o acolhimento ao assistencialismo.

Cabe reconhecer, ainda, que a experiência tem limites. O primeiro foi o intervalo entre as aplicações das atividades, quatro aulas distribuídas em quatro semanas. Além disso, a turma possui uma pequena proporção de estudantes de famílias migrantes: três, dos quais dois hispanofalantes, o que não permite a generalização dos dados. Um limite importante é a ausência de professor auxiliar, o que dificultou o acompanhamento das atividades. O fato de a professora não falar espanhol dificultou o processo de ensino e aprendizagem com o novo estudante; por fim, a sequência foi encerrada antes de o registro em espanhol retornar para a escrita em português. Retomando Candau (2012, p. 243), garantir um espaço para a língua materna, como o balão em espanhol, sem articulá-lo ao ensino do português se aproxima da perspectiva diferencialista, e não da intercultural. Isso indica que o reconhecimento da língua materna do estudante é um primeiro passo, mas o ensino precisa estar articulado ao acolhimento para que a proposta seja intercultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como objetivo discutir em que medida uma sequência didática que valoriza a língua materna de crianças migrantes matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental contribui para articular acolhimento e ensino, por meio de um relato de experiência. A experiência indica que a turma aprendeu os elementos da HQ nos três diferentes níveis de aprendizagem. No caso da estudante hispanofalante, o acolhimento aconteceu concomitantemente ao ensino. No entanto, a língua materna foi oferecida como opção para atividade em sala de aula, mas circulou mais fora do que dentro da sala, e o registro em espanhol não chegou a se articular ao ensino do português. Desse modo, constata-se que a sequência articulou acolhimento e ensino na aprendizagem da escrita, mas não na entrada da língua materna em sala.

Considerando os limites já apontados: poucas aulas para a aplicação da sequência, com considerável espaçamento de tempo entre elas, pequena proporção

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

de estudantes migrantes na turma e a falta de uma professora auxiliar, a experiência não permite generalizações. Na vivência da professora, a percepção é a de que os estudantes hispanofalantes evitam falar espanhol na escola, percepção que dialoga com os dados desta experiência: a estudante se alegrou ao receber um gibi em espanhol, mas preferiu levá-lo para casa; optou por não utilizar o espanhol nas atividades; e o registro do recém-chegado foi feito em casa, com a mãe. Fica, contudo, uma questão para futura investigação: o que faz a língua materna dos estudantes migrantes ficar da porta para fora da escola? Ressalta-se a importância dessa investigação escute os estudantes e as famílias.

Por fim, entende-se que articular a língua materna ao ensino exige formação continuada docente, uma vez que a experiência mostrou que oferecer a língua materna não basta: é necessária uma prática pedagógica que articule o acolhimento à dimensão intercultural, e, para isso, o professor precisa ter condições de transformar a língua materna do estudante migrante em parte do ensino, e não apenas em uma forma de expressão.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 229-237.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 out. 2026.

ISSN: 2526-8023
DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. [Rio de Janeiro]: [Paz e Terra], 1997. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Educação-como-prática-da-liberdade.pdf. Acesso em: 13 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

IBGE. **Censo Demográfico 2022**: Joinville (SC): fecundidade e migração. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/joinville/pesquisa/10105/0. Acesso em: 4 out. 2026.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, ago. 1982. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550/1549. Acesso em: 13 out. 2026.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2005. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf. Acesso em: 27 maio 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FACULDADE SANT'ANA EM REVISTA

ISSN: 2526-8023

DOI: **10.5281/zenodo.24398104**

Declaração do Uso de IA

Durante a elaboração deste trabalho, utilizou-se a ferramenta de Inteligência Artificial Generativa Claude (Anthropic) como apoio para a organização do fichamento dos artigos e capítulos estudados, a revisão ortográfica, gramatical e de pontuação, a conferência de citações e referências segundo as normas da ABNT, a localização de fontes de dados e o registro escrito do diário de campo, a partir da narração oral da autora. Os materiais das atividades da sequência didática foram elaborados com apoio do Claude, e as imagens das histórias em quadrinhos da produção final foram geradas com o ChatGPT (OpenAI). A experiência relatada, os dados, a seleção das fontes, a análise crítica e a versão final do texto são de responsabilidade da autora, que assume integralmente o conteúdo do trabalho.

Recebido em 20/09/2026
Versão corrigida recebida em 20/10/2026
Aceito em 13/11/2026
Publicado online em 20/11/2026