



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

MIGUEL CARDOSO DE ALMEIDA DAS NEVES

**HISTORIETAS ASSOMBRADAS: ANIMAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA
EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA
MIGRANTES ESTRANGEIROS**

Campo Grande/MS
2026

MIGUEL CARDOSO DE ALMEIDA DAS NEVES

**HISTORIETAS ASSOMBRADAS: ANIMAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA
EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA
MIGRANTES ESTRANGEIROS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras, da
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul,
Unidade Universitária de Campo Grande, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientador: Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva.

Campo Grande/MS

2026

N425h Neves, Miguel Cardoso de Almeida das

Historietas assombradas: animação como ferramenta pedagógica em aulas de português como língua de acolhimento para migrantes estrangeiros / Miguel Cardoso de Almeida das Neves. – Campo Grande, MS: UEMS, 2026.

98 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras (PGLETRAS) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2026.

Orientador: Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva

1. Língua portuguesa — Estudo e ensino — Falantes não-nativos 2. Filmes de animação na educação 3. Comunicação intercultural 4. Imigrantes — Educação 5. Aprendizagem significativa I. Silva, João Fábio Sanches. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. III. Título.

CDD 23 ed. 371.33523

MIGUEL CARDOSO DE ALMEIDA DAS NEVES

**HISTORIETAS ASSOMBRADAS: ANIMAÇÃO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA
EM AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA
MIGRANTES ESTRANGEIROS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dr. Marcelo Moura da Silva
Faculdade Teológica Batista Ana Wollerman/FTBAW

Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profa. Dra. Wanessa Rodovalho Melo Oliveira - Suplente
Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT

Campo Grande/MS, 02 de julho de 2026.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido pai, que foi o primeiro afago quando precisei ao receber a notícia de que não fui classificado na primeira tentativa de ingresso ao Mestrado, mas que não estava mais fisicamente presente para comemorar o êxito na segunda tentativa. Se não fosse sua influência desde a infância, eu jamais teria tanto interesse em qualquer historieta assombrada. Obrigado por continuar aparecendo em meus sonhos, me dando forças o suficiente para enfrentar cada dia que vem após a noite.

Às mulheres da minha família. Aquelas de sangue, que me acompanharam de perto do começo ao fim, como minha mãe, minha avó e minha irmã, e aquelas de consideração, como as minhas madrinhas (duas das maiores apoiadoras que tive a vida inteira, também egressas do Mestrado na UEMS). Vocês sempre serão meu primeiro pilar na educação.

Aos meus amigos, que foram suporte e acolhimento do início ao fim e, felizmente, são tantos que não cabe nomear individualmente – sem vocês, eu não teria energia para ir tão longe. Amigos à distância, amigos de guilda, amigas “do terceiro pra vida” e líderes e irmãos da Tribo Marrom.

Às colegas de profissão que dividiram ambientes de ensino e aprendizagem, tanto profissionalmente, nas escolas, quanto ao longo do mestrado acadêmico, na UEMS: Alfa Campos, Pâmella Calaça, Ariadne Roque, Tatiana, Francini Costa e Ozória Fontoura.

À equipe que atuou comigo ao longo dos semestres e aos alunos que participaram da pesquisa no Polo Centro, em Campo Grande, no curso oferecido pelo Programa UEMS Acolhe; a participação de vocês foi fundamental.

Às professoras que participaram do processo. Algumas, desde o incentivo e inspiração inicial, ainda no ensino médio; outras, a partir da graduação e/ou até os atos finais, nas bancas de qualificação e defesa: Camila Torres, Giovana Rosa, Maria Teresa Martins, Adriana Escobar, Vanessa Arlésia e Wanessa Rodovalho.

Aos professores que, a partir da graduação, tornaram-se suporte e referência ao longo do processo do mestrado acadêmico – alguns presentes também em bancas de qualificação/defesa: João Fábio Sanches, Nataniel dos Santos, Marcelo Moura, Marlon Leal, Rony Cardoso, André Rezende.

NEVES, MIGUEL CARDOSO DE ALMEIDA DAS. *Historietas Assombradas*: animação como ferramenta pedagógica em aulas de português como língua de acolhimento para migrantes estrangeiros. 2026. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2026.

RESUMO

A presente dissertação traz o uso de episódios da animação brasileira *Historietas Assombradas (Para Crianças Malcriadas)* como ferramenta pedagógica em aulas aplicadas no curso de português como língua de acolhimento para migrantes estrangeiros, ofertado pelo Programa UEMS Acolhe. Fundamentada em teorias e conceitos acerca de português como língua de acolhimento (Grosso, 2010; Amado, 2013), abordagem comunicativa intercultural (Almeida Filho, 1995; 2005; Santos, 2004) e aprendizagem significativa (Ausubel, 1982; Moreira, 2012), a pesquisa objetiva compreender como o uso do gênero animação pode proporcionar aulas significativas ao público deste curso. Para tal, a pesquisa analisa o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas e culturais dos estudantes envolvidos, bem como o conteúdo cultural presente na animação em questão, que pode promover reflexões acerca de interculturalidade (Canclini, 2004; Méndez, 2013). A pesquisa adota a metodologia qualitativa e intervencionista de caráter aplicado, e os resultados preliminares indicam avanços no engajamento dos estudantes, na ampliação do repertório linguístico-comunicativo e na problematização de aspectos culturais, colaborando com o desenvolvimento de pesquisas nas áreas mencionadas, especialmente no campo da Linguística Aplicada e dos estudos sobre português como língua de acolhimento e uso de animações como ferramentas pedagógicas.

Palavras-chave: Animação como ferramenta pedagógica; português como língua de acolhimento; aprendizagem significativa; abordagem comunicativa intercultural; interculturalidade.

ABSTRACT

This dissertation examines the use of episodes from the Brazilian animated series *Historietas Assombradas (Para Crianças Malcriadas)* as a pedagogical tool in classes offered within a Portuguese as a host language course for foreign migrants, provided by the UEMS Acolhe Program. Grounded in theories and concepts related to Portuguese as a host language (Grosso, 2010; Amado, 2013), intercultural communicative approach (Almeida Filho, 1995; 2005; Santos, 2004), and meaningful learning (Ausubel, 1982; Moreira, 2012), the study aims to understand how the use of the animation genre can foster meaningful lessons for this specific audience. To this end, the research analyzes the development of students' linguistic-communicative and cultural competences, as well as the cultural content present in the referred animated series, which may encourage reflections on interculturality (Canclini, 2004; Méndez, 2013). The study adopts a qualitative, intervention-based applied methodology, and preliminary results indicate improvements in student engagement, expansion of linguistic-communicative repertoire, and critical reflection on cultural aspects. These findings contribute to the development of research in the aforementioned areas, particularly within the field of Applied Linguistics and studies on Portuguese as a host language and the use of animation as a pedagogical tool.

Keywords: Animation as a pedagogical tool; Portuguese as a host language; meaningful learning; intercultural communicative approach; interculturality.

LISTA DE SIGLAS

ACIN – Abordagem Comunicativa Intercultural

LA – Linguística Aplicada

PLAc – Português como Língua de Acolhimento

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. <i>ASSIM FALOU ZARATRISTE: O ENFOQUE TEÓRICO</i>	18
2.1 Português como Língua de Acolhimento	18
2.2 Abordagem Comunicativa Intercultural	21
2.3 Interculturalidade	23
2.4 Aprendizagem Significativa	25
2.5 Animações como Ferramentas Pedagógicas.....	27
3. <i>ALÉM DA MURALHA: METODOLOGIA</i>	32
3.1 Caracterização	32
3.1.1 Natureza da pesquisa	32
3.1.2 Abordagem da pesquisa	32
3.1.3 Tipo da pesquisa.....	33
3.2 Procedimentos Práticos.....	34
3.2.1 Instrumentos para a geração de dados	35
3.2.2 Participantes da Pesquisa.....	36
3.2.3. Análise dos Dados.....	38
4. <i>NAS MONTANHAS-RUSSAS DA LOUCURA: A ANÁLISE DE DADOS</i>	40
4.1 Desenvolvimento linguístico-comunicativo.....	42
4.2 Desenvolvimento cultural.....	50
4.3 Reflexões interculturais	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS.....	70

1. INTRODUÇÃO

Sou filho e sobrinho de professores e permaneci na mesma instituição de ensino durante nove anos consecutivos ao longo de minha adolescência. Ao concluir o ensino médio, ingressei diretamente no curso de Letras – Licenciatura em Português e Inglês na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em Campo Grande, onde me graduei em 2022. Logo após a graduação, tive a oportunidade de iniciar minha trajetória profissional na área de interesse, assumindo posteriormente a docência em língua inglesa nas redes privada, municipal e estadual de ensino, ainda em Campo Grande.

No decorrer desse percurso, retornei à UEMS por meio do programa de Mestrado Acadêmico em Letras, aprofundando meus estudos em Estudo Linguístico, com ênfase em Linguística Aplicada (LA). Posso afirmar que sempre mantive vínculo constante com a educação: seja como estudante ou como professor, minha trajetória esteve intrinsecamente ligada ao espaço escolar e universitário, que se consolidaram como uma espécie de “segunda casa”.

Essa experiência formativa contribuiu para a construção de uma identidade profissional diretamente relacionada à educação. Paralelamente, meu interesse por recursos tecnológicos e por diferentes formas de multimídia – como músicas, filmes, séries e jogos – sempre esteve presente. Inicialmente associado ao lazer, esse contato se estendeu para o campo profissional, passando a integrar também minhas práticas pedagógicas.

Durante minha formação, observei que as aulas que se valiam de metodologias lúdicas e instrumentos alternativos, em contraposição ao modelo tradicional, promoviam maior engajamento discente. Essas experiências possibilitavam que alunos e professores expressassem suas individualidades, fortalecendo o vínculo com a disciplina e tornando o processo de aprendizagem ao mesmo tempo prazeroso e eficaz.

O aprofundamento posterior em áreas de estudo como a Linguística Aplicada e alguns de seus conceitos centrais – como multimodalidade, interdisciplinaridade, metodologias ativas, diferentes abordagens no ensino de línguas e discussões sobre métodos e pós-métodos – ampliou meu repertório teórico e me possibilitou incorporar, de forma prática e contextualizada, tais perspectivas em minhas práticas docentes.

Além da atuação no ensino de língua inglesa, envolvi-me como voluntário no Programa UEMS Acolhe, programa de extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que oferece apoio a migrantes internacionais de diversas formas – entre elas, ofertando o curso de português como língua de acolhimento, o qual participei como professor ministrante, lecionando aulas para turmas do nível intermediário, ao longo de dois anos. Essa experiência

reafirmou interesses que eu já cultivava e evidenciou sua relevância também no âmbito acadêmico, contribuindo para a construção da pesquisa que ora apresento.

A existência do Programa UEMS Acolhe se dá pelo grande número de migrantes na região. Dos países da América Latina, o Brasil é o que possui o maior número de fronteiras internacionais (dez países); dessas fronteiras, o estado de Mato Grosso do Sul faz divisa com Paraguai e Bolívia. Como consequência, estamos constantemente recebendo um público internacional – não apenas destes países, mas também de outras partes do globo. Apesar de haver diversos motivos que trazem essas pessoas ao país (turismo, visita, estudo, entre outros), esta pesquisa esteve em contato apenas com um tipo de público: pessoas que vieram para estabelecer algum tipo de moradia, temporária ou permanente, e readaptar suas vidas em busca de melhores perspectivas – público denominado *migrantes*.

Em uma notícia emitida em junho de 2024 pelo jornal eletrônico *GI*, constatou-se que, segundo o relatório do Observatório das Migrações Internacionais, vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, em 2023, ao menos 143.033 pessoas estavam refugiadas no Brasil – um aumento de 117,2% em relação ao ano anterior. O jornal ainda acrescentou que “apenas em 2023, 77.193 novas pessoas foram reconhecidas refugiadas pelo governo brasileiro. Desse total, 97,5% eram migrantes vindos da Venezuela e outros 1,2% eram de cubanos.”

A parâmetros locais, o jornal *Midiamax* noticiou, também em junho de 2024, que “apenas no ano de 2023, a Polícia Federal registrou 5.170 pedidos de registro de imigrantes – no caso, estrangeiros – no estado de Mato Grosso do Sul. Os pedidos se referem ao cadastro para a emissão do Registro de Nacional Migratório, com dados do Sistema de Registro Nacional Migratório”. Deste número, o veículo destacou que mais de 2,5 mil pessoas vieram da Venezuela, enquanto 2.257 saíram do Paraguai e 480 da Bolívia. Ainda que estes países sejam aqueles com maior número de migrantes em solo brasileiro, não são os únicos – Alemanha, Argentina, Angola, China, Colômbia, Cuba, Haiti, França, Egito, entre outros, fazem parte da lista de países dos quais diversas pessoas saíram para encontrar abrigo aqui.

Com este cenário, instituições viram a oportunidade para a criação de acolhimento aos migrantes internacionais. Desse contexto, surge o Programa UEMS Acolhe, programa de extensão oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que articula ações em prol do acolhimento e integração de migrantes internacionais à sociedade brasileira. Entre seus serviços e propostas, está o curso de língua portuguesa.

Visando o contexto em que muitos destes migrantes se situam, em que há necessidade e urgência pela aquisição da língua para que se faça possível a (sobre)vivência no país, o

Programa UEMS Acolhe optou pelo modelo do ensino de língua como *língua de acolhimento*, terminologia adotada segundo definições como a de Grosso (2010).

Com esse embasamento, o nomeado oficialmente *Curso de Português para Migrantes Internacionais: Módulo Acolhimento*, disponibilizado pelo Programa UEMS Acolhe é realizado semestralmente, disponibilizando dez encontros presenciais semanais em Campo Grande, Cassilândia, Corumbá, Dourados, Naviraí, Nova Andradina e Sidrolândia (lugares onde o fluxo migratório é elevado), no Mato Grosso do Sul. Para organizar as turmas, são realizados questionários de autoidentificação dos alunos em que eles se categorizam como falantes de língua portuguesa do nível Iniciante, Básico ou Intermediário (seguindo os padrões estabelecidos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas). Cabe ressaltar que, dado o contexto em que esse público geralmente se encontra, as aulas visam um público-alvo adulto, criando turmas mistas que atendem desde jovens a partir dos dezoito anos e até alunos da terceira idade.

Em paralelo, os colaboradores voluntários são preparados por meio de encontros presenciais e/ou virtuais semanais, ao longo de um mês, sendo instruídos pelos responsáveis até o ponto de definir-se equipes aptas a executar as demandas necessárias e fazer o curso acontecer, de fato. As aulas ocorrem em locais denominados *Polos*; cada Polo funciona com uma equipe composta por, ao menos, dois professores ministrantes, dois professores tutores e um coordenador de apoio. Estabelecidos os colaboradores e os alunos de cada Polo e, seguindo o cronograma, as aulas se iniciam.

No período em que esta pesquisa foi aplicada (primeiro semestre de 2025), em Campo Grande, as turmas do curso se dividiam em seis Polos: Polo UEMS, Polo CAM, Polo ASHABRA, Polo Metodista, Polo Guanandi e Polo Centro. As aulas ocorreram em prédios disponibilizados para atender à comunidade e proporcionar os ambientes necessários para os encontros presenciais às quartas-feiras, das 19h00 às 21h30 (com exceção do Polo Metodista que executava as atividades em período vespertino). O Polo Centro, no qual a presente pesquisa foi aplicada, ficava na Quarta Igreja Batista de Campo Grande, localizada na Rua José Antônio, número 1951, no centro da cidade.

Ao longo de seus dez encontros presenciais, o conteúdo trabalhado pelo curso é dividido em cinco Unidades (nesta ordem, respectivamente): ‘*Apresentações*’ – focada na compreensão/conhecimento de diferentes contextos cotidianos e os principais cumprimentos comuns, bem como aprender como se apresentar a alguém e entender as diferentes maneiras utilizadas para introduzir-se; ‘*Vivendo no Brasil – Trabalho, Educação e Saúde*’ – focada em ambientar os alunos nestes meios que, pela urgência e necessidade, são os quais eles mais

precisam conhecer e participar; ‘*Diversidade Linguística*’ – unidade na qual aborda-se a língua no cotidiano, apresentando um pouco sobre as variedades linguísticas (sobretudo regionais) e diferenças de sotaques; ‘*Diversidade Cultural*’ – semelhante à Unidade anterior, mas aprofundando-se nos costumes e tradições brasileiros, sem ter a língua como o objeto principal de discussão; ‘*Conhecendo Mato Grosso do Sul – Turismo e Entretenimento*’ – a Unidade final, na qual introduz-se com um pouco mais de profundidade a cultura sul mato-grossense para que os alunos familiarizem-se melhor com a região na qual estão. Esta divisão se faz necessária para que o conteúdo possa ser trabalhado de maneira adequada visando sempre o acolhimento dos participantes.

O material utilizado em cada aula, que consiste em uma apresentação de slides e uma Folha de Atividades, é elaborado com antecedência pela equipe responsável de coordenação do curso e disponível para fácil acesso dos colaboradores via plataformas digitais (*Google Drive* e *WhatsApp*). Os professores ministrantes e tutores têm autonomia para adaptar este material conforme as necessidades das turmas que atendem, desde que não fuja das propostas principais do curso e da Unidade em questão.

Nas aulas, ofertadas a migrantes de diversas nacionalidades como chineses, haitianos, venezuelanos, cubanos, paraguaios, árabes e outros¹, a proposta não se limita ao ensino formal da língua portuguesa, mas prioriza o desenvolvimento da competência sociocultural comunicativa por meio de situações autênticas de uso da língua. Nesse sentido, o curso procura seguir uma Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN), favorecendo práticas interativas que possibilitam aos aprendentes utilizar o português em contextos significativos do cotidiano, promovendo a participação social e o exercício da cidadania.

Tendo em vista que os princípios desta abordagem se diferem dos princípios das abordagens tradicionais, pode-se compreender que as ferramentas pedagógicas utilizadas em sala de aula também diferem. Logo, as aulas do curso utilizam tanto materiais tradicionais, como papel, caneta e quadro, quanto modernos/alternativos, como vídeos e músicas. Esses materiais são selecionados de acordo com as propostas das aulas e as necessidades das turmas, consoante aos pressupostos da abordagem a qual o curso procura seguir.

Com isto, vi que havia como explorar as possibilidades de aulas diversificadas dentro do curso de português para migrantes internacionais com a adoção de métodos/instrumentos

1 Esses exemplos de nacionalidades referem-se ao público total do curso, considerando todos os polos e os diferentes semestres de trabalho. A presente pesquisa, aplicada apenas no Polo Centro durante o primeiro semestre de 2025, atendeu apenas a venezuelanos.

modernos e alternativos. Desta maneira, faltava apenas estudar e escolher materiais que concretizassem minhas ideias e proporcionassem a aplicação de uma pesquisa, de fato.

Neste sentido, optei pelo uso do elemento *animação*, gênero de multimídia que aprecio desde a infância e já havia analisado anteriormente em meu trabalho de conclusão de curso para a graduação em Letras. Portanto, selecionei o desenho *Historietas Assombradas (Para Crianças Malcriadas)* como ferramenta didática a ser utilizado, com base em estudos e teorias que empregaram o material desta forma de maneira eficiente – mesmo com um público adulto, como no presente caso.

Quanto aos motivos que levam à escolha desta animação em específico (entre tantas outras disponíveis), destaco os fatos de ser uma animação moderna, de criação e produção totalmente nacionais, com temáticas e representações valiosas para análise e coerentes – sobretudo com o contexto que aqui se cria – com a busca de trocas culturais entre indivíduos de diferentes etnias dentro de um ambiente de ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento.

Historietas Assombradas (Para Crianças Malcriadas) é um desenho animado brasileiro criado por Victor Hugo Borges e produzido pelos estúdios Glaz Entretenimento e Copa Studio. Emitido originalmente pela Cartoon Network entre março de 2013 e abril de 2016, a animação distribui-se em duas temporadas já finalizadas (que totalizam quarenta episódios de aproximadamente onze minutos cada) e um filme de 1h30 lançado nos cinemas em 2017. Atualmente, os episódios estão de livre e fácil acesso pela internet por meio de veículos como o *YouTube*.

O enredo mistura o sobrenatural com a realidade brasileira para narrar, de maneira extremamente cômica e satirizada, as aventuras de Pepe, um garoto de onze anos bem agitado, que mora com a avó, uma bruxa amargurada (porém de bom coração), que trabalha produzindo e comercializando poções mágicas. Além da avó, Pepe compartilha suas proezas com seus amigos: Marilu, uma garota meiga de aparência delicada; Guto e Gastón, gêmeos siameses de diferentes nacionalidades e personalidades opostas; e Beto, um atleta gentil de corpo robusto.

A essência da história consiste nas diferentes figuras sobrenaturais que aparecem a cada episódio (e eventualmente retornam ou não). Entre elas, há lendas populares brasileiras clássicas (como a Loira do Banheiro e o lobisomem) ou criaturas novas, inspiradas em outros ícones do terror (como *Kumo Tatchi*, semelhante à *Sadako*, personagem clássica do filme de terror japonês *Ringu* – também popularizado pela versão americana, *O Chamado*, em que a personagem se chama Samara –; *Dr. Stein*, baseado na história de Frankenstein e *Bhutumu*, o equivalente ao *Cthulhu*, de H.P. Lovecraft, neste universo). Vale destacar, também, a presença

de personagens universais cuja visão/representação variam bastante de acordo com o contexto em que são citados e, por isso, ao aparecerem na série, apresentam uma carga “abrasileirada” interessante de se notar, como o Diabo, o Cupido e a Morte.

Logo, entendo que, ao usar animações, é possível conectar o aluno migrante internacional a elementos de sua própria história e cultura para aproximá-lo do conteúdo linguístico sociocultural que se pretende ensinar. Esse processo pode possibilitar, como resultado, aulas consideradas *significativas* – baseadas no conceito de Ausubel (1982) e que seriam, na visão desta pesquisa, aulas em que há troca intercultural entre os alunos presentes e aquisição de novos conhecimentos acerca da língua portuguesa e/ou da cultura brasileira.

E, para isso, valorizando ainda mais os contextos e personagens apresentados na animação e as possíveis relações didáticas e socioculturais que estes podem criar com o público atendido em congruência aos pressupostos estabelecidos pela proposta de intervenção, *Historietas Assombradas* demonstrou ser uma escolha válida.

Diante desse cenário, e considerando a carência de pesquisas sobre materiais didáticos inovadores para o PLAc, esta dissertação busca responder à seguinte questão: De que maneira o uso pedagógico de uma animação brasileira pode contribuir para a construção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas e interculturais de migrantes estrangeiros em aulas de português como língua de acolhimento? Considerando a urgência comunicativa que caracteriza esse público, torna-se pertinente investigar se recursos multimodais, como a animação, ultrapassam o caráter lúdico e configuram-se como instrumentos pedagógicos efetivos nesse contexto.

Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar como o uso de animações pode proporcionar aulas significativas com alunos migrantes internacionais, participantes de um curso de português como língua de acolhimento. Nesse sentido, tracei os seguintes objetivos específicos:

1) Analisar como a utilização de uma animação pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas e culturais de estudantes imigrantes em processo de aprendizagem de português como língua de acolhimento.

2) Discutir como o conteúdo cultural presente na animação *Historietas Assombradas* pode promover reflexões sobre interculturalidade em contextos de ensino do português como língua de acolhimento.

Juntando esses elementos, pretendo explorar as possibilidades com o uso desta animação brasileira no que diz respeito a criação de aulas diversas e um ambiente favorável à interculturalidade dentro do Curso de Português para Migrantes Internacionais: Módulo

Acolhimento, transformando a sala de aula em um lugar potencialmente atrativo/estimulante e utilizando a língua-alvo para transmitir interculturalidade assim como instrumento de (sobre)vivência.

Justifica-se esta pesquisa pela necessidade de ampliação de estudos que articulem multimodalidade, interculturalidade e ensino de português como língua de acolhimento, especialmente em contextos regionais marcados por intenso fluxo migratório. Além de sua relevância social, o estudo contribui para o campo da Linguística Aplicada ao propor reflexões sobre práticas pedagógicas inovadoras e socialmente comprometidas.

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza intervencionista, desenvolvida a partir da aplicação de atividades com o uso da animação em uma turma do curso. Os dados foram gerados por meio das interações em sala de aula e das produções dos participantes, sendo analisados à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam o estudo.

Ademais, embora tais detalhes sejam abordados com mais profundidade nos capítulos a seguir, faz-se necessário esclarecer de antemão que, embora a pesquisa vise um escopo amplificado – alunos migrantes estrangeiros e propostas de intervenção para aulas do curso de PLAc ofertado pelo UEMS Acolhe com base no uso de animações brasileiras como ferramentas pedagógicas –, há uma delimitação consciente que interfere na generalização dos resultados, visto que, por motivos como a imprevisibilidade, durante o desenvolvimento do trabalho, de como seria a turma na qual a pesquisa seria aplicada – o que resultou, por coincidência (visto que não é possível prever quais alunos irão se inscrever em cada turma durante o início do semestre, nem quais permanecerão até o fim do curso), na participação apenas de alunos da mesma nacionalidade – e alterações no cronograma da pesquisa – o que possibilitou apenas a aplicação de três aulas de intervenção.

Essa dissertação está dividida em capítulos, organizada sequencialmente da seguinte forma: após a Introdução, o Capítulo 1 traz o Enfoque Teórico, apresentando os conceitos e teorias estudados para fundamentar a dissertação; o Capítulo 2 apresenta a Metodologia, descrevendo os procedimentos metodológicos adotados ao longo da pesquisa; o Capítulo 3 expõe a Análise dos Dados, discorrendo sobre a aplicação e os resultados da pesquisa, obtidos através dos dados gerados e, por fim, há um capítulo para as Considerações Finais do estudo, antecedendo as Referências Bibliográficas e os Anexos. A fim de tornar a leitura da dissertação mais imersiva, todos os capítulos após a Introdução recebem títulos que referenciam episódios da animação *Historietas Assombradas*.

A partir desse percurso teórico e empírico, esta investigação busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais sensíveis às demandas interculturais e às necessidades comunicativas de migrantes internacionais, reafirmando o papel social da Linguística Aplicada no enfrentamento de desafios contemporâneos.

2. ASSIM FALOU ZARATRISTE: O ENFOQUE TEÓRICO

Neste capítulo, apresento a revisão de literatura que fundamentou a pesquisa. As seções estão divididas para discorrer sobre os principais conceitos envolvidos no trabalho: português como língua de acolhimento, abordagem comunicativa intercultural, interculturalidade, aprendizagem significativa e animações como ferramentas pedagógicas.

2.1 Português como Língua de Acolhimento

Há diversos motivos para aprender uma segunda língua; consequentemente, há diversas maneiras de ensinar uma segunda língua. No curso ofertado aos migrantes internacionais pelo Programa UEMS Acolhe, dado o público-alvo e o contexto em que estão inseridos, faz-se uso do ensino de Português como Língua de Acolhimento.

Ao articular o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), Grosso (2010) detalha:

“A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo.” (Grosso, 2010, p. 68)

E a partir disto, a autora elenca elementos que diferem o ensino de PLAc, prática que começava a ganhar desenvolvimento a partir da época de publicação deste texto, dos ensinamentos de português como *língua estrangeira* ou *segunda língua*, conceitos “já consagrados na Linguística Aplicada e na Didática das Línguas Vivas” (Grosso, 2010, p. 62-63). Em grande essência, o ponto central desta diferença se dá pelo público-alvo – no caso do PLAc, migrantes internacionais com necessidade e urgência pelo aprendizado da língua utilizada no país em que eles estão há pouco tempo e pretendem permanecer de certa forma.

Segundo a autora, os principais pontos de integração e necessidade comunicativa que evidenciam as diferenças entre o PLAc dos outros ensinamentos de português são:

1 – O domínio profissional: O migrante ainda precisa trabalhar para sobreviver, muitas vezes, sustentar a família além de si mesmo. Portanto o ensino da língua portuguesa deve levar esta situação em consideração para se adequar de forma que satisfaça a necessidade daquele que está a aprender a língua e permita que ele se insira no mercado de trabalho do país em que está, seja readequando formações e experiências profissionais que já exercia em seu país de origem ou buscando novos meios.

“Ao se operacionalizar a língua de acolhimento em conteúdos de ensino-aprendizagem, o seu âmbito ultrapassa largamente o domínio profissional; contudo, o nível de integração passa por essa área, as necessidades comunicativas estão ligadas a tarefas que divergem da cultura de origem, sendo desconhecidas quando

correspondem a um novo tipo de trabalho ou a uma nova maneira de o realizar.” (Grosso, 2010, p. 69)

2 – *Os direitos*: Uma vez inserido na sociedade, o migrante precisa estar a par de questões legais que dizem respeito aos seus direitos e deveres. Logo, esses assuntos também devem ser tratados em salas de aula de português como língua de acolhimento; afinal, *acolher* também significa permitir que um indivíduo possa integrar a sociedade em seus amplos sentidos.

“O direito ao ensino/aprendizagem da língua de acolhimento possibilitará o uso dos outros direitos, assim como o conhecimento do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão. Desse modo, o ensino das línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural.” (Grosso, 2010, p. 69)

3 – *Do imigrante para o cidadão*: Descrito praticamente como a extensão e união dos tópicos anteriores, é a partir deste ponto que o migrante consolida os ensinamentos e suas vivências para se tornar cidadão. Para tal, questões de conhecimento geral comum e tópicos histórico-sociais que dizem respeito à sociedade também precisam ser abordados.

“A proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra. O conhecimento sociocultural, a competência sociolinguística são importantes no desenvolvimento da competência comunicativa e servem como base de debate e de diálogo para uma cidadania plena e consciente, aspecto fundamental na língua de acolhimento.” (Grosso, 2010, p. 71)

Ainda, no que diz respeito à prática/ação, a autora salienta que a língua de acolhimento “tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional” (Grosso, 2010, p. 71).

No que concerne a críticas ao campo do PLAc, Marcelino e Silva (2023) colaboram com estudos a fim de “trazer à tona reflexões sobre a importância de um fazer pedagógico que parta da realidade dos alunos, em especial no contexto de ensino de português como língua de acolhimento”. Em um trabalho de análise crítica das necessidades desta forma de ensino, os autores buscaram “melhor conhecer quem os alunos são, quais são seus contextos sociais e econômicos” para além de analisar apenas suas necessidades e interesses a respeito da língua portuguesa, e concluíram:

Para que uma análise crítica de necessidades seja parte de uma prática de ensino transformadora é necessário iniciar por ela, mas também é imprescindível questionar e revisar o uso de materiais didáticos tradicionalmente desenvolvidos para o ensino de língua, revisar o processo de formação de professores, e reforçar a ideia de que este é um processo longo e cíclico, articulado à visão freireana de uma educação emancipadora. É fundamental, ainda, que políticas públicas garantam que ações

pedagógicas voltadas aos imigrantes e refugiados aconteçam de forma a atender as necessidades dessa população. (Marcelino e Silva, 2023, p. 21)

Isto é, ainda que o método de ensino do português como língua de acolhimento se mostre como uma possibilidade adequada para o contexto em que se insere, não significa que esteja, como um todo, “completamente formado”, fazendo-se necessária a continuação em estudos e práticas dentro do escopo. Neste sentido, Reinoldes e Amado (2021) estudaram desafios e possibilidades do ensino de PLAc segundo um viés decolonial e intercultural, refletindo sobre “uma perspectiva exequível em prol de uma formação mais crítica para pessoas em situação de refúgio e imigrantes” e concluíram:

Por meio da perspectiva decolonial, é possível adotar práticas pedagógicas que valorizam o diálogo entre diferentes atores da sociedade na construção do(s) saber(es), contribuindo para uma formação que fortaleça os alunos e lhes possibilitando desenvolver estratégias linguísticas para lidar e sair de possíveis situações de enfrentamento ou vulnerabilidade, sejam elas políticas, culturais, sociais. Ainda há um longo caminho pela frente no que diz respeito a construir ações que contribuam para uma inserção social mais igualitária; por isso, precisamos seguir dialogando, construindo e (re)pensando nossas práticas — pedagógicas ou não. (Reinoldes e Amado, 2021, p. 36)

Ademais, Camargo (2018) critica a ausência de uma legislação para regular o ensino de português a migrantes, o que acaba fazendo com que ONGs e demais instituições interessadas neste âmbito se tornem as maiores responsáveis pelo desempenho da atividade. Por consequência, o exercício dos colaboradores voluntários, membros comuns da sociedade civil, nem sempre conta com um preparo profissional oriundo da área da educação (quanto mais do ensino de língua portuguesa, em específico). A este respeito, Amado (2013) diz:

Ainda que o papel de voluntários não docentes ministrando português para os refugiados seja essencial em caráter emergencial, é inconcebível que um país que possui mais de 400 cursos de Letras e que forma cerca de 31.000 professores por ano (PAIVA, 2005) não possa criar um programa que contrate professores, mesmo que sem formação inicial em PLE visto ser este um outro problema de currículo nos cursos de Letras, para o ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes transplantados e refugiados. (Amado, 2013, s/p)

Ou seja, ao ensinar português como língua de acolhimento, faz-se necessário conciliar teorias e práticas que enxerguem a realidade do aluno migrante e adotar uma metodologia que vá além do comum nas demais formas de ensino de língua portuguesa, trazendo para a sala de aula elementos que digam respeito ao *acolhimento* do aluno, enxergando sua existência enquanto indivíduo e fornecendo recursos para que ele consiga conhecer e fazer parte da sociedade em âmbitos como profissionais, educativos e cívico-sociais.

Ainda, carecemos de estudos e legislações que contribuam com avanços na regulamentação deste campo no Brasil. Após comparar a articulação de cursos de PLAc entre o Brasil (onde podemos mencionar o PBMIH, da UFPR, o PROACOLHER, da UNB e o UEMS

Acolhe, da UEMS – todos criados apenas após 2012) e a Europa (com cursos que apareceram pela primeira vez em Portugal em 2001, e outros que se estendem por países como França e Alemanha), Chilante e Silva (2019) concluíram que no Brasil “ainda não possuímos ações promovidas diretamente pelo Estado, ficando, assim, a cargo das universidades e da sociedade civil o ensino da língua portuguesa a imigrantes que aqui chegam” (Chilante e Silva, 2019, p. 248) – visão ainda coerente durante o ano de desenvolvimento da presente pesquisa, em 2025.

Com isto, vejo como esta pesquisa, que objetiva compreender como o uso de animações pode proporcionar aulas significativas para alunos migrantes de um curso de PLAc, pode contribuir com os estudos e produções dentro da área, que ainda está em desenvolvimento no Brasil.

2.2 Abordagem Comunicativa Intercultural

Para embasar e justificar a escolha do uso de uma animação como ferramenta pedagógica alternativa, faz-se necessário compreender a metodologia utilizada dentro do curso ofertado pelo programa UEMS Acolhe. Assim sendo, as aulas do curso procuram fazer uso da *abordagem comunicativa intercultural* – que, mais do que um simples referencial metodológico, constitui o eixo orientador das práticas desenvolvidas no curso, influenciando o planejamento, a seleção de materiais e a condução das interações em sala de aula.

O conceito de abordagem comunicativa foi introduzido no Brasil a partir de 1978 – trazido por linguistas aplicados que haviam recém-concluído estudos na Inglaterra. O autor Almeida Filho é um dos grandes nomes a contribuir com a criação deste cenário; para ele, esta abordagem “é força porque imprime movimento/ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a língua alvo” (Almeida Filho, 1998, p. 18).

Sugerindo grande avanço nas teorias e práticas, segundo Uphoff (2008), este método objetiva o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno com a nova língua até que ele consiga utilizá-la propriamente. Desta maneira, os papéis em sala podem ser levemente modificados. As aulas proporcionam atividades lúdicas e os estudantes têm chance de participar mais ativamente; o professor, mesmo que permaneça como a autoridade e continua a cumprir com seu papel de transmitir conhecimento, não se limita a ser aquela figura única, totalitária e imponente, abrindo espaço para que seus alunos se manifestem com mais autonomia.

Ainda para Almeida Filho, “ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da Língua Estrangeira” (Almeida Filho, 2005 p. 42).

Tendo este conceito como base, Santos (2004) desenvolveu uma vertente chamada *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)*, a qual segundo a autora:

pode ser resumida como a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas. (Santos, 2004, p. 154)

Para Santos (2004), o fator *intercultural* é

(...) um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados. (Santos, 2004, p. 154-155)

Nesta visão, a *cultura* entra como um eixo a ser considerado para o desenvolvimento das aulas tanto quanto a *língua*, resultando em uma abordagem que objetiva estabelecer uma relação para além da transmissão de conteúdos (geralmente trabalhada em sentidos de contraste – isto é, ‘Cultura A vs. Cultura B’), promovendo interações culturais. Desta maneira, Santos (2004) conclui:

A ACIN, portanto, é uma *força potencial* que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção um diálogo intercultural. (Santos, 2004, p. 155)

No curso, as atividades desenvolvidas costumam criar cenários propícios para que haja discussões interculturais em que o aluno, à medida que aprende sobre a nova realidade à qual faz parte, pode se sentir livre e acolhido, enquanto sujeito, para integrar elementos da sua vivência como migrante – isto é, utilizar a língua materna em certas situações, sem que haja repressão; interagir com colegas e colaboradores compartilhando relatos de sua vida pessoal de maneira que possa se sentir visto, ouvido e respeitado, pois está agregando com o desenvolvimento do conteúdo proposto; entre outras possíveis interações comuns a este ambiente.

Nesse sentido, a escolha da animação como recurso pedagógico dialoga diretamente com os pressupostos da ACIN, uma vez que materiais multimodais e culturalmente marcados favorecem a construção conjunta de significados e ampliam as possibilidades de diálogo entre culturas. Ainda dessa forma, vemos como as aulas ofertadas pelo Programa vão de acordo com os princípios da abordagem utilizada, valorizando a presença de diferentes culturas dentro das salas de aula e utilizando deste fator como um apoio para as práticas voltadas ao desenvolvimento da competência linguística-comunicativa.

2.3 Interculturalidade

Ao estudar temas como o ensino de uma segunda língua ou a educação de migrantes internacionais, a *interculturalidade* aparece não apenas como um termo recorrente e fundamental para a discussão, mas como um eixo epistemológico que orienta práticas pedagógicas voltadas à negociação de sentidos, ao reconhecimento das diferenças e à construção de espaços dialógicos em contextos marcados pela diversidade cultural.

Nascimento (2014) explica que, no Brasil, o conceito de interculturalidade emergiu na década de 80, após a Constituição de 1988 reconhecer o caráter pluricultural e multilíngue do país – indo contra a visão que até então prevalecia, objetivando eliminar as diferenças culturais e sociolinguísticas. Nesse contexto, alavancaram discussões acerca do tema. Para Nascimento (2014), interculturalidade é

“(...) uma concepção, que visa no campo educacional trazer à tona os conflitos históricos perpassados pela hierarquização racial e suas consequências, produtos do colonialismo, ao mesmo tempo em que propõe relações ontológicas, filosóficas, epistemológicas, econômicas e políticas menos assimétricas entre as sociedades nacionais hegemônicas e os grupos racialmente marginalizados.” (Nascimento, 2014, p. 2)

O mesmo conceito é estudado por Méndez (2013, apud Weissmann, 2018), que define interculturalidade como “uma série de gestos, práticas, que supõem sempre uma situação”. Consequentemente, a autora avalia toda construção intercultural como “uma situação em que a combinação dos elementos é inesperada e complexa”.

Ainda, para Barbosa (2015), contextualizada ao ensino-aprendizagem de uma nova língua-cultura, a interculturalidade representa a possibilidade de aproximar as duas dimensões. “Trata-se de uma forma de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura da qual quer fazer parte”. (Barbosa, 2015, p. 1)

Ademais, para Weissmann (2018), interculturalidade representa:

“(...) um diálogo de confiança, criando uma estética de muitas vozes que falam e conversam, se sucedem, se contradizem e, às vezes, também se interrompem. Esse diálogo tem que ser posto em prática, para ter as ideias encarnadas, fazendo-se presentes na pluralidade de pontos de vista, sem que nenhum prevaleça sobre o outro. Na visualização e enunciação das forças de poder se formarão espaços para diferentes processos de subjetivação. A interculturalidade se separa da cultura hegemônica, na procura de diálogos ou gestos interculturais. (Weissmann, 2018, p. 27)

Entretanto, interculturalidade não é o único conceito dentro deste escopo; há similares. É pertinente a esta pesquisa revisar dois destes conceitos paralelos para esclarecer o que levou à escolha do uso de interculturalidade, entre os demais possíveis. Logo, apresento a seguir algumas concepções acerca de *multiculturalidade* e *transculturalidade*.

Segundo Weissman (2018), multiculturalidade é como “um conjunto de culturas em contato, mas sem se misturar: trata-se de várias culturas no mesmo patamar”. Para ela, o conceito se baseia em uma “lógica binária, na qual uma ideia é correta e outra é diferente e incorreta, só se complementando ideias similares e tentando se afastar aqueles conceitos que contrariam o pensamento predominante” (Weissman, 2018, p. 24)

Relacionando os conceitos, Canclini (2004) define que “passamos de um mundo multicultural a um intercultural globalizado”. Para o autor,

“sob conceitos multiculturais, a diversidade de culturas é aceita, destacando suas diferenças e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contraste, a interculturalidade refere-se ao confronto e ao entrelaçamento, ao que acontece quando grupos estabelecem relações de troca. Ambos os termos implicam dois modos de produção social: o multiculturalismo pressupõe a aceitação do heterogêneo; a interculturalidade implica que as diferenças são o que são em relações de negociação, conflito e empréstimo recíproco” (Canclini, 2004, p. 15, tradução própria)

Já a *transculturalidade* surge como uma ideia além. Para Benassaieh (2012), é

[...] o entrelaçamento das identidades culturais que se definem e se transformam em ressonância umas com as outras, bem como a competência dos indivíduos em interagir simultaneamente em vários fluxos ou universos culturais ao mesmo tempo, os quais não podem mais ser entrevistados na sua separabilidade ou diferenciação intrínseca, mas são considerados como sendo comunicantes. (Benessaieh, 2012, p. 85 – tradução de Bernd, 2013)

E, relacionando as três ideias, Bernd (2013), apoiada em Benessaieh (2012), conclui que, enquanto ambas *multiculturalidade* e *interculturalidade* tratam das culturas como “entidades fechadas” e estáveis que se separam umas das outras, a *transculturalidade* as trata como elementos coletivos “altamente permeáveis e em contínua mobilidade”.

Portanto, ainda que haja semelhanças entre tais conceitos e que todos tragam ideias valiosas, a distinção entre eles é fundamental para delimitar o posicionamento teórico da pesquisa, uma vez que cada um implica compreensões distintas sobre identidade, conflito, negociação e circulação cultural.

Isso posto, a presente pesquisa aderiu a mesma visão de Weissmann (2018), privilegiando o conceito de *interculturalidade* por tratar de culturas em um patamar de conflito e diálogo sem tentar “obstruir as diferenças”, buscando “ampliar horizontes, lugar às diferenças e apontando ao enriquecimento e mudança contínua”. Para a autora:

(...) trabalharemos com o conceito de *interculturalidade*, a fim de dar conta dos migrantes em geral e seu trânsito cibernético, territorial e globalizado. No presente trabalho, não aderimos ao conceito de *multiculturalidade*, uma vez que implica a preeminência de uma cultura sobre a outra; da mesma maneira, não apreenderemos o conceito de *transculturalidade*, por se apoiar mais nas culturas e em seus atravessamentos sociais, e menos na intersubjetividade e vincularidade do caso a caso. (Weissmann, 2018, p. 27)

A meu ver, *multiculturalidade* é um conceito datado, que pode ser compreendido como a primeira concepção formulada sobre o tema. Anos depois, *interculturalidade* advém como um conceito mais moderno e abrangente. Da mesma forma, *transculturalidade* surge como a concepção mais contemporânea dentro da discussão. Dessa maneira, a interculturalidade, nesta pesquisa, não é compreendida apenas como coexistência cultural, mas como prática relacional que envolve negociação, tensão, escuta e produção conjunta de significados; isto é, elementos diretamente articulados à proposta pedagógica do curso e ao uso da animação como disparador de diálogos interculturais.

Para o Programa UEMS Acolhe, optamos, portanto, pelo uso da *interculturalidade* como eixo norteador das propostas e metodologias aplicadas pelo curso. Isso devido a sua adequação ao contexto do português como língua de acolhimento, no qual o diálogo entre culturas não ocorre de forma abstrata, mas em situações concretas de interação, marcadas por assimetrias, deslocamentos e reconstruções identitárias.

2.4 Aprendizagem Significativa

Dando continuidade, é necessário também conceituar *aprendizagem significativa*, ideia desenvolvida na década de 1960 por David Ausubel, psicólogo educacional estadunidense conhecido por contribuir com os campos da psicologia educacional, ciência cognitiva e ciência do aprendizado.

Inicialmente, para contrapor com sua ideia, Ausubel (1982) define a *aprendizagem mecânica* como sendo “a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva”, destacando que, nessa situação, o conhecimento adquirido fica “arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva sem ligar-se a conceitos subsunçores específicos” – entendendo *subsunçor* como um conceito já estabelecido na estrutura cognitiva, com a capacidade de “ancorar” novas informações de modo que elas adquiram significado para o indivíduo. Dadas essas definições, Ausubel discorre sobre alternativas à aprendizagem mecânica, chegando ao ponto de construir a tese da *aprendizagem significativa*.

Segundo Ausubel (1982), a essência do processo de *aprendizagem significativa* é que “as ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira não-arbitrária e substantiva (não-literal) às informações previamente adquiridas pelo aluno”. Ele detalha da seguinte forma:

O primeiro critério (relação não arbitrária) implica simplesmente que se o material propriamente dito exibe um caráter suficientemente não arbitrário (ou um caráter não aleatório) é porque existe uma base adequada e quase autoevidente para relacioná-lo de forma arbitrária aos tipos de ideias correspondentemente relevantes que os seres humanos são capazes de aprender. O material de aprendizagem logicamente

significativo, conseqüentemente, pode relacionar-se, de modo não arbitrário, às ideias especificamente relevantes (...) (Ausubel, 1982, p. 37)

Ainda:

Um segundo critério – relação substantiva – implica que, se o material de aprendizagem for mais uma vez suficientemente não arbitrário, permitirá que um símbolo ou grupo de símbolos ideacionalmente equivalentes se relacionem à estrutura cognitiva sem qualquer alteração resultante no significado. (Ausubel, 1982, p. 37)

Ou seja: o material aprendido precisa ser relacionável à estrutura cognitiva do indivíduo, conectando-se aos conhecimentos prévios adquiridos por ele, de maneira não arbitrária e não literal; com isso, tal material pode ser chamado de *potencialmente significativo*.

Entretanto, a natureza do material não basta por si só: é necessário que o aluno “manifeste uma disposição para a *aprendizagem significativa* – ou seja, uma disposição de relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, o novo material à sua estrutura cognitiva” (Ausubel, 1982, p. 34). É quando essas duas características, o *material potencialmente significativo* e a *disposição* do aluno, vão de encontro, de maneira não arbitrária e não literal, que a *aprendizagem significativa* se faz possível.

Ademais, para Ausubel (1982), outro elemento que possibilita a aprendizagem significativa é o uso de *organizadores*, que funcionam como pontes entre o conteúdo a ser aprendido e o conhecimento prévio do aluno. Moreira e Masini (1982) definem *organizador* como:

Material introdutório apresentado antes do material a ser aprendido, porém em nível mais alto de generalidade, inclusividade e abstração do que o material em si e, explicitamente, relacionado às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva e à tarefa de aprendizagem. Destina-se a facilitar a aprendizagem significativa, servindo de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa saber para que possa aprender o novo material de maneira significativa. (Moreira e Masini, 1982, p. 103)

Tal material deve ser selecionado cuidadosamente pelo professor, visando facilitar a aprendizagem, e deve se tratar de uma apresentação mais ampla e generalizada do assunto, visto que o material potencialmente significativo a ser inserido posteriormente é o que trará o conteúdo de maneira mais profunda e especificada. Nesse sentido, recursos multimodais como a animação podem atuar como organizadores prévios, uma vez que mobilizam referências culturais, imagens, narrativas e experiências que dialogam com repertórios já existentes na estrutura cognitiva dos aprendentes, favorecendo conexões significativas.

No que tange às críticas à teoria de Ausubel, segundo Moreira (2012), devido a abordagem da teoria ter perdurado décadas, houve uma “trivialização do conceito”, criando uma ideia de que “toda aprendizagem passou a ser significativa e todas as metodologias de ensino passaram a objetivar a uma aprendizagem significativa”. Entretanto, por não haver

apropriação da filosofia subjacente à ideia, a prática se perde e os modelos tradicionais – em que “o professor fala/expõe e o aluno copia” – permanecem, afetando a formação até mesmo dentro do ambiente acadêmico.

Mencionando os altos índices de reprovação em disciplinas como Física e Cálculo, Moreira (2012) defende:

Alguns educadores dizem que a teoria de aprendizagem significativa está superada porque foi formulada há quase cinquenta anos. Mas como estaria superada se a escola não é capaz de dar conta de sua premissa básica, ou seja, de levar em conta o conhecimento prévio do aluno, de partir da ideia de que o ser humano aprende a partir do que já sabe? Dizer que essa teoria está superada é fugir do problema. (Moreira, 2012, p. 25)

Ele ainda descreve conceitos semelhantes à abordagem significativa (na qual Ausubel faz uso do termo ‘*subsunçor*’ como *construto básico*), como as teorias construtivistas de Piaget (baseada no construto ‘*esquema*’; isto é, o indivíduo aprende ou constrói novos *esquemas* com base nos *esquemas* que já possuía), Kelly (que utiliza o termo ‘*construto pessoal*’ para descrever a formação de novos *construtos* a partir de *construtos* originais), Johnson-Laird (que conceitua a construção de novos ‘*modelos mentais*’ a partir de *modelos* anteriores, primitivos conceituais e da percepção) e Vergnaud (que também utiliza ‘*esquemas*’, mas acrescenta a ideia de ‘*invariantes operatórios*’, constituídos segundo conhecimentos prévios implícitos e influentes na construção de novos *esquemas* e conceitos).

Com base nessa descrição, Moreira (2012) conclui que a ideia de que o conhecimento prévio “pode ser interpretado em termos de *esquemas* de assimilação, *construtos pessoais*, *modelos mentais* e *invariantes operatórios*” permite relacionar a aprendizagem significativa a outras teorias. Todavia, o conceito de Ausubel se diferencia delas por “se ocupar mais da aquisição significativa de um corpo organizado de conhecimentos em situação formal de ensino e aprendizagem”, uma vez que as demais estão voltadas para o desenvolvimento meramente cognitivo.

Com isso, compreendemos o objetivo da presente pesquisa em permitir que, por meio de aulas que façam uso de animações como ferramentas pedagógicas, os alunos consigam associar tanto os conhecimentos de língua portuguesa quanto outros além, culturais e sociais (pertinentes à realidade a qual se inserem agora, no Brasil), aos que já carregam de suas vivências em seus países de origem, valorizando as discussões interculturais de maneira substancial.

2.5 Animações como Ferramentas Pedagógicas

Ao falar sobre mídias audiovisuais, é fato que a maior parte delas foi criada e distribuída com fins de entretenimento. Ainda assim, conforme os estudos em diversas áreas foram avançando, estas mídias passaram a ser (re)utilizadas de outras maneiras, incluindo no âmbito educacional. As metodologias e abordagens mais modernas e alternativas permitem que, feito corretamente, haja uso dessas tecnologias em sala de aula como ferramentas pedagógicas. No campo do ensino de línguas, especialmente sob perspectivas comunicativas e interculturais, materiais audiovisuais passaram a ocupar papel relevante, por mobilizarem simultaneamente linguagem verbal, imagem, som e elementos culturais.

Por ser um tema “recente” (em relação a anos de história da educação e ensino de línguas), os estudos e produções dentro desta área ainda estão em desenvolvimento; e a escolha de animações, entre as variadas mídias audiovisuais, afunila ainda mais a área a estudar. Estudando produções acadêmicas acerca do uso de animação na educação brasileira, Carr et al. (2019) concluíram:

Dos resultados obtidos, consideramos o número de dissertações e teses, bem como de artigos em periódicos nacionais, muito escasso. Essa baixa produção nos leva a concluir que a pesquisa em animação ainda caminha a passos lentos e apresenta uma carência que dificulta afirmações consistentes. Entretanto, abre-se margem para muitas discussões. (Carr et al., 2019, p. 755)

Essa constatação evidencia uma lacuna científica que justifica investigações que explorem o potencial pedagógico da animação em contextos específicos, como o ensino de português como língua de acolhimento. Todavia, já podemos encontrar alguns trabalhos e teorias que contribuem para um embasamento coerente. Estudando o uso de animações em sala de aula com o público infantil, Lorenzatto (2020) concluiu:

“Usar o desenho animado² para construir conhecimentos poderá auxiliar na aprendizagem, uma vez que as crianças desta era tecnológica navegam por conhecimentos a partir de desenhos e de vídeos de diversos assuntos. Nesse sentido, ao professor, será necessário selecionar bons conteúdos, temas atuais e desenhos novos que as crianças gostem, assim o interesse em assisti-lo é maior e sua atenção também será. Após fazer o uso do desenho, cabe ao professor retomá-lo questionando sobre o mesmo, realizando atividades coletivas, mediando a construção do conhecimento no aluno.” (Lorenzatto, 2020, p. 41)

De maneira semelhante, Leandro (2023) utilizou animações como ferramentas pedagógicas no ensino de espanhol como segunda língua para uma turma de primeiro ano de ensino médio de uma escola pública profissionalizante estadual e concluiu:

“(...) temos plena convicção que contribuimos para que os estudantes comessem a perceber e modificar suas impressões sobre o espanhol enquanto língua estrangeira moderna, além de se desenvolverem gradativamente como cidadãos que respeitam e

² Enquanto a presente pesquisa utiliza o termo “animação”, o trabalho de Lorenzatto utiliza “desenho animado”. Neste sentido, compreendemos os termos como sinônimos para descrever o mesmo material audiovisual.

valorizam sua identidade sociocultural e principalmente a do outro, contribuindo assim para uma educação básica.” (Leandro, 2023, p. 73)

Apesar de tratarem de públicos diferentes, os trabalhos de Lorenzatto (2020) e Leandro (2023) dialogam com o meu no que diz respeito ao uso de animações como ferramentas pedagógicas e demonstram a possibilidade de resultados pertinentes ao unir o tema a conceitos da ACIN.

Outro trabalho que contribui com os estudos da área é a dissertação de Li (2020) pela Universidade Nova Lisboa, em que o pesquisador utilizou filmes como uma ferramenta pedagógica para o ensino de língua portuguesa como segunda língua com um público de chineses residentes da China, dando ênfase no desenvolvimento da competência intercultural. Em suas conclusões, disse:

Através de questionários e entrevista, o estudo apresenta como são usados filme no ensino de português e os elementos que contribuem para a sua eficácia, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências interculturais. O material e as atividades de ensino têm papel importante quando o professor usa o filme para ensinar (Li, 2020, p. 42)

Li (2020) ainda acrescenta:

Os resultados da investigação parecem mostrar que o nível de português dos estudantes, a duração do filme, os objetivos, o conteúdo e o tipo de filme, a forma e dialeto, são elementos a ter em consideração aquando da escolha do filme. Por outro lado, atividades de pré-visualização, visualização e pós-visualização precisam de ser bem organizadas e planificadas, especialmente as atividades de pós-visualização, uma vez que estão relacionadas com as restantes atividades. (Li, 2020, p. 42)

Novamente, ainda que tal trabalho não esteja inserido no mesmo contexto da presente pesquisa, notamos como os elementos em comum justificam o seu uso como referência teórica. A visão de Li sobre os resultados de sua pesquisa vai de acordo com o andamento do trabalho realizado com os alunos do curso ofertado pelo Programa UEMS Acolhe.

Para a elaboração das atividades e escolha do material, também foram levadas em consideração ideias como de Stoller (1988), que, a respeito do uso de filmes como ferramenta pedagógica, afirmou:

(...) se alguém escolher usar filmes e vídeos para mais do que apenas a compreensão da língua, ou seja, como ponto de partida para outras atividades linguísticas, é importante selecionar filmes/fitas de vídeo que sejam longos o suficiente para transmitir um conteúdo significativo, mas curtos o bastante para permitir tempo, em sala de aula, para atividades antes e depois da exibição. (Stoller, 1988, p. 9, tradução própria)

Isso explica a escolha de uma animação com episódios de apenas onze minutos de duração para ser trabalhada dentro de aulas com duração máxima de duas horas e trinta minutos. Ainda baseando-se em Stoller (1988), integramos atividades antes, durante e após a exibição de cada episódio dentro da aula. A adoção dessa organização didática reforça a compreensão

da animação não como recurso meramente ilustrativo, mas como eixo estruturador das práticas pedagógicas, articulado a objetivos linguísticos e interculturais previamente definidos.

Ainda sobre os motivos que levaram à escolha da animação *Historietas Assombradas* em específico, cabe revisar a Hipótese do Filtro Afetivo de Krashen (1986) para abordar o uso do humor em práticas pedagógicas. Segundo o autor, emoções como ansiedade e insegurança podem dificultar a aquisição linguística ao agir como Filtros Afetivos que bloqueiam o *input* (informação transmitida pedagogicamente), ao passo que ambientes descontraídos e motivadores tendem a favorecê-la. Para Krashen (1986),

A hipótese do Filtro Afetivo capta a relação entre variáveis afetivas e o processo de aquisição de segunda língua ao postular que os aprendizes variam quanto à intensidade ou ao nível de seus Filtros Afetivos. Aqueles cujas atitudes não são ideais para a aquisição de uma segunda língua não apenas tenderão a buscar menos *input*, mas também terão um Filtro Afetivo alto ou forte – mesmo que compreendam a mensagem, o *input* não chegará à parte do cérebro responsável pela aquisição da linguagem, ou ao dispositivo de aquisição da linguagem. (KRASHEN, 1986, p. 31, tradução própria)

O humor, nesse sentido, atua como um dispositivo pedagógico potente: ao provocar riso e engajamento, reduz essas barreiras afetivas e estimula a participação ativa dos alunos. Em *Historietas Assombradas*, o humor frequentemente emerge da subversão de expectativas típicas do gênero do terror, criando situações que, ao mesmo tempo, divertem e convidam à reflexão sobre normas culturais e linguísticas.

Concomitantemente, a presença de elementos do horror e do gótico amplia as possibilidades interculturais da proposta. Segundo Todorov (2004), o fantástico e o terror operam em uma zona de ambiguidade entre o real e o sobrenatural, mobilizando crenças, medos e valores culturais. No contexto latino-americano, narrativas de cunho gótico e folclórico frequentemente incorporam tradições locais, funcionando como veículos de transmissão cultural. Ao explorar essas narrativas em sala de aula, o professor de PLAc pode promover não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a troca de experiências culturais entre os alunos, estimulando comparações entre diferentes imaginários sociais.

Ademais, no âmbito da multimodalidade dentro dos estudos linguísticos, autores como Rojo e Barbosa contribuem para compreender a linguagem audiovisual como um sistema semiótico complexo, no qual diferentes modos (imagem, som, movimento, cor e edição) se articulam na produção de sentidos. Para os autores,

Texto multimodal ou multisemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais)

compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (Rojo e Barbosa, 2015)

E com base nessa definição, os autores também reconhecem a possibilidade de uso desses textos multimodais como ferramentas de sala de aula que permitem não apenas o multiletramento do aprendiz, mas um contato maior com eixos culturais, o que dialoga com a proposta do curso ofertado pelo Programa UEMS Acolhe. De acordo com os autores,

A diversidade de linguagens, de mídias e de tecnologias que caracteriza o texto contemporâneo, portanto, envolve a multiplicidade cultural (multiculturalismo) do mundo atual e demanda uma atitude crítica frente a pluralidade de informações que circulam nos ambientes da cultura de massa e digital, ou seja, demanda práticas pedagógicas que levem em conta os multi e novos letramentos (multiletramentos) (Rojo e Barbosa, 2015, *apud* Silva e Neves, 2020)

Nessa perspectiva, a animação não deve ser tomada apenas como recurso ilustrativo, mas como texto pleno, passível de leitura crítica. Elementos como enquadramento (que direciona o olhar e constrói hierarquias de informação), paleta de cores (associada a emoções e atmosferas), trilha sonora (que orienta a interpretação afetiva) e ritmo de edição (que influencia a percepção narrativa) operam em conjunto para a construção de significados. Logo, trabalhar com produções audiovisuais em sala de aula implica desenvolver a competência de leitura multimodal dos alunos, ampliando o conceito tradicional de letramento para abarcar práticas contemporâneas de significação, corroborando com preceitos da LA.

Por fim, creio que o uso da referida animação para a aplicação da pesquisa poderá proporcionar resultados pertinentes tanto às áreas de estudo em que esta pesquisa se insere e que, conforme mencionado, estão em desenvolvimento – como o uso de animações como ferramentas pedagógicas e o ensino de PLAc no Brasil – quanto outras que podem se relacionar ao(s) assunto(s) de alguma forma. Ao situar a animação no cruzamento entre multimodalidade, interculturalidade e aprendizagem significativa, esta seção fundamenta teoricamente a escolha do corpus e legitima sua utilização como instrumento pedagógico no contexto investigado.

Estabelecida a revisão de literatura que embasa esta dissertação, o próximo capítulo discorre sobre a metodologia utilizada ao longo da pesquisa.

3. ALÉM DA MURALHA: METODOLOGIA

Este capítulo trata dos aspectos metodológicos desta pesquisa e define a forma como ela foi conduzida. Apresenta-se aqui, dividido em seções, a caracterização (natureza, abordagem e finalidade) da pesquisa e a descrição dos procedimentos práticos e instrumentos utilizados para a geração de dados.

3.1 Caracterização

3.1.1 Natureza da pesquisa

Quanto à natureza, esta é uma pesquisa aplicada. Segundo Fleury e Werlang (2017), “a pesquisa aplicada pode ser definida como conjunto de atividades nas quais conhecimentos previamente adquiridos são utilizados para coletar, selecionar e processar fatos e dados, a fim de se obter e confirmar resultados, e se gerar impacto”.

Além deles, Robson (1995), enaltece as pesquisas aplicadas. Estudando o material de Robson e analisando este tipo de pesquisa, Damiani et al. (2013) definiram que “é por meio da pesquisa aplicada que a produção acadêmica pode produzir o desejado impacto na prática”. Ademais, argumentam que o impacto da pesquisa sobre a prática pode ser ainda maior quando os próprios professores desempenham a função de investigar.

Tendo em vista estas características que valorizam o potencial de causar impacto e proporcionar mudanças em práticas educacionais – neste caso, dentro do curso de português como língua de acolhimento para migrantes internacionais – com o professor exercendo papel de pesquisador, concluímos que a presente pesquisa se encaixa adequadamente na classificação de aplicada.

3.1.2 Abordagem da pesquisa

Em relação à abordagem, esta é uma pesquisa qualitativa, que, conforme Godoy (1995), “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos”.

Dessa forma, o estudo afasta-se dos pressupostos da pesquisa quantitativa, uma vez que não busca produzir resultados pautados em dados numéricos nem se fundamenta em análises estatísticas. Ao contrário, privilegia a compreensão de dimensões subjetivas e contextuais, englobando práticas sociais, modos de vida, comportamentos humanos e as experiências vivenciadas pelos participantes no ambiente investigado, em conformidade com as prerrogativas da pesquisa qualitativa.

Segundo Nascimento (2016), esta abordagem é baseada

(...) na interpretação dos fenômenos observados e no significado que carregam, ou no significado atribuído pelo pesquisador, dada a realidade em que os fenômenos estão inseridos. Considera a realidade e a particularidade de cada sujeito objeto da pesquisa. O processo é descritivo, indutivo, de observação que considera a singularidade do sujeito e a subjetividade do fenômeno, (...) (Nascimento, 2016, n.p)

Ainda, Bogdan e Biklen (1994) atribuem a tal abordagem cinco características principais: ambiente natural como fonte de dados, caráter descritivo, interesse pelo processo da pesquisa mais do que apenas nos resultados, análise indutiva e preocupação com o significado. Neste quesito, eles destacam em relação à postura do pesquisador qualitativo:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48)

Tais afirmações respaldam esta pesquisa e reafirmam sua característica qualitativa em sentidos como:

- 1) a escolha de um ambiente natural – a sala de aula do curso ofertado pelo Programa UEMS Acolhe – e a interação direta do pesquisador com tal contexto;
- 2) a apresentação descritiva, uma vez que os dados gerados e os resultados obtidos são inteiramente baseados em textos (orais ou escritos), optando-se por trabalhar com questionários, atividades e entrevistas que valorizam a subjetividade dos participantes, ao invés de utilizar questionários e formulários a fim de produzir resultados meramente baseados em números, índices e porcentagens (comum a pesquisas quantitativas);
- 3) o aproveitamento do *durante*, isto é, o processo/andamento da pesquisa, para além do enfoque e da preocupação apenas com os resultados; a maneira indutiva de analisar os resultados e o interesse nas diferentes perspectivas, sempre valorizando os sujeitos da pesquisa e suas devidas individualidades, sem excluí-los do contexto a ser investigado.

3.1.3 Tipo da pesquisa

Como o presente trabalho envolveu a articulação de diferentes práticas pedagógicas a fim de propor o uso de uma nova ferramenta em sala de aula, entende-se que esta é uma prática de intervenção, o que classifica a pesquisa como intervencionista.

A este respeito, Oyadomari et al. (2014) defendem que “um dos propósitos da pesquisa intervencionista é a geração de conhecimento prático útil para que haja melhoria no cotidiano das pessoas e no contexto organizacional”, bem como a articulação “não somente de novos conhecimentos práticos, mas também novas habilidades para gerar conhecimento”, definindo

como foco a geração de “teoria prática para resolver a pergunta fundamental de como melhorar o trabalho”.

Em relação a este tipo de pesquisa, Damiani et al. (2013) defendem que “nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes”. Damiani et al. (2013) também comentam as semelhanças entre a pesquisa intervencionista e a pesquisa-ação – assunto recorrente no meio acadêmico – destacando entre elas a intenção de promover mudanças, a tentativa de solucionar problemas, o caráter aplicado, a necessidade de um referencial teórico e a possibilidade de produzir conhecimento. Em relação às diferenças, eles apontam uma fundamental para o embasamento e classificação da presente pesquisa:

Outra diferença estaria no quesito participação que, no planejamento e na implementação de uma pesquisa-ação, envolveria todos os participantes (Thiollent, 2009). Nas pesquisas interventivas, é o pesquisador quem identifica o problema e decide como fará para resolvê-lo, embora permaneça aberto a críticas e sugestões, levando em consideração as eventuais contribuições dos sujeitos-alvo da intervenção, para o aprimoramento do trabalho. (Damiani et al., 2013, p. 60)

Logo, como o interesse no contexto da pesquisa, a intenção de promover mudanças pedagógicas e a escolha da animação *Historietas Assombradas* como ferramenta pedagógica partiram apenas da motivação pessoal do pesquisador, fez-se adequado classificar esta pesquisa como intervencionista.

A seguir, destaco os procedimentos da pesquisa e os instrumentos utilizados nela.

3.2 Procedimentos Práticos

A presente pesquisa foi aplicada no Polo Centro do curso de português como língua de acolhimento para migrantes internacionais, ofertado pelo Programa UEMS Acolhe, durante o primeiro semestre de 2025. As aulas ocorreram de abril até junho do mesmo ano, sendo realizados um encontro presencial por semana (nas quartas-feiras, das 19h00 às 21h30, na Quarta Igreja Batista, no centro de Campo Grande – MS). No referido semestre, o público atendido pelo Polo em questão começou com seis alunos venezuelanos e um argentino, mas dada a evasão de alguns matriculados, apenas quatro alunos venezuelanos participaram da pesquisa. A turma, do início ao fim, trabalhou com o material elaborado para falantes de nível Intermediário.

Neste sentido, a presente pesquisa se deu com a aplicação de três aulas extras após as nove aulas pré-estabelecidas (ainda mantendo o cronograma de uma aula semanal às quartas-

feiras, das 19h00 às 21h30, com a diferença de que a última aula extra foi realizada de maneira remota, sem um encontro presencial).

As Folhas de Atividades elaboradas estão nos anexos desta dissertação e o conteúdo trabalhado em cada aula será melhor articulado no capítulo de análise dos dados.

3.2.1 Instrumentos para a geração de dados

Os instrumentos utilizados na execução desta pesquisa foram, primeiramente, Questionários, descritos por Oliveira (2014) como “uma técnica para a obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos do seu estudo” (Oliveira, 2014, p. 83). Portanto, a fim de conhecer melhor os alunos e a relação deles com os métodos pedagógicos com os quais estão habituados e poder obter uma melhor interpretação dos resultados após a aplicação das novas propostas pedagógicas, foram aplicados questionários semiestruturados de maneira virtual – por meio de *Google Forms*.

Em segundo lugar, Folhas de Atividades. Seguindo os modelos pré-estabelecidos pela coordenação do curso de português como língua de acolhimento, foram elaboradas aulas com base na animação *Historietas Assombradas*. Nestas aulas, fez-se uso de apresentações de slide para a apresentação do conteúdo em sala e folhas de atividades para que os alunos colocassem o conteúdo abordado em prática. Também como de costume nas aulas do curso, solicitou-se a realização de uma atividade avaliativa (ainda baseada no conteúdo em questão) para ser feita em casa e entregue aos professores na aula seguinte. As Folhas de Atividades utilizadas estão disponíveis para visualização na seção de Anexos.

Em terceiro lugar, Entrevistas, que para Ribeiro (2008) são:

(...) a técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores. (Ribeiro, 2008, p. 141)

Tendo isso em vista, ao término das aplicações, foi realizada uma entrevista virtual em grupo, via *Google Meet*, para verificar os aspectos positivos e negativos da experiência com respostas que, ao serem analisadas pelo pesquisador, ajudaram a compreender a metodologia aplicada e processar os resultados da pesquisa.

E por último, a Observação Participante. Segundo Proença (2007), na observação participante:

(...) o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo, percebendo e agindo diligentemente de acordo com as suas interpretações daquele

mundo; participa nas relações sociais e procura entender as ações no contexto da situação observada. As pessoas agem e dão sentido ao seu mundo se apropriando de significados a partir do seu próprio ambiente. Assim, na observação participante o pesquisador deve se tornar parte de tal universo para melhor entender as ações daqueles que ocupam e produzem culturas, apreender seus aspectos simbólicos, que incluem costumes e linguagem. (Proença, 2007, p. 9)

Isto é, o pesquisador torna-se parte do contexto da pesquisa com a finalidade de melhor compreendê-lo, e as experiências durante esta prática são levadas em consideração para a análise dos dados – o que foi praticado, neste caso, dada a posição do pesquisador como professor ministrante durante o semestre do curso no Polo no qual a pesquisa foi aplicada, interagindo diretamente com os alunos sujeitos da pesquisa.

3.2.2 Participantes da Pesquisa

Antes de apresentar a análise dos dados no capítulo seguinte, é necessário introduzir os perfis dos alunos que participaram da pesquisa. A participação dos alunos ao longo de toda a pesquisa foi totalmente consensual e voluntária. Os documentos de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Autorização de Uso de Depoimentos estão disponíveis para visualização na seção de Anexos da presente pesquisa; esses documentos garantem direito de desistência e confidencialidade e foram impressos e lidos em voz alta para os participantes, que concordaram com os conteúdos e assinaram nos campos requisitados. Foram quatro alunos participantes que, por um olhar *macro*, se aproximam por duas características em comum: venezuelanos e falantes de português no nível intermediário. Todavia, o olhar *micro* os difere.

Elizabeth Magallanes, a Aluna 1, é uma mulher de 55 anos que, no início do curso, estava no Brasil havia onze meses. Embora tenha atuado por décadas como jornalista na Venezuela, sua ocupação no Brasil é de auxiliar de cozinha, enquanto estuda e procura os demais meios necessários de voltar a exercer sua profissão de formação. Embora tenha filhos, durante o desenvolvimento da pesquisa, estava sozinha no Brasil.

Os Alunos 2 e 3, respectivamente, em muitos momentos parecem agir como um só, visto que são um casal e participavam das aulas sempre juntos, apoiando um ao outro e compartilhando de muitas opiniões em comum. Pablo Pineda, 41 anos, tem formação acadêmica de Enfermeiro e atuava como socorrista na Venezuela, mas é operador de produção no Brasil. Casado com Mileidy Aquino, de 43 anos, formada em Pedagogia e professora na Venezuela (mas trabalhando apenas como dona de casa no Brasil), no começo do curso, ambos estavam no Brasil havia dois anos – dos quais a maior parte do tempo passaram morando em outros estados ao norte e ao sul do país, e apenas os últimos quatro meses habitando Campo

Grande, no Mato Grosso do Sul. Juntos, têm um filho jovem adulto e outra criança; durante o desenvolvimento da pesquisa, a família residia junta.

Neyker, o Aluno 4, é um rapaz de 32 anos. Formado e experiente na área de computação, embora conseguisse atuar em alguns cargos semelhantes no Brasil, durante o desenvolvimento da pesquisa, trabalhava em uma confeitaria. Não veio com familiares e tampouco possui dependentes, mas está em Campo Grande com um grupo de amigos, também venezuelanos.

Enquanto não é possível prever o perfil de cada aluno que o curso recebe em cada semestre e cada Polo, visto que o trabalho é voluntário e se baseia no acolhimento do público que o busca, é possível, por meio do regulamento e de dados gerados pelo histórico do Programa (que, dadas as circunstâncias, inevitavelmente se relacionam com os dados indicados anteriormente nessa dissertação), reconhecer alguns padrões.

Como é necessário, para a certificação ao fim do curso, que o aluno seja maior de idade, a maior parte do público recebido tem acima de 18 anos. Muitos estão na faixa dos 20 a 60 anos e buscam legalizar a documentação pessoal e profissional no país, então precisam do certificado e procuram cumprir com as responsabilidades para recebê-lo – eventualmente, alunos não interessados na certificação se matriculam e participam das aulas de acordo com suas motivações pessoais, mas podem acabar se desvinculando do curso antes do fim.

Em relação aos países de origem, a maioria vem da América Latina, com destaque para os venezuelanos, que sobressaem em comparado aos paraguaios, bolivianos, cubanos e argentinos. Isto não exclui a presença de chineses, franceses, árabes e haitianos – mas a diferença na proporção é notável. Naturalmente, alunos falantes de línguas latinas possuem mais facilidade com o português e por isso predominam em turmas de nível Intermediário (o que não exclui, novamente, a existência de indivíduos dessas origens em turmas de nível Básico e migrantes falantes de outras línguas em turmas de nível Intermediário). A idade e o tempo de presença no Brasil também interferem na fluência: os mais jovens e aqueles que estão no país há mais tempo costumam se identificar com o nível Intermediário; os mais velhos e/ou que estão há pouco tempo em contato com a língua possuem mais dificuldades e por isso interagem melhor com as turmas do nível Básico.

Isto posto, é fundamental ressaltar que a pesquisa se valeu dos resultados com quatro alunos venezuelanos em uma turma de nível Intermediário. Todavia, como será devidamente argumentado mais adiante, isso não impossibilita o uso da proposta com turmas/alunos de outros perfis; animações ainda podem ser empregadas como ferramentas pedagógicas nas aulas

de PLAc para este público, desde que sejam feitas as adaptações pertinentes – o que pode diferir o material elaborado daquele empregado na presente pesquisa.

3.2.3. Análise dos Dados

O capítulo de análise dos dados gerados divide-se em três seções conforme os dois objetivos específicos da pesquisa:

1) Analisar como a utilização de uma animação pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas e culturais de estudantes imigrantes em processo de aprendizagem de português como língua de acolhimento.

2) Discutir como o conteúdo cultural presente na animação *Historietas Assombradas* pode promover reflexões sobre interculturalidade em contextos de ensino do português como língua de acolhimento.

Logo, o capítulo mencionado dispõe de uma seção para analisar o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, uma para a análise do desenvolvimento da competência cultura e a última para analisar as reflexões interculturais levantadas durante as aulas.

Sendo assim, para cada seção, todos os dados coletados foram revisados e, de acordo com a proposta de cada análise, foram selecionados os trechos mais pertinentes para a exploração. Isto é, os áudios gravados durante as aulas e Entrevista, bem como as respostas escritas registradas nas Folhas de Atividades e no Questionário, foram lidos e ouvidos repetidamente e inseridos na dissertação segundo a necessidade da análise proposta, formando uma triangulação – para compreender a relação dos alunos com o material envolvido, o Questionário expõe a visão deles *antes* do processo, as Folhas de Atividades e a Observação Participante servem para analisar o *durante* e a Entrevista traz as respostas *após* a aplicação.

Ainda, conforme já comentado, a pesquisa sofreu de limitações imprevisíveis durante o desenvolvimento. Primeiramente, a turma na qual foi aplicada, que, apesar de ter começado com alunos de múltiplas nacionalidades, teve o número de participantes reduzido ao decorrer das aulas e, ao final, para consideração dos dados, manteve apenas quatro alunos da mesma nacionalidade – venezuelanos. Em segundo lugar, alterações no cronograma durante o desenvolvimento das aulas dentro do calendário do curso, o que permitiu que a pesquisa dispusesse apenas de três aulas extras para aplicação com os participantes.

Todavia, por meio da análise dos dados com fundamentação nos pressupostos teóricos já revisados, pode-se argumentar que, ainda assim, a pesquisa trouxe resultados pertinentes para os campos em que se insere, e isso será visto à frente. No capítulo a seguir, esta análise está

exposta dividida em seções com base nos objetivos específicos, em concordância com o que já foi dito.

4. NAS MONTANHAS-RUSSAS DA LOUCURA: A ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, disponho da análise dos dados gerados durante a pesquisa. Conforme dito anteriormente, esta etapa é baseada nos objetivos específicos: 1) analisar como a utilização de uma animação pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas e culturais de estudantes migrantes em processo de aprendizagem de português como língua de acolhimento e 2) analisar como o conteúdo cultural presente na animação *Historietas Assombradas* pode promover indícios de interculturalidade em contextos de ensino do português como língua de acolhimento.

Ainda de acordo com o que já foi apresentado, os instrumentos utilizados para a geração desses dados foram Questionários, Observação Participante, Folhas De Atividades e Entrevistas. Logo, serão apresentadas falas/respostas escritas dos participantes durante o uso destes instrumentos. Por considerar relevante para o desenvolvimento da pesquisa e da análise, as falas transcritas serão apresentadas sem alterações ou correções linguísticas, e por isso alguns trechos podem parecer ‘incorretos’ segundo a norma-padrão formal da língua.

O primeiro passo para a geração e análise dos dados foi a aplicação do Questionário, com intenção de compreender a relação dos alunos com animações – tanto como material de entretenimento quanto como pedagógico.

Com isso, pode-se verificar que, antes das aulas, os alunos – segundo suas respostas – não conheciam animações brasileiras, nunca tinham ouvido falar da animação *Historietas Assombradas* (Para Crianças Malcriadas) e citaram como referência de animações conhecidas títulos como *Os Simpsons*, *SpiderMan*, *Tartarugas Ninjas*, *Peppa Pig*, *Dora, a Aventureira*, *Os Flintstones*, *Pocoyo* e *Patrulha Canina*. Essa etapa de respostas permitiu compreender dois pontos importantes: que os alunos nunca haviam consumido mídias animadas brasileiras de qualquer tipo (ou então não sabiam ou não se lembravam de, alguma vez, terem feito), e que as referências que eles possuíam, quando questionados sobre o gênero “animação”, eram, em sua maioria, desenhos animados infantis – provavelmente assistidos por eles próprios durante suas infâncias ou transmitidos, mais próximo do presente, para crianças da família, no caso dos Alunos 2 e 3, que possuem um filho nessa faixa etária.

Quando questionados sobre o ambiente “sala de aula” e os possíveis recursos didáticos, as respostas se limitaram a materiais tradicionais, citando livros, cadernos, cadeiras, folhas, canetas, quadros e provas. Porém, ao serem perguntados sobre o uso de animações/desenhos animados como ferramenta pedagógica, todos confirmaram já ter usado em algum momento, tendo a Aluna 1 citado outro curso, a Aluna 3 e o Aluno 4 citado aulas de artes (que tiveram na escola) e o Aluno 2 respondido “para aprender a injetar” (na Venezuela, ele trabalhava como

socorrista na área da saúde). Posteriormente, por meio de um diálogo, foi possível compreender que a resposta do Aluno 2 decorreu de um equívoco acerca da compreensão de “animação/desenho animado”, pois ele não se referia a alguma produção audiovisual destinada a lazer dentro dos moldes em que se encaixam as outras animações já referenciadas, mas sim a um vídeo didático exibido no curso profissional que realizou – o que é pertinente a uma discussão relevante, mas que não será abordada na presente pesquisa dada a sua dimensão e a fim de não desviar o foco do trabalho, bastando esclarecer que a proposta de intervenção aqui apresentada, conforme já dito anteriormente, é do uso de animações/desenhos animados originalmente desenvolvidos para mero lazer/entretenimento, porém aplicados como ferramentas pedagógicas, o que é diferente de utilizar vídeos didáticos criados desde o início para fins educativos e que fazem uso de desenhos para ilustrar situações, como tutoriais animados.

Em último lugar, quando questionados sobre os métodos que utilizavam para aprender português no Brasil fora do ambiente de sala do curso de PLAc, os alunos citaram música e rádio, aplicativos de internet e práticas de memorização ou “ouvir e ver a tradução”, sem mencionar ferramentas audiovisuais – quanto mais, animações.

Essas respostas refletem uma linha de pensamentos comum a pessoas que não costumam ter contato (seja por lazer ou fins de estudo/trabalho) com animações e desenhos animados, acreditando que as produções deste gênero são meramente infantis e não podem ser utilizadas, mesmo na fase adulta ou fora do ambiente escolar comum, para fins pedagógicos, por exemplo. Essa percepção, contudo, está equivocada.

Dentro dos próprios exemplos citados, *Os Simpsons* se encaixa em uma categoria de animações destinada ao público mais maduro, constantemente fazendo uso de imagens e referências inapropriados para um público abaixo dos dezesseis anos – é o mesmo caso de animações como *American Dad*, *Uma Família da Pesada*, *The Cleveland Show*, *Bob's Burger* ou outras que visam de maneira ainda mais explícita o público maior de idade, como *South Park* e *Ricky & Morty*. Ainda, mediando entre o público infantil (alvo de animações citadas como *Peppa Pig*, *Pocoyo*, *Os Flintstones* e *Tartarugas Ninjas*) e esse público adulto (referente às outras animações aqui citadas), há as produções destinadas ao público juvenil, com títulos internacionais populares como *Apenas Um Show*, *Hora de Aventura* e *O Incrível Mundo de Gumball* ou títulos nacionais como *Irmão do Jorel* e *Historietas Assombradas*.

Por fim, para alinhar os resultados da pesquisa e compreender a recepção dos alunos ao material, foi aplicada a Entrevista após todas as aulas, finalizando as etapas práticas do trabalho desenvolvido. Como resposta, foi possível entender que os alunos ressignificaram suas

interpretações acerca de animações de maneira geral e, além de reagir positivamente à aplicação do material de maneira pedagógica, defenderam tal metodologia. Essa visão será exposta com mais ênfase adiante, triangulando com os dados gerados pelas Folhas de Atividades e Observação Participante.

4.1 Desenvolvimento linguístico-comunicativo

Ao trabalhar com metodologias como ACIN e PLAc, vemos que eixos subjetivos como interculturalidade e desenvolvimento social são relevantes para o ensino-aprendizagem em ambientes como o curso de português ofertado pelo Programa UEMS Acolhe. Todavia, o desenvolvimento linguístico-comunicativo – isto é, conseguir ler, escrever e se comunicar na língua portuguesa – ainda é um dos pilares centrais, não podendo ser esquecido.

Neste sentido, ao selecionar a animação *Historietas Assombradas* como ferramenta pedagógica e elaborar aulas e Folhas de Atividades baseadas no conteúdo dela, houve um cuidado para que os exercícios propostos possibilitassem o desenvolvimento linguístico-comunicativo em português.

A primeira aula da pesquisa foi aplicada após a conclusão das nove aulas dispostas segundo o cronograma do curso, e por isso foi intitulada Aula 10. A aplicação desta aula teve a intenção de estender o conteúdo trabalhado anteriormente, na Aula 7, da Unidade ‘Diversidade Linguística’, e por isso retomou o tema das *expressões idiomáticas* – frases com sentido figurado que não podem ser compreendidas de maneira literal com as palavras que as compõem, como gírias, provérbios ou ditados populares.

O episódio utilizado para resolução das atividades propostas nesta aula foi o segundo da primeira temporada da animação, intitulado “O Globo da Morte da Morte”, que traz como “figura assombrada” a Morte, representada por uma motoqueira ruiva, sensual e disléxica. A história gira em torno de um desafio proposto pela Morte a Pepe, o protagonista: um duelo em seu globo da morte; ela de moto, ele de bicicleta. Se o garoto vencer, pode continuar vivo, caso contrário, será levado para o Submundo. Devido ao seu distúrbio, a personagem constantemente troca palavras ao falar (inclusive da única regra de seu desafio: “o último a cair, perde”), e por isso o episódio apresenta diversas expressões idiomáticas ditas por ela ou outros personagens.

Sendo assim, um dos exercícios da Folha de Atividades trazia frases ditas pela Morte, escritas da maneira como eram ditas no episódio, e solicitava que os alunos corrigissem e apontassem o significado de cada uma. Abaixo estão as respostas, redigidas da mesma maneira que foram escritas:

- a) “A Morte falha, mas não tarda!”

Aluna 1 – “A morte tarda, mas não falha”: A morte, com segurança chega de um jeito silencioso.

Aluno 2 – A morte tarda mas não falha: é um provérbio que significa que a morte tarda, mas um dia ela chega para todos.

Aluna 3 – A morte tarda, mas não falha: É ditado popular que significa embora a justiça ou as consequências de ações erradas possam demorar a chegar elas ocorrerão.

Aluno 4 – A morte tarda, mas não falha: o tempo da morte chega é desconhecido mas sempre chega.

b) “Eu ainda tenho uma manga na carta!”

Aluna 1 – “Eu ainda tenho uma carta na manga”: A gente ainda tem opção

Aluno 2 – Eu ainda tenho uma carta na manga. Se refere a uma estratégia ou recurso escondido que posso usar se for necessário.

Aluna 3 – Eu ainda tenho uma carta na manga: significa que uma pessoa tem um recurso ou uma vantagem oculta que pode usar em uma situação futura.

Aluno 4 – Eu ainda tenho uma carta na manga: quer dizer que ainda tem mais uma tentativa, ou um segundo plano.

Com as respostas, pode-se notar que os alunos conseguiram compreender a questão e respondê-la adequadamente, sem apresentar dificuldades – o que também pôde ser constatado via observação participante no momento presencial da aula, uma vez que não solicitaram ajuda dos professores presentes. O mesmo exercício continuava, trazendo em seguida casos diferentes: frases ditas corretamente pelos outros personagens, mas que também são expressões idiomáticas. Desta vez, por não haver a parte de correção das frases, foi solicitado apenas que respondessem o que significavam, em cada caso, e se há alguma expressão parecida no país de origem:

c) “O que não te mata, te deixa mais forte!”

Aluno 1 – O que não te mata, engorda.

Aluno 2 – O que não te mata, te deixa mais forte: você pode sofrer, mas vai sair mais forte disso.

Aluna 3 – O que não machuca você ou não destrói, te faz ganhar experiência e fica mais forte.

Aluno 4 – Tudo que vivemos as nossa experiencias negativas de alguma forma nunca vai ter um efeito negativo ao longo prazo pois elas ensinam ser melhores e fortes.

d) “Sua café com leite!”

Aluna 1 – Eu não conheço.

Aluno 2 – Não tem: pessoa que participa de algo, mas de brincadeira, sem ser levada a sério ou sem contar oficialmente.

Aluna 3 – Não é o mesmo na Venezuela, mas se fala de uma pessoa de novato que não tem experiência.

Aluno 4 – Alguem novato sem experiencia alguna.

e) “Vou aproveitar para fazer um social”

Aluna 1 – Visita de médico: fazer uma visita corta.

Aluno 2 – Visita de médico: É dar uma passada e voltar rápido.

Aluna 3 – É semelhante a um ditado da Venezuela que diz: você veio como uma visita médica; quero dizer rapidamente e sai em breve.

Aluno 4 – Realizar uma visita rápida num lugar.

f) “Não vou voltar de mãos abanando”

Aluna 1 – Não vou voltar com as mãos vazias: a gente tem determinação que resolve de qualquer jeito.

Aluno 2 – Não vou voltar com as mãos vazias: é voltar com algo que você deseja.

Aluna 3 – É semelhante a quem diz que não estou ficando vazio. Ou seja, eu não vou sem me levar algo.

Aluno 4 – “No voy a volver com las manos vacias” é não ir embora sem tentar novamente uma forma de expressar que não vai desistir.

Nesta parte da atividade, podemos verificar que os tópicos *c)* e *e)* foram compreendidos corretamente por todos e também correspondem a frases ditas no país de origem dos alunos.

O tópico *d)* apresenta uma expressão que, segundo os alunos, não é dita na Venezuela e nem possui uma versão correspondente. Por isso, precisaram de auxílio do contexto apresentado no episódio da animação e da interação com o professor ministrante para compreender adequadamente o significado. Assim sendo, ocorreu o seguinte diálogo:

Aluna 1 – Primeira vez que escuto.

Aluno 4 – Não sei se conheço, mas parece para falar de uma pessoa mais escura. De cor de pele.

Professor – Essa eu imaginei que talvez vocês não conhecessem, essa é bem brasileira mesmo. (...) “Cafê com leite” seria alguém inexperiente. (...) Principalmente quando as crianças vão brincar juntas, por exemplo, e tem uma criança que não sabe aquela brincadeira, ela não sabe aquele jogo, não sabe participar direito. A gente fala “ah, ela é café com leite!”, entendeu?

Já o tópico *f)* trouxe dois tipos de respostas: os Alunos 1 e 4 compreenderam a expressão de maneira subjetiva, significando algo como “não desistir, continuar até conseguir”, enquanto os Alunos 2 e 3 atribuíram significados mais literais, compreendendo como “voltar com algo, não ficar com as mãos vazias”. Ainda, o Aluno 4 apresentou a maneira como a mesma frase é dita em seu país (“*No voy a volver com las manos vacias*”). Neste sentido, consideramos todas as respostas adequadas, uma vez que a expressão analisada realmente pode ter significados diferentes a depender do contexto.

Além do conteúdo das respostas, que diz respeito à compreensão de expressões idiomáticas comuns, este tipo de atividade valoriza o desempenho linguístico por meio da escrita. Neste sentido, notamos a acentuação correta de palavras como “*experiência*”, “*sério*”, “*rápida*” e “*médica*”, a escrita correta de palavras com “*ão*” e “*lh/nh*” e o uso correto, em algumas respostas, de vírgula, dois pontos e ponto e vírgula.

Considerando que para desenvolver a atividade os alunos precisaram estabelecer conexões entre o conteúdo apresentado (as expressões idiomáticas em português) e outros conteúdos já estabelecidos anteriormente por meio de suas vivências tanto no país de origem quanto no Brasil, podemos dizer que os preceitos da aprendizagem significativa foram valorizados. Isso porque, segundo Ausubel, a aprendizagem só é significativa se o “conteúdo descoberto relacionar-se a conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva”. (Ausubel, 1980, apud Moreira e Masini, 2001).

O mesmo pôde ser notado em atividades das outras aulas, aplicadas posteriormente. A Aula 11 usou como base o segundo episódio da segunda temporada da animação, intitulado “Assim Falou Zaratríste”. Nele, um zumbi chamado Decar de Funto – apelidado ‘D. Funto’ – socializa com as crianças em momentos de lazer. Na história, o zumbi explica que é muito inteligente pois toda vez que come um cérebro, adquire o conhecimento dele. Após séculos se alimentando de diversos cérebros, acumulou tanta experiência que se tornou um ser praticamente onisciente e, conseqüentemente, deixou de enxergar graça e beleza na vida. Sentindo falta da inocência e inexperiência que possuía anteriormente, o zumbi passou a admirar as crianças por ainda terem estas características.

Com este contexto, o objetivo da aula era de trabalhar o repertório cultural dos alunos, trazendo exemplos de brincadeiras comuns entre crianças brasileiras e exercícios com base no tópico. Embora a aula tenha sido mais proveitosa no que diz respeito às trocas interculturais, o que será comentado nas seções a seguir, também foram promovidos exercícios para desenvolvimento linguístico-comunicativo.

Referindo-se à brincadeira “bobinho³”, que aparece no episódio, uma questão da Folha de Atividades dizia: “Sabendo o nome da brincadeira que aparece no episódio e a maneira como ela funciona, você entende por que ela recebe este nome?”. As respostas foram:

Aluna 1 – Porque coloca uma pessoa no centro do jogo e ela não pode ficar quietinha, tem que se movimentar pra ganhar.

Aluno 2 – Sim porque a pessoa médica fica longe tentando manter a bola.

Aluna 3 – Sim. É porque a pessoa não consegue pegar a bola rápido nem pensar em uma estratégia para fazer, então é lenta e não consegue, por isso seu nome é bobinho.

O aluno 4 não conseguiu participar desta aula.

As respostas foram consideradas corretas. Por meio da interação oral durante a aula e resolução das atividades, os alunos explicaram que a brincadeira também é comum na Venezuela, mas recebe outros nomes; este conhecimento prévio pode ser compreendido como um subsunçor que serviu de ancoragem para o conhecimento transmitido por essa e outras atividades durante a aula, dialogando novamente com a teoria de Ausubel.

No que diz respeito à competência linguística, apesar do fluxo oral refletir nas respostas escritas, apresentando um grau de informalidade na escolha de palavras e leve inadequação na estruturação da frase, notamos o desenvolvimento de elementos como a vírgula, a grafia de palavras com “nh” e “ão” e o uso do “porquê” adequado.

Em sequência, a questão solicita que os alunos revejam o trecho em que o personagem zumbi se apresenta e expliquem a piada por trás do nome dele. As respostas foram:

Aluna 1 – O zumbi se apresenta como D. Funto que é igual a morte.

Aluno 2 – Defunto.

Aluna 3 – De Funto.

³ Brincadeira na qual duas ou mais pessoas brincam jogando bola uma para a outra, com as mãos, tentando impedir uma terceira pessoa (o “bobinho”) de pegá-la.

Apesar das respostas escritas não ficarem tão claras quanto era esperado, a troca oral confirmou que os alunos compreenderam o trocadilho no nome do personagem. Tivemos as seguintes falas:

Aluna 2 – Ah, porque em espanhol é “defunto”

Aluno 3 – Ele fala que su nombre é De Funto, mas se junta forma defunto.

Neste sentido, vemos como a comunicação oral é relevante para o andamento das aulas, valorizando os princípios da ACIN, abordagem priorizada pelo curso por visar ao desenvolvimento por meio da comunicação.

Por fim, a terceira aula aplicada para a pesquisa fez uso do primeiro episódio da primeira temporada da animação, intitulado “A Loira do Banheiro”. Na trama, Pepe e seus amigos precisam se livrar de um pacto feito “acidentalmente” com a personagem que dá nome ao episódio – uma das mais clássicas lendas urbanas brasileiras.

O propósito da aula era de discutir a diferença entre lendas folclóricas e lendas urbanas e apresentar alguns exemplos brasileiros dos dois tipos, aproveitando a abertura dada pela animação ao utilizar a Loira do Banheiro como personagem. Esta aula também trouxe dados mais proveitosos para a análise das interações interculturais, mas não deixou de apresentar um exercício produtivo para o desenvolvimento linguístico.

A Atividade de Avaliação solicitava que os alunos redigissem um breve texto apresentando lendas urbanas de seus países. As respostas foram:

Aluna 1 – Na Ciudad Bolivar, a terra onde eu nascí, há uma lenda, seu Nome é o Homem com Pelos ou El Pelúo. Trátase de um Homem que morreu ahogado nas águas do Río Orinoco. Ele aparece quando os pescadores van a pescar de noite na riera do Río. Eles olhean a um Homem muito grande, cheio de cabelos pelo todo seu corpo, saindo das águas do Río Orinoco. Os pescadores sain corriendo de medo.

Alunos 2 e 3 (responderam a Folha juntos, por ter sido aplicada de maneira remota) – Na Venezuela, muitas pessoas conhecem a história de La Sayona, um espírito vingativo que aparece para punir homens infiéis. Segundo a lenda, La Sayona foi uma bela mulher chamada Melissa (em algumas versões), que vivia feliz com seu marido e filho. Um dia, enganada por fofocas, ela acreditou que seu marido a traía com sua própria mãe. E ao perceber que foi um engano, enlouqueceu. Desde então, seu espírito vaga pelas estradas e vilarejos da Venezuela, aparecendo como uma mulher muito bonita, vestida de branco, com cabelo longo e sedutor...ela revela seu rosto monstruoso e grita com fúria.

Aluno 4 - Na Venezuela, muita gente conhece a lenda de El Silbón, um espírito que caminha pelos campos e vilas nas noites escuras. Dizem que há muito tempo, ele era um jovem que matou seu papá porque ficou com muita raiva. Como castigo, seu avô fez ele carregar os ossos do pai dentro de um saco, e desde então ele nunca mais teve paz. As pessoas falam que quando se escuta seu silbido bem longe, é porque ele está muito perto... Muitos tem medo, porque quem encontra El Silbón pode morrer de susto ou ficar loco.

Ainda, referenciando a nova visão dada à lenda urbana da Loira do Banheiro no episódio da animação (em que ela é uma mulher muito bonita, superficial e colecionadora de bonecas humanas), a segunda parte desta Atividade solicitava que os alunos escrevessem uma nova versão para a lenda que escolheram narrar. Estas foram as respostas:

Aluna 1 - É a história de Roberto que ia num barco a pescar no medio do Río Orinoco, ele estava tranquilo esperando a os peixes, quando outo Homem acercó em medio da noite, o pescador no veía nada. El medio da oscuridão o Homem misterioso acerco se a o barco de Roberto y de uma pulada caio no barco de Roberto, eles tiveram uma luta forte, onde u Homem cheio de cabelos quería comer a o pescador, ele, cheio de medio, caio na água do Río y fuge nadando até a riera para salvar a sua vida.

Alunos 2 e 3 – Antigamente, era a Sayona quem vagava pelas estradas. Hoje, nas redes sociais da Venezuela, circula uma nova lenda urbana: “La influencer”, o fantasma da vaidade traída.

Dizem que ela foi uma jovem chamada Camila, famosa nas redes por sua beleza e conselhos sobre relacionamentos. Ela acreditava ter o namorado perfeito, até que descobriu, ao vivo, durante uma live, que ele a traía com sua melhor amiga.

Humilhada e destruída, Camila desapareceu das redes e do mundo real. Dias depois, seus seguidores começaram a receber mensagem estranhas, vindas de contas falsas com o rosto dela distorcido. Perfis de homens infiéis começaram a ser hackeados. E alguns juram que, ao abrir certos vídeos à meia-noite, veem o reflexo de Camila no espelho do celular - chorando.... ou sorrindo com raiva.

Dizem que a Influencer aparece para punir aqueles que brincam com os sentimentos dos outros nas redes. Não se engane com os filtros...porque, quando ela tira a máscara, só sobra a verdade. E um grito que faz o celular explodir em tela preta.

Aluno 4 – Na minha versão da lenda, El Silbón não é mais um espírito vingativo, mas sim um jovem chamado Luisito, que foi amaldiçoado por quebrar uma antiga promessa feita à natureza. Ele era um llanero alegre, que gostava de tocar violão e cantar pelas noites, mas um

dia caçou mais do que precisava, enfurecendo o espírito protetor dos animais. Como castigo, o vento tomou sua voz e transformou seu canto em um silbido triste que ecoa pelas planícies. Quando el vento sopra diferente, pode ser Luisito tentando cantar de novo, pedindo perdão por sua falta.

Com a resolução deste exercício, notamos que alguns alunos conseguiram se apropriar melhor da escrita em português do que outros, mas todos trouxeram respostas longas com o desenvolvimento adequado de elementos como pontuação e acentuação. Conforme os preceitos de Ausubel, podemos ver sinais de aprendizagem significativa dado o interesse dos alunos em interagir com o assunto exposto e a relação que conseguiram fazer com seus conhecimentos prévios acerca de lendas venezuelanas.

Ainda, em consonância aos pressupostos de Todorov (2004), os elementos fantásticos apresentados pela animação permitiram a mobilização de conhecimentos e valores culturais, aproximando os alunos aos temas articulados e incentivando-os, de certa forma, à realização das atividades mesmo no sentido de construção linguística/lexical, o que muitas vezes pode ser mais dificultoso dentro do trabalho desempenhado no curso.

Desta maneira, considero que o uso de animações como ferramentas pedagógicas no curso de PLAc ofertado pelo UEMS Acolhe configura uma possibilidade de material capaz de proporcionar aulas significativas, bem como a aprendizagem/desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas em português.

Ademais, não apenas as aulas extras aplicadas para a pesquisa como também as aulas anteriores, baseadas no material organizado pela equipe do Programa UEMS Acolhe para aplicação, vão de acordo com os pressupostos da aprendizagem significativa por trazer sempre uma Atividade de Preparação, que funciona como um *organizador*. Permitindo conectar o aluno e seus conhecimentos prévios ao conteúdo abordado na aula, estas atividades apresentavam os conteúdos de maneira geral antes de adentrar as atividades que viriam a especificá-lo.

Por exemplo: A Atividade de Preparação da Aula 11 solicitava aos alunos que lembrassem de jogos e brincadeiras comuns às suas infâncias e escrevessem e falassem sobre eles. Assim, eles já se ambientaram ao tema da aula antes de que o conteúdo específico – jogos, brincadeiras e tradições culturais comuns à infância brasileira – fosse abordado diretamente. Da mesma maneira, a Atividade de Preparação da Aula 12 perguntava sobre lendas urbanas e folclóricas dos países de origem dos alunos, enquanto as demais atividades aprofundavam-se no assunto contextualizando ao Brasil e utilizando, em específico, a Loira do Banheiro – como personagem e história.

A seção a seguir traz minha análise com base no mesmo material, mas com foco no desenvolvimento cultural dos alunos durante a aplicação destas aulas.

4.2 Desenvolvimento cultural

Para discorrer sobre este tópico, levou-se em consideração a construção de conhecimento cultural sobre o Brasil em torno dos conteúdos abordados na animação e nas aulas aplicadas. Embora naturalmente as discussões tenham levantado tópicos *interculturais*, o objetivo da análise na presente seção se limita apenas ao que foi desenvolvido em torno do que é *brasileiro*. As reflexões interculturais, agregando o que foi abordado sobre outras etnias, foram analisadas na próxima seção.

Na primeira aula, com base no episódio “O Globo da Morte da Morte”, a Atividade 3 da Folha de Atividades trazia um enunciado comparando duas representações da Morte em mídias brasileiras: a versão da animação trabalhada em sala, sendo a “ruiva, sensual, atrevida e debochada que pilota uma moto” e a versão dos quadrinhos de Turma da Mônica, a “figura fantasmagórica bem-humorada que veste uma roupa preta com capuz e usa uma foice”. Quando questionados se já conheciam alguma dessas personagens, todos os alunos responderam oralmente que não. Todavia, alguns comentaram a semelhança da Morte da Turma da Mônica com outros designs:

Aluno 4 – Me lembrou um programa que a Morte era amiga das crianças. Não era uma Morte ruim, era uma Morte fofa.

Professor – A Morte era amiga das crianças? Ela não...

Aluno 4 – Ele era tipo o doméstico deles, ele limpava o castelo, essas coisas...

Professor – Mas isso que você tá falando é de um desenho?

Aluno 4 – É de um desenho que passava muito na Venezuela.

Aluno 2 – É. E também Billy e Mandy.

Professor – Ah, sim. É, também tem no Brasil.

Já na segunda aula, o conteúdo cultural abordado foi em torno de jogos e brincadeiras que são comuns à infância dos brasileiros, tendo como base o episódio “Assim Falou Zaratraste”, que apresenta os personagens brincando de “bobinho”, brincadeira comum realizada com uma bola e três ou mais jogadores (geralmente dispostos em círculo). Por meio da interação durante a leitura das respostas, verificou-se que embora os alunos tenham compreendido a brincadeira e conheçam versões semelhantes praticadas em seu país, não tinham conhecimento do título “bobinho” e nem sabiam que fazia parte da infância brasileira.

Dessa maneira, o conteúdo apresentado na animação, por meio da folha de atividades e interação com o professor ministrante, configurou em um novo conhecimento sobre a cultura brasileira.

Além de “bobinho”, os alunos aprenderam os nomes de outras brincadeiras comuns entre as crianças do Brasil (e fizeram comparações com os nomes em espanhol):

Aluno 2 – Ah, pera aí, tem um jogo que nós não falamos. Eu tô lembrando aqui agora. (virando-se para a Aluna 3) Você brincou... papai mamãe?

Professor – É, seria “brincar de casinha” aqui no Brasil.

(...)

Aluna 1 – Hay algo! Hay algo que nós fazemos lá na Venezuela que é muito divertido. É para las crianças, né, mas quando chega la parte mas emocionante, las personas adultas também participam... Que es... piñata.

Professor – Ah, pinhata. Ah! Não é costume aqui, mas eu conheço de ter visto na televisão, assim. Pinhata, aham.

Aluno 3 – E sempre no momento depois das pinhatas tem dança de cadeira.

Professor – É, esse também tem. Dança das cadeiras.

(...)

Professor (após os alunos comentarem bastante sobre suas brincadeiras de infância) – Aqui no Brasil tem vários desses jogos, mas com nomes diferentes, que eu percebi. Tem queimada também. O... “escondido”, que vocês falaram? Aqui a gente fala que é “esconde-esconde”, mas é o mesmo jogo. Tem jogo da velha, tem “amarelinha”, né, que é aquele de pintar e ir pulando. A pipa. As bolas que vocês falaram, de vidro, aqui eu conheço como “bola de gude”, mas eu sei que algumas pessoas falam “bulita/bolita” também, então acho que os dois nomes podem aparecer por aí (...) “Estátua”, que seria o “paralisado” (fazendo referência ao nome dito anteriormente por uma aluna), aqui a gente fala “estátua”, mas é o mesmo jogo. “Pega-pegas”, que é aquele da pessoa sair correndo e dizer “peguei, tá com você”... Os jogos que geralmente são de meninas, né, de fazer alguma coisa com a mão e ficar dançando, né... Tem vários, o mais comum é “adoleta”, mas tem vários que são diferentes e eu nem conheço também. (...)

Nesse trecho, com a troca oral, é possível identificar melhor alguns traços de interlíngua/translinguajar. Segundo Araujo Filho (2022):

A interlíngua, assim como o translinguajar, como veremos posteriormente, é um fenômeno marcado pela mistura, pelo encontro de línguas. (...) Enquanto o termo interlíngua está intrinsecamente ligado à aprendizagem e às habilidades linguísticas

do indivíduo, o conceito de *translinguajar* leva em consideração práticas linguísticas situacionais e a relação do indivíduo com o entorno, tanto que García e Wei (2018) lançam mão do conceito de *translinguajar* para descrever o comportamento linguístico de imigrantes em contextos educacionais bilíngues, denominados bilíngues emergentes. (ARAUJO FILHO, 2022)

Ou seja, momentos em que, no caso dos alunos do curso, português e espanhol se encontraram para que os indivíduos, por meio de construções que mesclam gramática e léxica das duas línguas, puderam se expressar com mais autonomia e conforto, sem se prender ao uso exclusivo do português – visto que, em certos momentos, possivelmente não saberiam ou não lembrariam como utilizar palavras e expressões da língua, já que ainda estão aprendendo – e nem fazendo uso apenas do espanhol – o que significaria não estar condizente ao que se espera das aulas do curso, já que, apesar da metodologia aplicada permitir o uso da língua materna, é estimado que haja o desenvolvimento da língua-alvo.

Entre os possíveis motivos que levam a isso, pode-se supor, por meio da observação participante neste contexto, que a empolgação e o interesse/envolvimento do aluno pelo assunto o levam a misturar as línguas de maneira involuntária, mas isto é recorrente durante as aulas do curso, não se limita apenas à oralidade (podendo ser observado tanto nessa seção quanto nas demais, por meio de algumas respostas escritas) e, dentro dos preceitos da ACIN e do ensino de PLAc, não é um problema.

Também nesse sentido, é possível notar a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1986) de maneira prática, uma vez que a conexão dos alunos à aula, em decorrência dos temas levantados pelo episódio transmitido, propiciou interações sem bloqueios como medo, trauma ou vergonha. Pelo contrário, o ambiente se tornou favorável o suficiente para, além de ser uma sala de aula, ser um espaço de troca e *acolhimento* do aluno enquanto indivíduo.

Por fim, na última aula aplicada, com base no episódio “A Loira do Banheiro”, os alunos foram apresentados à icônica lenda urbana brasileira por meio do episódio da animação e de um texto descritivo na Folha de Atividades (que discorria sobre as possíveis versões da lenda). Quando questionados se já conheciam a história, todos concordaram que era novidade, mas a Aluna 1 acrescentou que já ouvira falar de uma história semelhante na Venezuela, sobre o espírito de uma estudante que rondava a escola na qual faleceu, “amaldiçoando-a”.

Vale ressaltar que, nas demais aulas planejadas e oferecidas pelo Programa UEMS Acolhe ao longo do cronograma semestral, são utilizados textos, vídeos e músicas como ferramentas para apresentar os conteúdos didáticos aos alunos estrangeiros. Desta maneira, eles aprendem de maneira dinâmica e assimilam, por vezes, conteúdos relacionados à vivência/realidade brasileira com mais interesse ou motivação na interação.

Sendo assim, já havia, por parte da metodologia utilizada no curso, respaldo para o uso de animações brasileiras como ferramentas pedagógicas e agora, com a aplicação da presente pesquisa, pode-se ver os resultados de tal uso: conhecimentos acerca de ditados populares, personagens e histórias clássicos e brincadeiras comuns do Brasil foram transmitidos por meio da animação utilizada em sala de aula, junto das atividades desenvolvidas nas Folhas e da interação direta com os professores ministrante e tutores.

No caso da lenda urbana Loira do Banheiro, é possível que o conhecimento acerca dessa história tão popular na cultura brasileira não fosse transmitido da mesma maneira sem o uso da animação como recurso audiovisual e da relação de comparação criada entre as versões do episódio (cômica e, em partes, subvertida para um contexto atual e crítico/satírico) e do texto (condizente à narrativa clássica e comum da lenda). Logo, verifica-se que tal prática se valeu das teorias defendidas por Todorov (2004), Krashen (1986), Ausubel (1982) e Santos (2004).

Por fim, a próxima seção analisa as reflexões interculturais que foram levantadas em sala de aula ao longo das três aulas que fizeram uso da animação.

4.3 Reflexões interculturais

Bem como as aulas elaboradas e disponibilizadas pela equipe do Programa, as aulas aplicadas para a presente pesquisa dispuseram de exercícios elaborados para promover discussões interculturais a fim de incentivar a participação dos alunos enquanto estrangeiros e fornecê-los o devido acolhimento para que, além das aulas, o processo de integração à sociedade brasileira seja menos árduo.

Dessa maneira, a primeira aula contava com um exercício final que apresentava duas representações brasileiras da Morte: a utilizada na animação e a desenvolvida por Maurício de Sousa, utilizada nas variadas histórias da Turma da Mônica. Com base na comparação, os alunos foram questionados sobre possíveis representações da mesma figura em seus países de origem – no caso da turma em questão, a Venezuela.

Certo instante, dentro da discussão sobre a questão, a Aluna 1 se sentiu confortável o bastante para compartilhar um relato pessoal, comentando sobre o falecimento de seu filho e como isso mudou sua visão a respeito da morte.

Aluna 1 – O Venezuelano conhece a Morte, sabe sua existência, mas ele não gosta falar de morte. E tem de... tipo um tabu. A morte é vista de um jeito sombrio e triste. (...) Eu tinha um conceito de la morte que, assim, não como geralmente é na Venezuela, sombria e triste. Eu lembro que minha mamãe, eu acompanho a minha mamãe a um lugar que vende pacotes de urna e cemitério, não sei como fala aqui. E onde vê urna e documento de terreno e... eu chorei

muito, muito ‘Por que te choras, mamãe?’ [simulando voz de choro em tom descontraído]. Eu tinha trinta anos nesse momento, mas depois, passou um tempo e aconteceu muita coisa né... Meus filhos cresceram, tiveram homem e mulher, meu filho maior morrió em 2021, mas... antes era muito triste para mim falar disso, não podia falar sem chorar, mas agora meu pensamento mudou. Mudou porque mi concepción em torno da morte mudou completamente. Entendi que la morte forma parte de la vida, nós precisamos morre porque ninguém é eterno... entonces para meu filho, ele morrió em 2021 (...)

Esta fala evidencia como, mesmo com suas crenças pessoais e experiências profundas anteriores à sua vivência no Brasil, a aluna foi capaz de se inserir na sala de aula e não apenas participar adequadamente da discussão levantada pela questão, mas sentir-se acolhida o bastante para dar um relato sentimental e, mesmo emocionada, continuar sua fala até concluí-la – o que corresponde à hipótese do filtro afetivo. Logo, entende-se que o uso de animações como ferramenta pedagógica dentro do curso é capaz de aproximar o aluno tanto para a proposta educacional quanto para a criação de um ambiente seguro e integrador, valorizando princípios do ensino de português como língua de acolhimento, da abordagem comunicativa intercultural e do Programa UEMS Acolhe como um todo.

Os demais colegas apoiaram e a aula prosseguiu com tranquilidade. Quanto à visão venezuelana sobre a morte, eles concordaram que, apesar de muita coisa mudar a depender da geração ou das crenças pessoais (religiosas, por exemplo), é notável que – segundo eles –, na Venezuela, o assunto é visto com mais frieza, sendo considerado um tabu. Lá, a personificação da Morte como um esqueleto ceifador encapuzado é até comum, mas uma versão caricata como a motoqueira ruiva dificilmente seria aceita, e nenhuma das duas apareceria com tanta facilidade em veículos infantis e/ou de humor como uma revista em quadrinhos ou um desenho animado – o personagem Puro Osso, da animação *Billy & Mandy*, até foi mencionado, mas enquanto um desenho estadunidense que eventualmente era transmitido em poucos canais ou pela internet, não sendo uma mídia representativa à cultura nacional, diferente do que as Mortes de *Turma da Mônica* e de *Historietas Assombradas* são para o Brasil.

Já na segunda aula, os exercícios de preparação foram elaborados visando o eixo interculturalidade e diziam para os alunos citarem e descreverem jogos ou brincadeiras de suas infâncias. Essas foram as respostas escritas:

Aluna 1 – Pares ou nones: são duas pessoas, elas tem igual numero de bolas, uma das pessoas pega uma quantidade de bolas na mão e a outra pessoa tem pra adivinhar se a

quantidade é par ou ímpar, quando a gente acerta ganha todas as bolas e quando não ganha tem que dar bolas. Ganha quem tem mais quantidade de bolas.

Aluna 2 – A corda: Precisa uma corda e duas pessoas para pular e uma terceira pessoa que vai saltar muitas vezes até a pessoa fique cansada e cai no chão.

Aluno 3 – Escondidos é um jogo em que uma pessoa conta os números e outros se escondem e a pessoa que está contando parada pode para contas e precisa obter outras pessoas o mais rápido possível.

Além dessas, eles também comentaram sobre bonecas, Ludo, queimada, vôlei e outros esportes/brincadeiras com bola, polícia e ladrão, ioiô, queimada, bolinhas de gude, ciranda, “palo enebado”, pinhata, dança das cadeiras, ciranda, “paralisado” (“estátua”) e algumas outras. A observação participante permitiu concluir que, embora algumas dessas atividades tenham outro nome no Brasil e ambos os países tenham certas brincadeiras exclusivas às suas tradições, a maioria desses exemplos é comum às duas culturas. Ao que os alunos terminaram de se manifestar, o professor completou:

Professor – Aqui no Brasil tem vários desses jogos, mas com nomes diferentes, que eu percebi. Tem queimada também, o “escondido” que vocês falaram, aqui a gente fala que é “esconde-esconde”, mas é o mesmo jogo. Tem jogo da velha, tem amarelinha, né, que é aquele de pintar e ir pulando, a pipa (...) Uma coisa interessante é que muitos desses jogos, dessas danças, dessas brincadeiras, a gente vê principalmente nessa época do ano que tá entrando agora, por causa das Festas Juninas aqui no Brasil. Que a Festa Junina é uma tradição... não é um feriado, né, é uma data comemorativa, muito tradicional no país inteiro, assim, no Mato Grosso do Sul, no nordeste, principalmente nessas regiões que são mais de interior, tem bastante festa. Daí tem bingo, tem fogueira, as crianças brincam de várias coisas ao redor, certo, tem vários jogos, tem várias dinâmicas, e aparecem muitos desses jogos, dessas brincadeiras que vocês estão falando, inclusive a ciranda (...)

Esta interação permitiu não apenas que os alunos meramente conhecessem algumas tradições brasileiras, ampliando o repertório cultural em relação ao nosso país, mas que fizessem isso estabelecendo uma conexão entre suas próprias tradições; neste sentido, pode-se dizer que as vivências e referências prévias serviram como subsunçores para possibilitar aprendizagem significativa dentro do conteúdo trabalhado. Ainda, o tom de descontração das situações apresentadas pelo episódio da animação e discutidas em sala, referentes à infância,

permitiram que os alunos se aproximassem do assunto sem bloqueios, tornando a interação mais prazerosa e dialogando com a hipótese do filtro afetivo.

Por fim, na terceira aula, coube analisar os mesmos exercícios abordados na seção 4.1 – antes, pela extensão das escritas, permitindo avaliar com mais ênfase o desenvolvimento linguístico; agora, pelo teor das respostas, resgatando temáticas culturais. Além deles, a atividade de preparação, que solicitava aos alunos para mencionarem lendas folclóricas e lendas urbanas de seu país, com as respostas:

Aluna 1 – O cavalo de tres patas, a llorona, o peludo, a cobra de sete cabeças, o Silbón.

Alunos 2 e 3 – A novia do panteón, a autopista do este-Valencia, o muñeco que chora etc.

Aluno 4 – El Silbón, la Llorona, la Sayona...

Em acréscimo, uma última atividade indagava “Geralmente, desenhos infantis possuem alguma lição de moral no decorrer de suas histórias. Na sua opinião, qual ensinamento (ou quais, no plural) é possível de tirar do episódio assistido?”

Aluna 1 – Nesta história e bom dizer que a beleza é fugaz, que há outros valores importantes para resaltar nos seres humanos. Também que a gente deve ter cuidado para fazer as coisas.

Alunos 2 e 3 – Não ficar preso ao passado. Igual aquele aluno que nunca entrega o trabalho e fica assombrando o de uma rede social. Então ela fala que não espere virar lenda pra fazer o que tem que ser feito. Aprenda, ensine, resolva e viva leve, porque até fantasma carrega peso.

Aluno 4 – As apariencias enganam, escute os mais velhos e tome cuidado com suas atitudes.

Na discussão oral a respeito dessa questão, a Aluna 1 se manifestou ao dizer que as lendas que conhece destes tipos, apesar de não serem as mesmas brasileiras, possuem o mesmo sentido de origem que aquelas presentes no Brasil. Isto é, ainda que haja um distanciamento cultural entre os países, por não terem as mesmas lendas, há uma aproximação, pois os motivos pelos quais estas variadas lendas existem, em ambos os países, são os mesmos:

Aluna 1 – Las lendas urbanas e las lendas antigas, las folclóricas, elas tem sempre uma lição. Elas sempre traz una mensagem para educar a las crianças, que elas entendam de algum jeito e para hacer las cosas de una maneira correcta.

Considerando interculturalidade como o conceito que reconhece as diferentes culturas e estimula um intercâmbio entre elas sem que haja prevalência de alguma, é possível reconhecer que as Atividades propostas, bem como os diálogos mediados pelo professor no decorrer das aulas e da Entrevista, permitiram discussões valiosas neste sentido. A presença das “figuras assombradas” (Morte, D. Funto e Loira do Banheiro) ou as situações criadas por elas ao interagirem com os demais personagens e ambientes permitiram elaborar atividades que deram aos alunos migrantes a chance de manifestar parte de suas culturas, lembrando histórias de suas infâncias, narrando lendas típicas de seu país e fazendo assimilações interculturais ao expressar suas opiniões pessoais (carregadas pela herança cultural que possuem de seu país) acerca de temas globais como a morte.

A liberdade em utilizar, em certos momentos, a primeira língua e a abertura para expressar a opinião pessoal e fazer correlações que insiram suas vivências e contextos derivados da cultura de seu país de origem em sala de aula, criando vínculo com o conteúdo linguístico e cultural abordado nas aulas tem respaldo na metodologia aplicada pelo curso ofertado pelo Programa UEMS Acolhe (ACIN) e também vai de acordo com as concepções de Ausubel a respeito da aprendizagem significativa.

Portanto, com base nos dados gerados, é permitido concluir que os elementos presentes na animação e os exercícios elaborados para aplicação em sala de aula propiciaram reflexões interculturais tanto quanto os desenvolvimentos promovidos nas áreas linguísticas e culturais.

E embora os resultados se deem com base na experiência limitada a quatro alunos venezuelanos do nível Intermediário, a proposta da pesquisa em congruência à metodologia do curso e ao embasamento teórico utilizado dão credibilidade à ideia de que turmas maiores, com mais diversidade étnico-cultural, com variedade de faixa etária e/ou pertencente ao nível Básico também poderiam responder bem a esta intervenção. Isto porque algumas das questões trabalhadas durante as aulas e que podem ser articuladas com base em animações como ferramentas pedagógicas permitem se conectar à realidade dos alunos enquanto sujeitos de um modo quase universal, trazendo à tona experiências que eles, independente da idade ou país de origem, podem ter vivenciado ou precisam se orientar enquanto possíveis cidadãos brasileiros – como relações familiares, temáticas em torno de infância e morte/luto, diversidade linguística e de identidade e referências históricas, políticas, sociais e populares. Mas, evidentemente, desde que as práticas sejam devidamente (re)adaptadas com cautela e discernimento pelo(s) colaborador(es) responsável(is).

Na seção a seguir, destinada às considerações finais, faz-se uma revisão de toda a dissertação para enfim, por meio de uma triangulação entre os dados coletados, apresentar uma conclusão considerando o *feedback* dos alunos (garantido pela Entrevista).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez que o Mato Grosso do Sul é um estado com elevado fluxo de população migrante internacional, instituições como a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul decidiram criar programas e projetos de auxílio a este público. Entre as iniciativas, está o Programa UEMS Acolhe, que, entre outras atividades, proporciona um curso de português como língua de acolhimento. Da união entre o interesse em atuar como voluntário no curso e estudar ferramentas pedagógicas alternativas como animações, advém a presente pesquisa que tem como objetivo geral investigar como o uso de animações pode proporcionar aulas significativas com alunos migrantes internacionais, participantes de um curso de português como língua de acolhimento; e, como objetivos específicos: analisar como a utilização de uma animação pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas e culturais de estudantes imigrantes em processo de aprendizagem de português como língua de acolhimento; e discutir como o conteúdo cultural presente na animação *Historietas Assombradas* pode promover reflexões sobre interculturalidade em contextos de ensino do português como língua de acolhimento.

De maneira intervencionista, a animação brasileira *Historietas Assombradas (Para Crianças Malcriadas)* foi utilizada como base para três aulas aplicadas dentro do curso, visando o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas e culturais e a promoção de discussões interculturais de maneira a possibilitar aprendizagem significativa. A metodologia utilizada seguiu como base a mesma adotada ao longo do curso, fazendo uso da abordagem comunicativa intercultural para o ensino de português como língua de acolhimento, com aplicação de folhas de atividades e uso de materiais tradicionais (como textos e exercícios escritos) além da animação como ferramentas pedagógicas. Este desenvolvimento moldou o corpo da presente dissertação desde a Introdução até o capítulo de Análise de Dados, cabendo às Considerações Finais apenas o fechamento após este breve resumo/revisão apresentado.

Conforme descrito, a opinião geral dos alunos a respeito de animações, antes da aplicação da pesquisa, era de que eles não conheciam animações brasileiras, mas conheciam algumas internacionais (citando referências de suas infâncias) e alguns já haviam sido expostos a este tipo de material de maneira pedagógica em algum momento da vida, enquanto outros não, porém nenhum deles fazia uso para aprender português para além do que era feito no curso de PLAc. Eles enxergavam este tipo de mídia, basicamente, como algo meramente lúdico e infantil, que pouco se encaixava ao período da vida que estavam no momento.

Entretanto, com as respostas da entrevista e as observações feitas durante diálogos ao longo das aulas, ficou claro como tanto o uso de trechos de *Os Simpsons* (realizado durante uma

aula dentro do conjunto de aulas já pré-estabelecidas pelo Programa UEMS Acolhe para os alunos do nível Intermediário) quanto as aulas aplicadas com base nos episódios de *Historietas Assombradas* ajudaram a elucidar os alunos quanto à possibilidade do aproveitamento de animações mesmo na fase adulta, tanto por lazer quanto por fins pedagógicos. Sendo assim, pode-se considerar que, além dos objetivos pedagógicos específicos articulados em cada aula, todo o processo da pesquisa, em concordância com preceitos da ACIN e do ensino de PLAc, contribuiu para romper com barreiras tradicionalistas no que diz respeito a possíveis ferramentas pedagógicas em sala de aula.

Para analisar/compreender o efeito das atividades aplicadas nos alunos e receber um feedback da metodologia utilizada pela pesquisa, a Entrevista iniciou com a solicitação de que os alunos mentalizassem todas as aulas do curso para que respondessem as perguntas seguintes. Ao opinar sobre *Historietas Assombradas*, os alunos concordaram que é “bom” e “divertido”, mas que precisaram “se acostumar um pouco” porque a primeira reação foi de estranhar a ambientação e os personagens, considerando “feio” ou “grotesco”. Após dialogar entre si e com o professor, eles também reconheceram que há diferenças entre gostos pessoais, culturas/nacionalidades e gerações, e que isso pode ter influenciado na reação deles ao primeiro contato com o desenho. Neste sentido, vimos como as visões de Krashen, com a hipótese do filtro afetivo, e de Todorov, que argumenta sobre a carga (inter)cultural por trás de elementos góticos, são coerentes para a pesquisa e embasam a escolha da animação trabalhada.

Quando questionados sobre o uso de animações como *Os Simpsons*, *Historietas Assombradas* ou outras semelhantes que eles conhecessem como recursos para estudo, a Aluna 2 trouxe uma resposta interessante, opinando de maneira pessoal e profissional:

Aluna 2 – Como professora, quando nós estamos fazendo um ensinamento, estamos sempre falando, falando e falando muito, e a pessoa fica olhando, se esquece de ouvir, se esquece rapidamente, não fica com esse aprendizado em su mente, e na verdade yo acho que quando nós utilizamos esse recurso en la aprendizagem, ela fica mais significativamente em cada criança ou em outros estudantes. (...) Por exemplo, yo soy muy auditiva e visual, então yo analiso muito mais fácil quando estoy olhando e estoy vendo e isso fica para mim. E lembrar com essas imagem é muito mais rápido e posso fazer um exemplo com uma imagem para compreender uma definição ou um conceito. Somente de olhar para uma imagem eu posso concluir um conceito. E esse aprendizado é muito mais significativo que ficar falando muito para outra pessoa, porque na verdade não fica a aprendizagem ali na pessoa. Então eu acho que és muito importante unificar uma explicação breve e também uma imagem para que assim a memória ativar a explicação.

Os demais alunos concordaram com o posicionamento, com o Aluno 4 acrescentando que acabou “gostando mais de *Historietas Assombradas* do que de *Os Simpsons*”, apesar de “ter se divertido e aprendido bastante com as duas” animações quando utilizadas no curso. Com isso, compreendemos que além das aprendizagens na língua-alvo e das trocas interculturais proporcionadas pela experiência do uso da animação nas aulas do curso, os alunos foram capazes de reconhecer a possibilidade do uso deste gênero como ferramenta didática e de opinar de maneira crítica a seu respeito – o que também permitiu reconhecer que, mesmo gostando ou não (ou mudando de opinião ao longo das exibições) desta animação em específico, as aulas ainda foram mais prazerosas do que aquelas que fizeram uso apenas dos instrumentos e metodologias mais tradicionais e possibilitaram o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Em síntese, em relação ao primeiro objetivo específico da pesquisa, os dados demonstraram que a animação contribuiu para o desenvolvimento linguístico-comunicativo ao estimular a participação dos alunos e permitir que, dentro das atividades elaboradas, fossem articuladas respostas (orais e escritas) extensas, havendo prática de gramática e ortografia na língua alvo, bem como ampliação de vocabulário; em relação ao desenvolvimento cultural, o conteúdo presente na animação mostrou-se capaz de contextualizar os alunos a falas e situações comuns da realidade brasileira, trazendo lições e possibilitando aprendizagem significativa nesse sentido.

Quanto ao segundo objetivo específico, os elementos presentes na animação, sobretudo as “figuras assombradas” como a Morte, o zumbi D. Funto e a Loira do Banheiro, propiciaram discussões interculturais pertinentes e criaram abertura até mesmo para comentários mais íntimos/pessoais conforme os alunos se relacionaram com o que foi apresentado; logo, considera-se que há viabilidade para o uso da animação como ferramenta pedagógica dentro do curso, valorizando preceitos da metodologia utilizada pelo Programa UEMS Acolhe.

No que diz respeito à discrepância – que deve ser reconhecida – entre a proposta da pesquisa com base na questão norteadora, visando um público geral de alunos migrantes estrangeiros de curso de PLAc, e o alcance possibilitado pela aplicação, que coincidentemente se deu a um pequeno grupo de alunos e apenas venezuelanos, a análise dos dados permite concluir que a proposta de intervenção continua pertinente, não sendo significativamente afetada pela delimitação. Isso considerando que, segundo o histórico dos alunos recebidos pelo Programa UEMS Acolhe e os dados informados anteriormente (na Introdução), a maior parte deste público vem de países latinos próximos como Venezuela, Paraguai e Bolívia.

Além disso, os elementos da animação que foram usados consoantes aos objetivos estipulados para cada aula permanecem voltados para o público migrante em geral, sem visar pessoas de alguma nacionalidade específica. As personagens e temáticas mundiais como a Morte e a infância, bem como as personagens e temáticas brasileiros como a Loira do Banheiro e certas expressões idiomáticas, utilizados para provocar reflexões interculturais à medida que permitiam o desenvolvimento de habilidades dentro da língua estudada no curso, permanecem condizentes com as práticas pedagógicas dentro da metodologia adotada pelo Programa, independente das origens dos alunos.

Mesmo assim, objetivando sempre a maior participação do aluno e motivando seu interesse pela aula, para que o ambiente de ensino seja igualmente produtivo e acolhedor – em concordância com preceitos da ACIN, do ensino de PLAc e da aprendizagem significativa –, em casos específicos de acordo com turmas/alunos que requisitem (re)adaptação do conteúdo, isso pode ser feito sem prejudicar a intervenção aqui proposta, desde que adequadamente – o que já é permitido nas demais aulas elaboradas pelo Programa.

Ademais, acredita-se que o trabalho desempenhado ao longo dessa pesquisa, bem como seu produto (a presente dissertação) são pertinentes às áreas dos estudos linguísticos como Linguística Aplicada, ensino de português como língua de acolhimento e uso da abordagem comunicativa intercultural em aulas de línguas destinadas ao público migrante internacional no Brasil. E não restrito a essas áreas, o estudo pode contribuir para futuras produções relacionadas à exploração de ferramentas pedagógicas alternativas como animações e, em específico, animações brasileiras para o ensino de línguas, visto que, em relação a décadas de estudos acadêmicos, esse escopo ainda carece de desenvolvimento. Nesse âmbito, sugere-se investigações do uso de animações com migrantes de nacionalidades mais diversas (orientais, por exemplo) ou com o público de nível Básico do curso, além do Intermediário; desenvolvimentos de repositórios de planos de aula utilizando esta ou outra(s) animação(ões) devidamente estudada(s) para o curso de PLAc; estudos sobre o impacto a longo prazo da metodologia sugerida na integração social, entre outras possibilidades válidas.

Para auxiliar, além da disponibilização das Folhas de Atividades na seção de Anexos – com exemplos de exercícios que podem ser (re)utilizados como “ouvir o trecho e assinar o que foi dito”, “corrigir e/ou explicar falas do personagem” e “relacionar os elementos expostos aos conhecimentos já estabelecidos para explicar a situação/humor e dar uma opinião própria a respeito” –, cabem as seguintes recomendações aos eventuais colaboradores, professores e/ou estudiosos interessados em aplicar esta animação ou outras possíveis como ferramenta

pedagógica ao público migrante em aulas de PLAc (considerando sempre um olhar atento para a proposta da aula):

- 1) Atenção à clareza das falas dos personagens na animação. A velocidade com que falam, o tom de voz que utilizam e até mesmo o vocabulário são elementos importantes que devem orientar o professor quanto à possibilidade de uso do material. Se a turma for iniciante ou apresentar alunos com muita dificuldade de compreensão oral, por exemplo, alguns materiais podem ser inadequados por apresentar personagens que falam rápido demais ou utilizam (geralmente para criar tom cômico) tons de voz muito específicos, como de crianças ou certas personagens femininas; todavia, se for uma turma com alunos que já possuem certo desenvolvimento na língua e/ou estão no país há mais tempo, algumas atividades podem ser elaboradas justamente para estimular o desenvolvimento da língua com base no material em questão e suas respectivas características.
- 2) Faça contextualização dos elementos presentes na animação. Ao escolher, por exemplo, um episódio ou trecho para trabalhar sobre algum personagem, cena ou ambiente em específico, é necessário conectá-lo à realidade e a possíveis experiências do aluno tanto em solo brasileiro quanto em seu país de origem, para que a aula não fique “vaga” e possa realmente se conectar a elementos subseqüentes e proporcionar aprendizagem significativa. Isso pode ser feito por meio de exercícios introdutórios, uso de textos ou outras mídias como apoio para fim de comparação/exemplificação, ou até mesmo falas e diálogos explicativos por parte do professor.
- 3) Tenha cuidado com a qualidade do material, uma vez que ao utilizar um recurso audiovisual, é necessário que a imagem esteja com qualidade o suficiente para ser vista e compreendida, bem como o áudio. Vídeos com qualidade muito reduzida geram imagens pixeladas que dificultam a visualização (especialmente em cenas de movimento) e o áudio, se for de qualidade ou volume inadequados, dificulta o uso para realização de atividades.
- 4) Atenção ao tempo de vídeo. De acordo com o que já foi comentado, por apresentar episódios de 11 minutos, animações como *Historietas Assombradas* são apropriadas para o tempo de 2h30min utilizados para cada aula, permitindo que um episódio inteiro seja exibido para a realização das atividades. Ainda assim, se necessário for, pode-se optar por apresentar apenas os trechos específicos fundamentais para a aula

ao invés de episódio(s) inteiro(s) – o que permite trabalhar até mesmo com mais de um episódio ou mais de uma mídia como ferramenta pedagógica em uma aula só.

Isso posto, em relação à escolha de animação a ser trabalhada, conforme avaliado, apesar de *Historietas Assombradas* ser uma escolha pertinente, há outras indicações que podem ser mais adequadas a depender da turma ou do assunto da aula.

Primeiramente, *Irmão do Jorel*. Enquanto o personagem principal é reconhecido por ter uma voz meiga e infantil e falar rápido, o que gera o humor na animação, isso pode representar um impeditivo para a compreensão oral de alguns alunos. Ainda assim, a animação premiada criada por Juliano Enrico e baseada em sua própria história é praticamente um *Todo Mundo Odeia o Chris*⁴ brasileiro em forma de desenho, narrando as peripécias ao redor do Irmão do Jorel e sua grande família (com pai, mãe, irmãos e avós) e amigos, sendo uma ótima mídia para apresentar o aluno a cenas, ambientes e personagens/personalidades típicos da realidade brasileira – com abordagem de contextos como a escola/sala de aula brasileira, o papel da figura matriarca (mãe/avó) na família brasileira comum, datas comemorativas nacionais e mais inúmeras referências a figuras culturais como lendas folclóricas e celebridades populares. A animação estreou em 2014 e até o momento possui cinco temporadas, mas continua em produção; também já foi exibida internacionalmente na Rússia, Arábia Saudita e outros países da América Latina.

Outra sugestão é *Turma da Mônica*. Apesar da animação ser destinada a um público mais infantil, é uma marca cultural brasileira mais popular que se tornou referência até mesmo internacionalmente, por meio de mídias que foram adaptadas em idiomas como espanhol, inglês, italiano e japonês⁵. Enquanto algumas produções se limitam ao desenho animado, *Turma da Mônica* expande seu universo ao apresentar histórias em quadrinhos, séries e filmes centrados no mesmo grupo de personagens icônicos. Sendo assim, é possível elaborar atividades que relacionem, por exemplo, uma história narrada em quadrinhos e sua versão animada em vídeo, para trabalhar questões como pronúncia/entonação, leitura de contexto social, compreensão textual e auditiva e/ou desenvolvimento de vocabulário.

⁴ Seriado estadunidense de comédia, criado por Chris Rock em 2005 e exibido no Brasil entre 2006 e 2017 pela emissora Record, na TV aberta. O programa, que narra as experiências da adolescência de Chris, o irmão do meio em uma família negra do *Brooklyn* nos anos 1980, ficou muito popular no Brasil e chegou a atingir, em 2010, picos de 10 pontos, e em 2011, 7.1 de média no IBOPE. Fonte: <http://web.archive.org/web/20241204065735/http://ibopetvaudiencia.wordpress.com/2011/12/27/previa-todo-mundo-odeia-o-chris-3/>. Acesso em 13 de julho de 2026.

⁵ Fonte: <https://www.legiaodosherois.com.br/2021/turma-da-monica-nomes-outros-paises.html>. Acesso em 13 de julho de 2026.

Além disso, dentre os variados personagens que podem protagonizar aulas para o curso, cabe destacar, no sentido linguístico: o Cebolinha, com a questão da troca de letras que, de maneira recorrente, gera piadas e jogos de palavras; a Denise, que por representar uma versão caricata de “jovem moderna e descolada”, apresenta um dialeto moderno cheio de gírias, referências e expressões populares que contextualizam bem o jovem brasileiro desta geração; o Chico Bento e sua turma, que se comunicam com uma variação linguística comum ao interior/cenário rural – o que já é discutido brevemente nas aulas do curso dentro da Unidade ‘Diversidade Linguística’ –; e até mesmo, com base em HQs um pouco mais antigas (já que o personagem parou de aparecer há alguns anos), o Bloguinho, um personagem criado em 2004 que se comunica apenas em “internetês”, fazendo uso de gírias e abreviações comuns à linguagem virtual.

Embora ao elaborar as aulas o foco esteja em adequar o conteúdo ao aluno e propiciar uma prática valiosa, é importante também considerar o papel do professor sujeito, pois isso reflete na ação didática. Isto é, se o professor não estiver familiarizado com a animação como ferramenta pedagógica, o seu papel educacional pode ser afetado. Neste quesito, recomenda-se que o professor ou equipe responsável pela função de elaborar e aplicar a aula faça escolha de uma animação que já tenha familiarização própria – ou, caso não exista alguma de maneira predisposta, que selecione uma opção viável de conhecer e revisar a tempo da aula, sendo capaz de desempenhar bem o papel de professor enquanto intermediário entre o aluno e as ferramentas pedagógicas.

Por último, considerando todo o conteúdo exposto, é coerente reforçar como a presente dissertação atende plenamente ao caráter de uma pesquisa aplicada na área de LA, oferecendo uma proposta metodológica concreta e condizente para professores na área de PLAc e divulgando atividades e estratégias que podem ser replicadas e adaptadas nessa esfera, que apesar de carecer de visão acadêmica atualmente no Brasil, é pertinente para avanços pedagógicos e sociais em relação ao público migrante internacional que o país recebe constantemente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 2005.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O professor de Língua (s) Profissional, Reflexivo e Comunicacional. Horizontes de Linguística Aplicada, Editora da UnB, Brasília, v. 4, p. 1-14, jul./dez. 2004a. Disponível em: <<http://bit.ly/2W0ITDb>>. Acesso em: 10 de nov. 2022
- AMADO, R. de S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. Revista SIPLE, ano 4, no. 2, 2013.
- ARAÚJO FILHO, M. A. A. *Interlanguage x translanguage: differences and intersections of the two concepts*. Pandaemonium Germanicum, São Paulo, Brasil, v. 25, n. 46, p. 250–272, 2022. DOI: [10.11606/1982-88372546250](https://doi.org/10.11606/1982-88372546250). Disponível em: <https://revistas.usp.br/pg/article/view/195069>. Acesso em: 26 abr. 2026.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação. Porto Editora LDA, Coimbra – Portugal, 1994. Tradução de Maria João Alvarez, Sarah Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.
- CAMARGO, H. R. E. *Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento*. Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens BIZON & DINIZ (Orgs.). REVISTA X, Curitiba, volume 13, n. 1, 57 – 86. 2018.
- CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidade*. Barcelona: Gedisa, 2004.
- CARR, J.; DOMICIANO, C. L.; LANDIM, P. *Animação educativa infantil no Brasil: Um panorama mercadológico e acadêmico*. SBDI, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://pdf.blucher.com.br/designproceedings/9cidi/2.0118.pdf>. Acesso em 25 de out. de 2025.
- CHILANTE, I. S. P.; SILVA, J. F. S. *Ensino e Aprendizagem de Português como língua de Acolhimento (PLAc): Subsídios para práticas docentes direcionadas*. Muiraquitã, Rio Branco, v. 7, n. 2, 2019.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. S.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisa do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de educação*. n. 45, p. 57-67. UFPel. Rio Grande Sul: 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>. Acesso em 25 de out. de 2025.

DA SILVA, R. G. NEVES, J. E. *Multiletramentos na Escola: um Relato de Experiência à luz das reflexões de gênero e dos letramentos críticos*. *Revista Linguagem em Foco*, v.12, n.2, 2020. p. 50 - 71. Disponível em: <https://re-vistas.uece.br/index.php/language-memfoco/article/view/4027>. Acesso em 20 de abr. de 2026.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In. *Revistas de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35. n. 2, p. 63. Março/ Abril. 1995.

GROSSO, M. J. dos R. Línguas de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1986.

LEANDRO, T. V. Apropriação de aspectos culturais e linguísticos no ensino de língua estrangeira moderna através de animações cinematográficas hispânicas. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/33397>. Acesso em: 25 de out. de 2025.

LI, Y. *Desenvolver a competência intercultural através do uso de filme na aprendizagem de português*. 2020. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/104940>. Acesso em 25 de out. de 2025.

LORENZATTO, K. L. A utilização do desenho animado como ferramenta pedagógica na educação infantil. 2020. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/8422>. Acesso em 25 de out. de 2025.

MARCELINO, A. F. B.; SILVA, L. da. Questionar e subverter práticas colonialistas na sala de aula: a análise crítica de necessidades no ensino de Português como Língua de Acolhimento. *Perspectiva*, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 1–24, 2023. DOI: 10.5007/2175-

- 795X.2023.e92555. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92555>. Acesso em: 27 out. 2025.
- MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em 26 de outubro de 2025.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2001.
- NASCIMENTO, F. P. *Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática: como elaborar TCC*. Brasília: Thesaurus, 2016.
- OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.
- OYADOMARI, J. C. T.; SILVA, P. L. da; MENDONÇA NETO, O. R. de; RICCIO, E. L. *Pesquisa intervencionista: um ensaio sobre as oportunidades e riscos para pesquisa brasileira em contabilidade gerencial*. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 244–265, 2014. Disponível em: <https://asaa.anpcont.org.br/asaa/article/view/134>. Acesso em: 27 oct. 2025.
- PROENÇA, W. de L. O método da observação participante: contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. *Revista Aulas (UNICAMP)*, v. 04, p. 01-24, 2007.
- REINOLDES, M. AMADO, R. de S. Por uma pedagogia decolonial e intercultural no ensino de português como língua de acolhimento: desafios e possibilidades. In: *Português como Língua de Acolhimento Práticas e Perspectivas*. Ed. 1. São Paulo, Parábola, 2021, p. 25-37. Disponível em: https://www.sri.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/84/2022/11/Portugues-como-lingua-de-acolhi-Romulo-Francisco-de-Souza-Jero_compressed.pdf. Acesso em: 5 maio 2024.
- RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015
- SANTOS, E. M. O. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 432p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/1596788. Acesso em: 27 out. 2025.

STOLLER, F. Films and videotapes in the ESL/EFL classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1988. Chicago, Michigan. Retirado de <https://eric.ed.gov/?id=ED299835>

UPHOFF, D. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. A língua inglesa na escola. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4490214/mod_resource/content/5/Uphoff%202008.pdf>. Acesso em 20 set. 2022.

WEISSMANN, L. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Construção psicopedagógica.**, São Paulo , v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542018000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 out. 2025.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) para participar da Pesquisa “**Historietas Assombradas: Ferramentas Pedagógicas Alternativas no Ensino de Português como Língua de Acolhimento**”, voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador Miguel Cardoso de Almeida das Neves, que pretende justificar a pesquisa pelo vínculo pessoal como voluntário do Programa UEMS Acolhe e pelo interesse, enquanto pesquisador, em como ferramentas pedagógicas alternativas – como animações – podem ser utilizadas nas aulas do Programa, voltadas a migrantes internacionais.

O objetivo geral dessa pesquisa é compreender como o uso de animações pode proporcionar aulas significativas com alunos migrantes internacionais em cursos de português como língua de acolhimento. Sua participação é voluntária e se dará por meio das aulas presenciais do curso que você frequenta como aluno e por questionários e entrevistas realizados virtualmente.

Com base na Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, se após consentir sua participação na pesquisa você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine as folhas deste documento.

Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato direto com o pesquisador Miguel Cardoso de Almeida das Neves, via *WhatsApp* (67 99156-5389) ou *e-mail* (migguelito83@gmail.com).

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____
abaixo assinado, concordo em participar do estudo “**Historietas Assombradas: Ferramentas Pedagógicas Alternativas no Ensino de Português como Língua de Acolhimento**” como sujeito.

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador Miguel Cardoso de Almeida das Neves sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento, se for o caso).

Local e data: _____ Nome
do participante: _____

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do participante

ANEXO B – Termo de Autorização de Uso de Depoimentos**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS**

Eu, _____, CPF _____, depois de depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso do meu depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **AUTORIZO**, por meio do presente termo, o pesquisador Miguel Cardoso de Almeida das Neves, projeto de pesquisa intitulado “*Historietas Assombradas: Ferramentas Pedagógicas Alternativas no Ensino de Português como Língua de Acolhimento*” a realizar o registro em áudio que se faça necessário e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização de depoimentos registrados em áudio ou escrita para fins científicos e de estudos, em favor da pesquisa acima especificada nas condições de que se mantenha a confidencialidade das informações obtidas e que se garanta a não utilização das informações em meu prejuízo, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico financeiro.

Campo Grande, _____ de _____ de 2025

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto

ANEXO C – Questionário (com as respostas de cada aluno)**1. Nome completo:****Aluna 1** – Elizabeth Magallanes**Aluno 2** – Pablo Pineda Calzadilla**Aluna 3** – Mileidy Aquino de Vegas**Aluno 4** – Neyker Javier Dellan Espinoza**2. Idade:****Aluna 1** – 55**Aluno 2** – 41**Aluna 3** – 42**Aluno 4** – 28**3. Nacionalidade (país de origem):****Aluna 1** – Venezuela**Aluno 2** – Venezuelano**Aluna 3** – Venezuelana**Aluno 4** – Venezuela**4. Profissão atual, no Brasil (se houver):****Aluna 1** – Auxiliar de Cozinha**Aluno 2** – Operador de producción**Aluna 3** – Não estou exercendo minha profissão aqui**Aluno 4** – Trabalho em uma confeitaria**5. Profissão que exercia no país de origem (se houver):****Aluna 1** – Jornalista**Aluno 2** – Enfermeiro**Aluna 3** – Professora de Ensino Fundamental I e II**Aluno 4** – Programador

6. Há quanto tempo você está no Brasil?

Aluna 1 – 11 meses

Aluno 2 – Dois anos

Aluna 3 – 2 anos

Aluno 4 – 7 meses

7. Qual você considera o seu nível de desenvolvimento em português? (Opções: Básico / Intermediário / Avançado)

Aluna 1 – Intermediário

Aluno 2 – Intermediário

Aluna 3 – Intermediário

Aluno 4 – Intermediário

8. Você conhece *animações/desenhos animados* de televisão? Se sim, cite alguns exemplos.

Aluna 1 – Sim, The Simpsons, Spiderman, Candy Candy, Los picapiedras

Aluno 2 – Sim. Mete oro, druppy, tortugas ninja.

Aluna 3 – Patrulla canina pocoyó, Dora la exploradora, Peppa etc

Aluno 4 – Sim. The Simpsons, Billy e Mandy, desenhos infantis...

9. Você conhece *animações brasileiras*? Se sim, quais?

Aluna 1 – Não

Aluno 2 – Não

Aluna 3 – Não

Aluno 4 – Não

10. Você já ouviu falar da animação “*Historietas Assombradas (Para Crianças Malcriadas)*”? (Opções: Nunca ouvi falar / Já ouvi falar, mas não conheço bem / Conheço um pouco / Conheço bastante)

Aluna 1 – Nunca ouvi falar

Aluno 2 – Nunca ouvi falar

Aluna 3 – Nunca ouvi falar

Aluno 4 – Nunca ouvi falar

11. Quando você pensa em **sala de aula**, quais *recursos didáticos* vêm à sua mente (exemplo: caderno, livro, músicas, vídeos, etc)?

Aluna 1 – Cuadro, caderno, livro, caneta, folha e vídeo.

Aluno 2 – Pizarra, cadeiras, rotafolio, canetón,

Aluna 3 – Professor, alunos, exámenes...

Aluno 4 – Cuadro, caderno, livro, vídeos etc

12. Você já passou por alguma experiência utilizando uma *animação/desenho animado* como *recurso didático*? Comente um pouco sobre.

Aluna 1 – Face muito tempo em meu país. Con un profesor de uma clase de arte.

Aluno 2 – Sim. Para aprender a injectar .

Aluna 3 – Sim, na aula de língua portuguesa

Aluno 4 – Sim. Em algumas classes na escola

13. Como você costuma estudar para desenvolver o português?

Aluna 1 – Procuro um lugar onde possa estar só. Procuro ouvir música com letras, ler um pouco, redes sociais que ensinam o significado das palavras em português... Não estou interagindo com os nativos e isso não está me ajudando.

Aluno 2 – Presençal na sala de língua portuguesa, pelo internet, ouvindo rádio, lendo

Aluna 3 – Leitura, pesquisa e ouça.

Aluno 4 – Por meio de conversas e escuta. Observando como as palavras são escritas.

14. Você já utilizou recursos didáticos alternativos (como músicas, podcasts, vídeos, filmes, etc) para aprender português? Conte um pouco da experiência.

Aluna 1 – Sim, acredito que meu progresso aconteceu por meio do uso dessas ferramentas para seguir em frente. No entanto, preciso interagir com os povos nativos para que, por meio de uma experiência em minha vida real para ser mais eficaz.

Aluno 2 – Sim, escutando música e rádio. Gosto por a clareza de dicção

Aluna 3 – Vídeos. É interessante ouvir e ver a tradução, ela faz você memorizar palavras de uma forma divertida.

Aluno 4 – Eles me ajudaram muito a seguir em frente. muito útil para aprender a escrever e pronunciar palavras da forma mais correta possível.

ANEXO D – Folha de Atividades da Aula 1 (Aluna 1)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários

PROGRAMA UEMS ACOLHE



ALUNO: ELIZABETH MACALVES BARRO DATA: 21/05/2022

AULA 10 – INTERMEDIÁRIO

Atividade de Preparação. Com base no que já discutimos anteriormente em sala. O que você entende por *expressões idiomáticas*? Dê exemplos.

SÃO EXPRESSÕES NASCIDAS DO SEIO DO POVO QUE TEM UMA INTENÇÃO E MUDAM NAS REGIÕES OU PAÍSES

Atividade 1. Durante o episódio, as seguintes frases são ditas pela personagem Morte, trocando algumas palavras de lugar. Corrija-as e em seguida diga o que significa cada uma.

a) "A Morte falha, mas não tarda!"
"A MORTE TALHA, MAS NÃO FAHA": A MORTE, COM SEGURANÇA, CHEGA DE JEITO SILENCIOSO

b) "Eu ainda tenho uma manga na cartola!"
"EU AINDA TENHO UMA CALÇA NA MANGA": AGENTE AINDA TEM O CASACÃO

Já as seguintes frases, ditas por diversos personagens, estão corretas (sem palavras trocadas de lugar). O que elas significam? Comente se há expressões parecidas no seu país de origem.

c) "O que não te mata, te deixa mais forte!" (dita por Guto para Pepe).
O QUE NÃO TE MATA, TE GOUDA

d) "Sua café com leite!" (dita pela Vó para a Morte).
EU NÃO CONHEÇO

e) "Vou aproveitar para fazer um social" (dita pela Morte para Pepe).
VISITA DE MÉDICO: FAZER UMA VISITA CURTA

f) "Não vou voltar de mãos abanando" (dita pela Morte).
NÃO VOU VOLTAR COM AS MÃOS VAZIAS: AGENTE TEM DETERMINAÇÃO QUE RESOLVE DE QUALQUER JEITO

Atividade 2. Assista novamente ao trecho final do episódio e assinale somente as frases que forem ditas:

(☒) Sem uma mão, sem as duas!	(☒) Não olha para mim!
(☒) Nosso trabalho aqui está feito.	(☒) 'É nós', Gaston!
(☒) Espero por você feliz e sem sofrimento.	(☒) Você não vai ter outra chance.
(☒) É para a sua segurança, neném.	(☒) Obrigada, de nada!
(☒) Ela é minha irmã mais velha.	(☒) A gente nem tem pai!

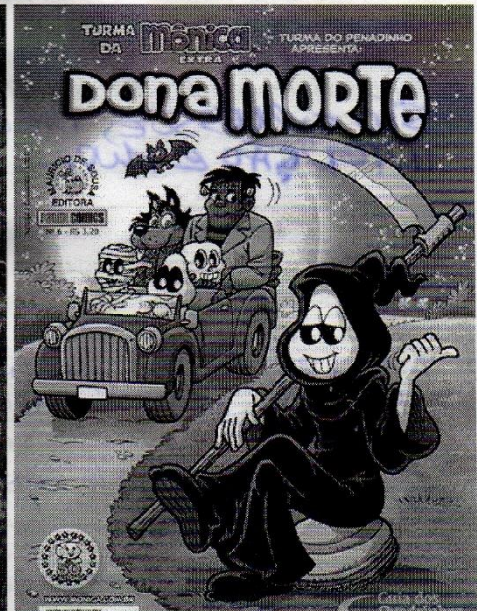
Atividade 3. No desenho "Historietas Assombradas", a personagem Morte é retratada como uma mulher ruiva, sensual, atrevida e debochada que pilota uma moto. Já nas histórias em quadrinho da "Turma da Mônica", ela é uma figura fantasmagórica bem-humorada que veste uma roupa preta com capuz e usa uma foice. Isto mostra que, culturalmente, o povo brasileiro é capaz de criar diferentes interpretações de uma mesma figura ou representação histórica.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROGRAMA UEMS ACOLHE



Como a morte pode ser vista/interpretada no seu país? Com qual das personagens mostradas ela possivelmente se pareceria mais?



O JEITO QUE AMO CONHECE A MORTE, SABE DE SUA EXISTÊNCIA, MAS ELAS NÃO GOSTAM FALTAR DE MORTE, É UM TEMA TIPO TABU. A MORTE É VISTA DE UM JEITO SOMBRIO E TRISTE.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Proposta 1. Imagine que, por algum motivo, você precise resumir e expor a história do episódio que assistiu – seja para contar a alguém ou postar na internet. Escreva uma sinopse da história de maneira clara e objetiva, sem tantas delongas nas descrições. Em seguida, acrescente um breve comentário pessoal com a sua opinião própria sobre o desenho assistido.

HISTÓRIAS ASSOMBRAADAS É UMA SÉRIE DE COMICS ONDE AGENTE BOB ASSISTIU E ENTENDEU DE OUTRO PONTO DE VISTA DA MORTE APRESENTADA COM SEU CARÁTER SEUSAL E ATREVIDO EM UM AMBIENTE SEM HUMORADO, MOSTRANDO QUE O POVO BRASILEIRO É CAPAZ DE TER DIFERENTES INTERPRETAÇÕES DE UMA MESMA FIGURA, EUacho que é uma maneira diferente de mostrar a morte como a concebemos NA AMÉRICA LATINA.

ANEXO E – Folha de Atividades da Aula 1 (Aluno 2)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários

PROGRAMA UEMS ACOLHE



ALUNO: Pablo Emilio Pareda Cabodilla DATA: 21/09/2025

AULA 10 – INTERMEDIÁRIO

Atividade de Preparação. Com base no que já discutimos anteriormente em sala. O que você entende por expressões *idiomáticas*? Dê exemplos.

São palavras que juntas, tem um significado diferente do sentido literal de cada palavra isolada.

Atividade 1. Durante o episódio, as seguintes frases são ditas pela personagem Morte, trocando algumas palavras de lugar. Corrija-as e em seguida diga o que significa cada uma.

a) "A Morte falha, mas não tarda!"
A morte tarda mas não falha: é um provérbio que significa que a morte tarda, mas um dia ela chega para todos.

b) "Eu ainda tenho uma manga na carta!"
Eu ainda tenho uma carta na manga. So refere a uma estratégia ou recurso escondido que posso usar se for necessário.

Já as seguintes frases, ditas por diversos personagens, estão corretas (sem palavras trocadas de lugar). O que elas significam? Comente se há expressões parecidas no seu país de origem.

c) "O que não te mata, te deixa mais forte!" (dita por Guto para Pepe).
O que não te mata, te deixa mais forte? Você pode sofrer, mas vai sair mais forte disso!

d) "Sua café com leite!" (dita pela Vó para a Morte).
Não tem: Pessoa que participa de algo, mas de brincadeira, sem ser levado a sério ou sem contar oficialmente.

e) "Vou aproveitar para fazer um social" (dita pela Morte para Pepe).
Visita de Hédico: é dar uma passada e voltar rápido.

f) "Não vou voltar de mãos abanando" (dita pela Morte).
Não vou voltar com as mãos vazias: é voltar com algo que você deseja.

Atividade 2. Assista novamente ao trecho final do episódio e assinale somente as frases que forem ditas:

☒ Sem uma mão, sem as duas!	☐ Não olha para mim!
☒ Nosso trabalho aqui está feito.	☒ 'É nós', Gaston!
☐ Espero por você feliz e sem sofrimento.	☒ Você não vai ter outra chance.
☒ É para a sua segurança, neném.	☒ Obrigada, de nada!
☒ Ela é minha irmã mais velha.	☐ A gente nem tem pai!

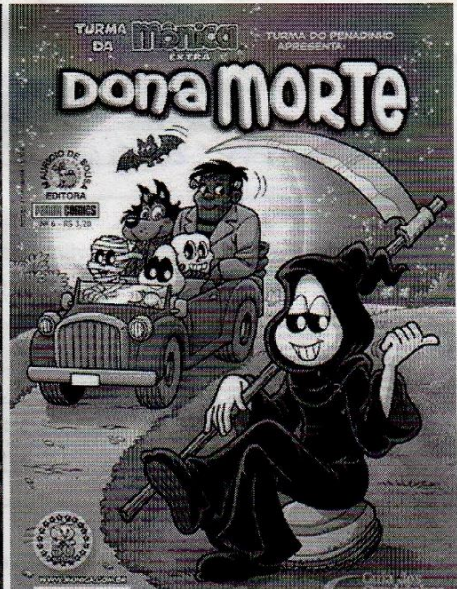
Atividade 3. No desenho "Historietas Assombradas", a personagem Morte é retratada como uma mulher ruiva, sensual, atrevida e debochada que pilota uma moto. Já nas histórias em quadrinho da "Turma da Mônica", ela é uma figura fantasmagórica bem-humorada que veste uma roupa preta com capuz e usa uma foice. Isto mostra que, culturalmente, o povo brasileiro é capaz de criar diferentes interpretações de uma mesma figura ou representação histórica.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROGRAMA UEMS ACOLHE



Como a morte pode ser vista/interpretada no seu país? Com qual das personagens mostradas ela possivelmente se pareceria mais?



É uma caricatura que se chama Billy y mandy
y en scan mobile.
a morte tem diferente por la religiones

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Proposta 1. Imagine que, por algum motivo, você precise resumir e expor a história do episódio que assistiu – seja para contar a alguém ou postar na internet. Escreva uma sinopse da história de maneira clara e objetiva, sem tantas delongas nas descrições. Em seguida, acrescente um breve comentário pessoal com a sua opinião própria sobre o desenho assistido.

Quando Pope se recusa a devolver um livro de receitas
a Dona Morte decide levar sua alma como coleção para Pope
desgracia a morte e tenta enganar a...

Acho que foi criativo mais não concordo. Pode ajudar
deletar mais tem que ter cuidado com a mensagem.

ANEXO F – Folha de Atividades da Aula 1 (Aluna 3)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROGRAMA UEMS ACOLHE



ALUNO: Hilaryt. Aquino de Vigar. DATA: 21/05/25

AULA 10 – INTERMEDIÁRIO

Atividade de Preparação. Com base no que já discutimos anteriormente em sala. O que você entende por *expressões idiomáticas*? Dê exemplos.

São frases ou combinações de palavras cujo significado não pode ser compreendido apenas pela soma dos significados literais das palavras que as compõem.

Atividade 1. Durante o episódio, as seguintes frases são ditas pela personagem Morte, trocando algumas palavras de lugar. Corrija-as e em seguida diga o que significa cada uma.

a) “A Morte falha, mas não tarda!”

A morte falha, mas não falha. É ditado popular que significa, embora eu justiga ou as consequências de ações erradas.

b) “Eu ainda tenho uma manga na carta!”

demorar a chegar ela ocorrerá.
Eu ainda tenho uma carta na manga. Significa que pessoa tem um recurso, ou uma vantagem oculta que pode usar em situação futura.

Já as seguintes frases, ditas por diversos personagens, estão corretas (sem palavras trocadas de lugar). O que elas significam? Comente se há expressões parecidas no seu país de origem.

c) “O que não te mata, te deixa mais forte!” (dita por Guto para Pepe).

O que não machuca você ou não destrói, te faz ganhar experiência e ficar mais forte.

d) “Sua café com leite!” (dita pela Vó para a Morte).

Não é o mesmo na Venezuela. Mas se fala de uma pessoa de narato que não tem experiência.

e) “Vou aproveitar para fazer um social” (dita pela Morte para Pepe).

É semelhante a um ditado da Venezuela que diz: Você veio como uma visita médica, quero dizer rapidamente e sai em breve.

f) “Não vou voltar de mãos abanando” (dita pela Morte).

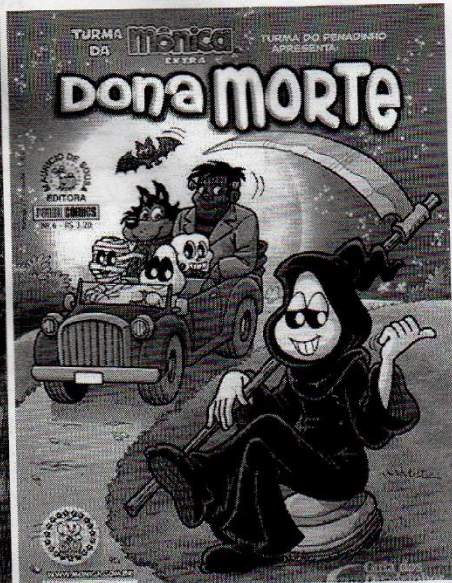
É semelhante a quem diz que não está ficando vazio. Ou seja, eu não vou sem me levar algo.

Atividade 2. Assista novamente ao trecho final do episódio e assinale somente as frases que forem ditas:

☒ Sem uma mão, sem as duas!	☐ Não olha para mim!
☒ Nosso trabalho aqui está feito.	☒ ‘É nós’, Gaston!
☐ Espero por você feliz e sem sofrimento.	☐ Você não vai ter outra chance.
☒ É para a sua segurança, neném.	☐ Obrigada, de nada!
☐ Ela é minha irmã mais velha.	☐ A gente nem tem pai!

Atividade 3. No desenho “Historietas Assombradas”, a personagem Morte é retratada como uma mulher ruiva, sensual, atrevida e debochada que pilota uma moto. Já nas histórias em quadrinho da “Turma da Mônica”, ela é uma figura fantasmagórica bem-humorada que veste uma roupa preta com capuz e usa uma foice. Isto mostra que, culturalmente, o povo brasileiro é capaz de criar diferentes interpretações de uma mesma figura ou representação histórica.

Como a morte pode ser vista/interpretada no seu país? Com qual das personagens mostradas ela possivelmente se pareceria mais?



na As Aventuras de Betty e Mandu e seu amigo - pequeno furo...
Eu acho que se tem diversidade de percepções e dependência de
cultura, tradições, crenças mitológicas ou religião. Por exemplo, no Ven
ezuela, o dia 2 é comemorado dia dos mortos, mais não toda o
mundo celebra. É um evento colorido e inesperado e nem todo
mundo o recebe passivamente.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Proposta 1. Imagine que, por algum motivo, você precise resumir e expor a história do episódio que assistiu – seja para contar a alguém ou postar na internet. Escreva uma sinopse da história de maneira clara e objetiva, sem tantas delongas nas descrições. Em seguida, acrescente um breve comentário pessoal com a sua opinião própria sobre o desenho assistido.

É uma compilação de contos que traz relatos de fantasmas, mistérios e eventos sobrenaturais. Explorando o medo e apresentando personagens que enfrentam fenômenos inexplicáveis e descrevem e emocionam.

Eu acho que representa uma figura enigmática associada ao mistério e a inevitabilidade do fim. É para reflexão sobre a vida e mortalidade. Mais é necessário considerar a idade das crianças e suas emoções para evitar problemas adversos.

ANEXO G – Folha de Atividades da Aula 1 (Aluno 4)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários

PROGRAMA UEMS ACOLHE



ALUNO: Neyker Javier Dellan Espinoza **DATA:** 21 / 05 / 2025

AULA 10 – INTERMEDIÁRIO

Atividade de Preparação. Com base no que já discutimos anteriormente em sala. O que você entende por *expressões idiomáticas*? Dê exemplos.

São um conjunto de palavras usadas para expressar situações diversas por exemplo: Caraca! Usada para expressar assombro.

Atividade 1. Durante o episódio, as seguintes frases são ditas pela personagem Morte, trocando algumas palavras de lugar. Corrija-as e em seguida diga o que significa cada uma.

a) “A Morte falha, mas não tarda!”
A Morte tarda, mas não falha: O Tempo da Morte chega e é descontrolado mas sempre chega.

b) “Eu ainda tenho uma manga na carta!”
Eu ainda Tenho uma carta na manga: Quer dizer que ainda tem mais uma tentativa, ou um segundo plano.

Já as seguintes frases, ditas por diversos personagens, estão corretas (sem palavras trocadas de lugar). O que elas significam? Comente se há expressões parecidas no seu país de origem.

c) “O que não te mata, te deixa mais forte!” (dita por Guto para Pepe).
Todo que vivemos as nossas experiências negativas de alguma forma nunca vai ter um efeito negativo ao longo prazo pois elas ensinam ser melhores e fortes.

d) “Sua café com leite!” (dita pela Vó para a Morte).
alguém novo sem experiência alguma.

e) “Vou aproveitar para fazer um social” (dita pela Morte para Pepe).
Realizar uma visita rápida num lugar.

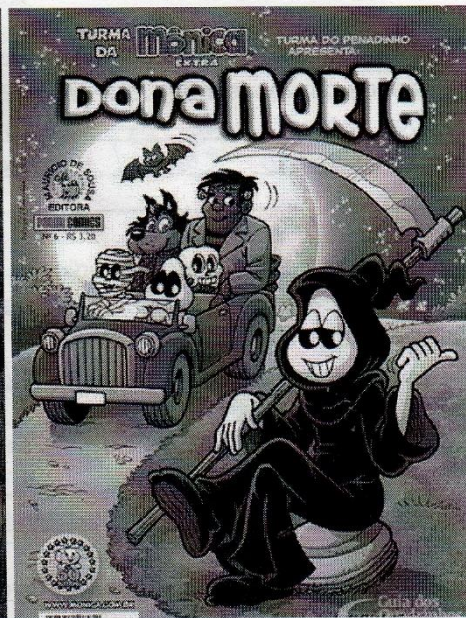
f) “Não vou voltar de mãos abanando” (dita pela Morte).
“No voy a volver con las manos vacías” é não ir embora sem tentar novamente uma forma de expressar que não vai desistir.

Atividade 2. Assista novamente ao trecho final do episódio e assinale somente as frases que forem ditas:

☒ Sem uma mão, sem as duas!	☐ Não olha para mim!
☒ Nosso trabalho aqui está feito.	☒ ‘É nós’, Gaston!
☐ Espero por você feliz e sem sofrimento.	☐ Você não vai ter outra chance.
☒ É para a sua segurança, neném.	☐ Obrigada, de nada!
☒ Ela é minha irmã mais velha.	☐ A gente nem tem pai!

Atividade 3. No desenho “Historietas Assombradas”, a personagem Morte é retratada como uma mulher ruiva, sensual, atrevida e debochada que pilota uma moto. Já nas histórias em quadrinho da “Turma da Mônica”, ela é uma figura fantasmagórica bem-humorada que veste uma roupa preta com capuz e usa uma foice. Isto mostra que, culturalmente, o povo brasileiro é capaz de criar diferentes interpretações de uma mesma figura ou representação histórica.

Como a morte pode ser vista/interpretada no seu país? Com qual das personagens mostradas ela possivelmente se pareceria mais?



No Nível Cultural no meu País a Morte é tratada como diferença de opiniões, depende da religião e educação social da pessoa porém maiormente ela é tratada como algo negativo e um tema não bem-vindo nas casas. a morte pode ser vista como algo bíblico, cultural ou fictício.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Proposta 1. Imagine que, por algum motivo, você precise resumir e expor a história do episódio que assistiu – seja para contar a alguém ou postar na internet. Escreva uma sinopse da história de maneira clara e objetiva, sem tantas delongas nas descrições. Em seguida, acrescente um breve comentário pessoal com a sua opinião própria sobre o desenho assistido.

É uma história que trata de expor a morte como algo que não gera medo com atitudes sensuais e atrevidas, sem rumo algum a história parece ser aleatória sem mensagem alguma no nível positivo, temas como o bullying também são tratados como uma atividade normal e divertida levando o desenho a ter um nível de desaprovção do Público mais velho.

Tratase de um desenho criado para crianças mais velhas com uma divertida visão da morte e aventuras das crianças onde tentam tirar o medo de Gaston de andar de bike, ao final ele consegue mais ainda mantendo aquele tom divertido.

ANEXO D – Folha de Atividades da Aula 2 (Aluna 1)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROGRAMA UEMS ACOLHE



ALUNO: ELIZABETH J. MAGALHÃES BARROS DATA: 28/05/2025

AULA 10 – INTERMEDIÁRIO

Situação de Uso: Conhecimento de algumas situações comuns à realidade brasileira a partir da exibição de um episódio da animação brasileira "Historietas Assombradas (Para Crianças Malcriadas)"

Expectativas de Aprendizagem:

- Ampliar conhecimentos culturais sobre a infância brasileira.
- Praticar a oralidade a partir da discussão de elementos presentes na animação.
- Praticar a compreensão e o reconhecimento de contextos do cotidiano com base na animação.
- Realizar trocas interculturais a partir da análise de elementos presentes na animação.

Atividade de Preparação: Pense nos jogos e brincadeiras que fizeram parte da sua infância. Cite alguns!

BOLEY BALL - PELOCA DE GOMA - LA SEMANA - A LAS MUÑECAS
FUSILAO - BAMAUAO - AQUE ESCONDIDAS - FICHA - PARES E NOMES
PERINOLA - LA ZARAHIA - JUEGO DE LA VIEJA - LUDO -

Escolha um dos jogos/brincadeiras apresentados na atividade acima e explique como ele funciona, passo a passo, para alguém que não o conhece.

PARES E NOMES: SÃO DUAS PESSOAS, ELAS TEM IGUAL NUMERO DE
BOLAS, UMA DAS PESSOAS PEGA UMA QUANTIDADE DE BOLAS NA MÃO E A OUTRA
PESSOA TEM QUE ADIVINHAR SE A QUANTIDADE É PAR OU ÍMPAR, QUANDO
A GENTE ACERTA GANHA TODAS AS BOLAS E QUANDO NÃO GANHA TEM QUE DAR BOLAS.
GANHA QUEM TEM MAIS QUANTIDADE DE BOLAS.

Atividade 1: Preste atenção ao trecho do episódio em que os personagens participam de uma brincadeira muito comum aos brasileiros e assinale o que é possível concluir como correto:

- ☒ a) O nome da brincadeira é "burrinho";
- ☒ b) O nome da brincadeira é "bobinho";
- ☒ c) Pepe, o menino de cabelo vermelho, é muito bom no jogo;
- ☒ d) D. Funto, o zumbi/morto-vivo, é melhor que as crianças no jogo;

Como funciona a brincadeira?

OS JOGADORES JOGAM UMA BOLA ENTRE ELAS E UM DELES TEM QUE PEGAR
A BOLA, PRECISAM ESTAR RAPIDO NOS SEUS MOVIMENTOS PARA PEGAR A BOLA.

Esta brincadeira também existe no seu país? Se sim: como ela se chama lá? Se não: que outra brincadeira parecida há no seu país? Você brincava disto?

NO VOLLEYBALL É PARECIDO PORQUE ENTRE OS JOGADORES PASSA A BOLA
E ELA NÃO TEM QUE CAIR NO PISO, ESSE JOGO É ENTRE DOIS EQUIPES
PERO QUEM DEIXA CAIR A BOLA.

Atividade 2: Sabendo o nome da brincadeira que aparece no episódio e a maneira como ela funciona, você entende por que ela recebe este nome?

POIS QUE COLOCAM UMA PESSOA NO CENTRO DO JOGO E ELA NÃO PODE
FICAR QUIETINHA, TEM QUE SE MOVIMENTAR PARA GANHAR.

Reveja o trecho em que o personagem zumbi se apresenta e explique a piada por trás do nome dele.
O ZUMBIE SE APRESENTA COMO D. FUNTO QUE É IGUAL A
LULTE.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROGRAMA UEMS ACOLHE



ELIZABETH J. MAGALHÃES BARROS

Atividade 3: Classifique os elementos em seguir entre: A – coisas que o Pepe fazia antes de trocar de cérebro; B – coisas que o Pepe fazia depois de trocar de cérebro; C – elementos não mencionados no desenho.

- | | |
|----------------------------|------------------------------|
| (B) Tirar boas notas. | (C) Dançar bem. |
| (A) Se divertir brincando. | (B) Resolver o cubo mágico. |
| (A) Fazer poções mágicas. | (A) 'Zoar' o colega de sala. |
| (B) Compreender a vó | (B) Falar de maneira formal. |

Atividade 4: Algumas pessoas dizem que "conhecimento é poder", outras podem dizer que "a inocência é uma dádiva". O personagem D. Efunto se mostra descontente pois, por ter tanto conhecimento, não vê graça em sua vida, e por isso preferia ser como Pepe, a criança brincalhona. Qual é a sua opinião a respeito disto?

EU ACHO QUE NO FILME MOSTRA AS DUAS CARAS DA MOEDA. A GENTE PODE SER SÓBRIA E SÉRIA, MAIS TÃO BOM PODER SER BRINCA E LUDICA NA VIDA E BOM TER EQUILÍBRIO, SEM SEMPRE BOM E SEM SEMPRE MAL. TANTO EM LUDICA E BOM TANTO EM SÉRIO E MAL.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

D. Efunto, o personagem do episódio que vimos hoje, consegue adquirir todo o conhecimento de alguém pelo ato de comer o cérebro da pessoa.

a) Se você fosse uma vítima desta personagem, que habilidades você acredita que ele iria adquirir? (Por exemplo: cozinhar bem, falar outro idioma, ter domínio sobre um assunto em específico, etc.)

D. EFUNTO IRIA ADQUIRIR CONHECIMENTO DE FOTOGRAFIA, REDAÇÃO, LOCUÇÃO, FALAR ESPANHOL, BAILE, COZINHA, ESPORTES, NATAGÃO, ADMINISTRAÇÃO RELIGIOSA, TAMBÉM GOSTARIA DE OUVIR MÚSICAS TIPO ROCK 50'S, 60'S E 70'S. IRIA ADQUIRIR HABILIDADES EM TEXEIRO, CROQUET, HURON, BICICLETA.

b) Se você pudesse adquirir todo o conhecimento de alguém, que pessoa você escolheria? Por quê?

EU ESCOLHERIA O ALBERT EINSTEIN PELOS SEUS CONHECIMENTOS DA FÍSICA E A TEORIA DA RELATIVIDADE ALÉM DE MAIS OUTROS CONHECIMENTOS QUE ELE TINHA.



ANEXO E – Folha de Atividades da Aula 2 (Aluno 2)


 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
 PROGRAMA UEMS ACOLHE

ALUNO: Pablo Emilio Pineda Lezandilla DATA: 28/5/2025

AULA 10 – INTERMEDIÁRIO

Situação de Uso: Conhecimento de algumas situações comuns à realidade brasileira a partir da exibição de um episódio da animação brasileira "Historietas Assombradas (Para Crianças Malcriadas)"

Expectativas de Aprendizagem:

- Ampliar conhecimentos culturais sobre a infância brasileira.
- Praticar a oralidade a partir da discussão de elementos presentes na animação.
- Praticar a compreensão e o reconhecimento de contextos do cotidiano com base na animação.
- Realizar trocas interculturais a partir da análise de elementos presentes na animação.

Atividade de Preparação: Pense nos jogos e brincadeiras que fizeram parte da sua infância. Cite alguns!

Futebol, Bola de goma, escondido, da Panela, Tênis, Beisebol, Basquete, Pichas, Trilhos, Papagaio, Yoyo, Pirlola, Baralho, Trilha, Queimado, Bunko, Luta

Escolha um dos jogos/brincadeiras apresentados na atividade acima e explique como ele funciona: passo a passo, para alguém que não o conhece.

Escondido é um jogo em que uma pessoa conta os números e outros se escondem. A pessoa que está contando passa para contar e procura achar outros pessoas o mais rápido possível.

Atividade 1: Preste atenção ao trecho do episódio em que os personagens participam de uma brincadeira muito comum aos brasileiros e assinale o que é possível concluir como correto:

a) O nome da brincadeira é "burrinho"; ☒

b) O nome da brincadeira é "bobinho"; ☒

c) Pepe, o menino de cabelo vermelho, é muito bom no jogo; ☒

d) D. Funto, o zumbi/morto-vivo, é melhor que as crianças no jogo; ☒

Como funciona a brincadeira?

É um jogo que tenta que vários jogadores passem a bola sem deixá-la cair no chão.

Esta brincadeira também existe no seu país? Se sim: como ela se chama lá? Se não: que brincadeira parecida há no seu país? Você brincava disto?

Sim, o seu nome é o Louco. Não.

Atividade 2: Sabendo o nome da brincadeira que aparece no episódio e a maneira como funciona, você entende por que ela recebe este nome?

Sim, porque a pessoa mantém a bola tentando mantê-la no ar.

Reveja o trecho em que o personagem zumbi se apresenta e explique a piada por trás do nome.

D. Funto



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROGRAMA UEMS ACOLHE



Atividade 3: Classifique os elementos em seguir entre: **A** – coisas que o Pepe fazia **antes** de trocar de cérebro; **B** – coisas que o Pepe fazia **depois** de trocar de cérebro; **C** – elementos **não mencionados** no desenho.

- | | |
|----------------------------|------------------------------|
| (B) Tirar boas notas. | (B) Dançar bem. |
| (A) Se divertir brincando. | (B) Resolver o cubo mágico. |
| (A) Fazer poções mágicas. | (A) 'Zoar' o colega de sala. |
| (B) Compreender a vó | (B) Falar de maneira formal. |

Atividade 4: Algumas pessoas dizem que "conhecimento é poder", outras podem dizer que "a inocência é uma dádiva". O personagem D. Efunto se mostra descontente pois, por ter tanto conhecimento, não vê graça em sua vida, e por isso preferia ser como Pepe, a criança brincalhona. Qual é a sua opinião a respeito disto?

*Eu estou de acordo com isso para uma
pessoa que se poderia ser inteligente e
brincalhona ao mesmo tempo*

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

D. Efunto, o personagem do episódio que vimos hoje, consegue adquirir todo o conhecimento de alguém pelo ato de comer o cérebro da pessoa.

a) Se você fosse uma vítima desta personagem, que habilidades você acredita que ele iria adquirir?
(Por exemplo: cozinhar bem, falar outro idioma, ter domínio sobre um assunto em específico, etc.)

Cozinhar bem, seja difícil e mundo de fora

b) Se você pudesse adquirir todo o conhecimento de alguém, que pessoa você escolheria? Por quê?

*Do meu pai, por que ele era uma
pessoa muito inteligente e habilidosa
para fazer qualquer trabalho, ele foi
muito amigável e prestativo*

ANEXO F – Folha de Atividades da Aula 2 (Aluna 3)


 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
 Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
 PROGRAMA UEMS ACOLHE



ALUNO: Hilary Teresa Aquino de Vagas DATA: 28/05/25

AULA 10 – INTERMEDIÁRIO

Situação de Uso: Conhecimento de algumas situações comuns à realidade brasileira a partir da exibição de um episódio da animação brasileira "Historietas Assombradas (Para Crianças Malcriadas)"

Expectativas de Aprendizagem:

- Ampliar conhecimentos culturais sobre a infância brasileira.
- Praticar a oralidade a partir da discussão de elementos presentes na animação.
- Praticar a compreensão e o reconhecimento de contextos do cotidiano com base na animação.
- Realizar trocas interculturais a partir da análise de elementos presentes na animação.

Atividade de Preparação: Pense nos jogos e brincadeiras que fizeram parte da sua infância. Cite alguns!

Corre-corre, pulinho, la cuerda, bola, futebol, quebra-cabeça, queimado, queito, pedrinha, papinola, el escondido, jogo de la viga, pique, brincadeira, cometa, sula o caderno, bolinha e bolão, churros, bolacha.

Escolha um dos jogos/brincadeiras apresentados na atividade acima e explique como ele funciona, passo a passo, para alguém que não o conhece.

A corda: Precisa uma corda e duas pessoas para pular. Uma pessoa segura a corda e vai saltar muitas vezes até a fôrça fiquê cansado e cai no chão.

Atividade 1: Preste atenção ao trecho do episódio em que os personagens participam de uma brincadeira muito comum aos brasileiros e assinale o que é possível concluir como correto:

a) O nome da brincadeira é "burrinho"; X
 b) O nome da brincadeira é "bobinho"; ✓
 c) Pepe, o menino de cabelo vermelho, é muito bom no jogo; X
 d) D. Funto, o zumbi/morto-vivo, é melhor que as crianças no jogo; ✓

Como funciona a brincadeira?

É um jogo com uma bola que pates de um lado o outro para que a pessoa pegue, não deixando cair no chão.

Esta brincadeira também existe no seu país? Se sim: como ela se chama lá? Se não: que outra brincadeira parecida há no seu país? Você brincava disto?

Sim. Dado o bolo. É. Tem outra que seu nome é catapata, sim, eu brincava disto.

Atividade 2: Sabendo o nome da brincadeira que aparece no episódio e a maneira como ela funciona, você entende por que ela recebe este nome?

Sim. É porque a pessoa não consegue pegar a bola rápido nem pensar em uma estratégia para fazer, então é lento e não consegue por isso seu nome é de bobinho.

Reveja o trecho em que o personagem zumbi se apresenta e explique a piada por trás do nome dele.

De funto.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROGRAMA UEMS ACOLHE



Atividade 3: Classifique os elementos em seguir entre: **A** – coisas que o Pepe fazia **antes** de trocar de cérebro; **B** – coisas que o Pepe fazia **depois** de trocar de cérebro; **C** – elementos **não** mencionados no desenho.

- | | |
|----------------------------|------------------------------|
| (B) Tirar boas notas. | (C) Dançar bem. |
| (A) Se divertir brincando. | (B) Resolver o cubo mágico. |
| (A) Fazer poções mágicas. | (A) 'Zoar' o colega de sala. |
| (B) Compreender a vó | (B) Falar de maneira formal. |

Atividade 4: Algumas pessoas dizem que "conhecimento é poder", outras podem dizer que "a inocência é uma dádiva". O personagem D. Efunto se mostra descontente pois, por ter tanto conhecimento, não vê graça em sua vida, e por isso preferia ser como Pepe, a criança brincalhona. Qual é a sua opinião a respeito disto?

Eu acho que é necessário ter um equilíbrio entre conhecer, aprender sem deixar a brincadeira, porque é necessário jogar para não ficar estressado, ter o conhecimento mais significativo e aprender um pouco cada dia, de cada coisa para não ficar bobinho.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

D. Efunto, o personagem do episódio que vimos hoje, consegue adquirir todo o conhecimento de alguém pelo ato de comer o cérebro da pessoa.

a) Se você fosse uma vítima desta personagem, que habilidades você acredita que ele iria adquirir? (Por exemplo: cozinhar bem, falar outro idioma, ter domínio sobre um assunto em específico, etc.)

Acredito que teria a capacidade de ensinar outros idiomas, ver a vida com otimismo e se adaptar ao momento. Além de participar de várias coisas ao mesmo tempo. Não peria sua calma e sossego por situações difíceis.

b) Se você pudesse adquirir todo o conhecimento de alguém, que pessoa você escolheria? Por quê?

Eu escolheria o intelectual Andrés Bello, nascido na Venezuela considerado um dos principais especialistas em línguas espanholas do século XIX. Em 1847 publicou sua obra famosa e a "Gramática de la lengua castellana", que teve um impacto na forma como é ensinada e estudada.

ANEXO G – Folha de Atividades da Aula 3 (Aluna 1)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROGRAMA UEMS ACOLHE



ALUNO: Elizabeth Josefina Magallanes Barrios

DATA: __12__/_06__/_25__

AULA EXTRA – INTERMEDIÁRIO

Situação de Uso: Discussão sobre lendas urbanas/folclóricas a partir da exibição de um episódio da animação brasileira “Historietas Assombradas (Para Crianças Malcriadas)”

Expectativas de Aprendizagem:

- Ampliar conhecimentos culturais sobre lendas brasileiras.
- Praticar a oralidade a partir da discussão de elementos presentes na animação.
- Realizar trocas interculturais a partir da análise de elementos presentes na animação.

Atividade de Preparação: Ao longo da história, toda sociedade cria histórias populares com alguma finalidade. O **folclore** é formado por elementos tradicionais, geralmente ligados à natureza ou a raízes culturais de alguma forma, sendo histórias antigas que perduram por gerações. Já as **lendas urbanas**, são histórias modernas, com ambientes e personagens mais 'atuais', sendo histórias 'recentes' e mais comuns às gerações recentes.

> Você conhece **lendas folclóricas** do seu país? Cite algumas.

__O cavalo de tres patas, a llorona, o peludo, a cobra de sete cabeças, o Silbón__

> Você conhece **lendas urbanas** do seu país? Cite algumas.

__Na vida de onde eu nasci, Ciudad Boliva, há uma escola, seu Nome é Grupo Estatal Mérida. Nos espaços da escola, os algunos sempre escutan pequeñas voces muito perto de seus ouvidos, uma voice femenina que fala para eles, mais não se entiende o que ella fala. A lenda é da uma mulher que trabalhava na faxina, ella suicido se dentro dos banheiros da escola. As crianças escutan ella todos OS días y eles tem medo de entrar nos banheiros e empezar. outros lugares dentro de escola.

Eu escuté ella no auditorium da escola

Leia o texto a seguir, que conta um pouco da história da **Loira do Banheiro** como é conhecida pelos brasileiros, e assista ao episódio da animação **‘Historietas Assombradas’** para responder as atividades.

<https://youtu.be/wVBDAHj2luM?si=Zl1bfdbGpVTjW-il>

A Loira do Banheiro é uma daquelas lendas urbanas que já assustou muita criança no banheiro da escola.

Funciona assim: após falar “Loira do Banheiro” três vezes em frente ao espelho, é preciso bater três vezes a porta, puxar três vezes a descarga e falar palavrões (as regras mudam conforme a região). O importante é que o ritual seja feito em um banheiro escolar.

A Loira do Banheiro é associada à imagem de uma jovem vestida de branco, com algodões no nariz. Mas, o que muitos não sabem, é que essa lenda assustadora surgiu de uma história real sobre uma garota chamada Maria Augusta de Oliveira Borges, nascida no fim do século 19, em Guaratinguetá (SP).



A jovem foi obrigada pelo pai a casar-se aos 14 anos com um homem muito mais velho. Infeliz com o casamento, a garota vende suas joias e foge para Paris, com 18 anos. Aos 26 anos, Maria falece. Com o sumiço do atestado de óbito, o motivo da morte é um mistério até hoje.

O terror continua quando a mãe da jovem decide trazer o corpo de volta para o Brasil. Até que o túmulo fosse construído, o cadáver foi mantido em uma urna de vidro no casarão da família para visita pública. Após um tempo, a mãe de Maria decide não enterrar a filha. Porém, após várias visões da garota pedindo para que fosse enterrada, a mãe finalmente decide pelo sepultamento.

Cerca de uma década depois, em 1902, a casa dá lugar à Escola Estadual Conselheiro Rodrigues Alves. Os boatos de que o espírito vagava pela escola já existiam, mas a história da "Loira do Banheiro" ganhou força quando um incêndio misterioso comprometeu parte do prédio em 1916. De acordo com a lenda, o espírito anda pelos banheiros da escola abrindo torneiras para saciar sua sede e pedindo que seja enterrado.

Atividade 1. Você já conhecia essa história? Ela existe no seu país? Se sim: como é chamada lá? Se não: existe alguma história semelhante?

___ Sim, no meu país há uma história quase igual, só que ela era uma faxineira da escola que Quito se a vida pelo um desamor de um homem

Atividade 2. Considerando os textos apresentados e o episódio assistido, responda: a história da Loira do Banheiro pode ser considerada um elemento do **folclore** ou uma **lenda urbana**? Por quê? (Se precisar de ajuda para responder à questão, pesquise sobre outras histórias brasileiras como o Boitatá, o Curupira, a Mula-Sem-Cabeça e o Homem do Saco, para entender a diferença entre elas).
___ A Loira do Banheiro é uma lenda urbana porque nasceu no dentro de uma cidade.

Atividade 3. Agora, compare com a personagem/história do episódio com a apresentada pelo texto e responda:

a) O que as duas têm **em comum**?

___ Elas são le das urbanas, são mulheres, bonitas e jovens, aparecem nos banheiros, elas tem antecedentes que são a motivação para fazer o que elas fazem.

b) O que as duas têm **de diferente**?

___ uma é inocente, a de episódio é uma gata coqueta e sexy

Atividade 4. Geralmente, desenhos infantis possuem alguma lição de moral no decorrer de suas histórias. Na sua opinião, qual ensinamento (ou quais, no plural) é possível de tirar do episódio assistido? (Dica: no diálogo ao fim do episódio, a personagem Marilu comenta sobre isso).

___ Nesta história é bom dizer que a beleza é fugaz, que há outros valores importantes para resaltar nos seres humanos.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROGRAMA UEMS ACOLHE



Também que a gente deve ter cuidado para fazer as coisas _____

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Escolha uma lenda popular do seu país. Pode ser uma *lenda urbana* ou uma *personagem folclórica*.

Escreva um breve texto apresentando essa história:

___ Na Ciudad Bolívar, a terra onde eu nasci, há uma lenda, seu Nome é o Homem com Pelos ou El Pelúo.

Trátase de um Homem que morreu ahogado nas águas do Río Orinoco.

Ele aparece quando os pescadores vão a pescar de noite na riera do Río.

Eles olheam a um Homem muito grande, cheio de cabelos pelo todo seu corpo, saindo das águas do Río Orinoco.

Os pescadores saem correndo de medo.

Da mesma maneira em que o desenho *Historietas Assombradas* transformou uma personagem popular em outra personagem, agregando uma nova história a ela, faça com a lenda que você escolheu. Mantenha parte da essência principal, mas modifique alguns elementos e apresente esta nova versão:

É a história de Roberto que ia num barco a pescar no meio do Río Orinoco, ele estava tranquilo esperando a os peixes, quando outro Homem acercó em meio da noite, o pescador não via nada. El medio da oscuridão o Homem misterioso acercó se a o barco de Roberto y de uma pulada caiu no barco de Roberto, eles tiveram uma luta forte, onde o Homem cheio de cabelos quería comer a o pescador, ele, cheio de meio, caiu na água do Río y fuge nadando até a riera para salvar a sua vida.

ANEXO H – Folha de Atividades da Aula 3 (Alunos 2 e 3)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROGRAMA UEMS ACOLHE



ALUNO: Mileidy T. Aquino de Vegas **DATA:** 06/06/2025

AULA EXTRA – INTERMEDIÁRIO

Situação de Uso: Discussão sobre lendas urbanas/folclóricas a partir da exibição de um episódio da animação brasileira "Historietas Assombradas (Para Crianças Malcriadas)"

Expectativas de Aprendizagem:

- Ampliar conhecimentos culturais sobre lendas brasileiras.
- Praticar a oralidade a partir da discussão de elementos presentes na animação.
- Realizar trocas interculturais a partir da análise de elementos presentes na animação.

Atividade de Preparação: Ao longo da história, toda sociedade cria histórias populares com alguma finalidade. O **folclore** é formado por elementos tradicionais, geralmente ligados à natureza ou a raízes culturais de alguma forma, sendo histórias antigas que perduram por gerações. Já as **lendas urbanas**, são histórias modernas, com ambientes e personagens mais 'atuais', sendo histórias 'recentes' e mais comuns às gerações recentes.

> *Você conhece **lendas folclóricas** do seu país? Cite algumas.*

Sim, conheço várias lendas folclóricas da Venezuela. O folclore venezuelano é muito rico e mistura tradições indígenas, espanholas e africanas.

> *Você conhece **lendas urbanas** do seu país? Cite algumas.*

Algumas das mais conhecidas são: a noiva do panteón, a autopista do este-Valencia, o muñeco que chora etc.

*Leia o texto a seguir, que conta um pouco da história da **Loira do Banheiro** como é conhecida pelos brasileiros, e assista ao episódio da animação '**Historietas Assombradas**' para responder as atividades.*

<https://youtu.be/wVBDAHj2luM?si=Zl1bfdbGpVTiW-il>

A Loira do Banheiro é uma daquelas lendas urbanas que já assustou muita criança no banheiro da escola.

Funciona assim: após falar "Loira do Banheiro" três vezes em frente ao espelho, é preciso bater três vezes a porta, puxar três vezes a descarga e falar palavrões (as regras mudam conforme a região). O importante é que o ritual seja feito em um banheiro escolar.

A Loira do Banheiro é associada à imagem de uma jovem vestida de branco, com algodões no nariz. Mas, o que muitos não sabem, é que essa lenda assustadora surgiu de uma história real sobre uma garota chamada Maria Augusta de Oliveira Borges, nascida no fim do século 19, em Guaratinguetá (SP).

A jovem foi obrigada pelo pai a casar-se aos 14 anos com um homem muito mais velho. Infeliz com o casamento, a garota vende suas joias e foge para Paris, com 18 anos. Aos 26 anos, Maria falece. Com o sumiço do atestado de óbito, o motivo da morte é um mistério até hoje.

O terror continua quando a mãe da jovem decide trazer o corpo de volta para o Brasil. Até que o túmulo fosse construído, o cadáver foi mantido em uma urna de vidro no casarão da família para visita pública. Após um tempo, a mãe de Maria decide não enterrar a filha. Porém, após



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROGRAMA UEMS ACOLHE



várias visões da garota pedindo para que fosse enterrada, a mãe finalmente decide pelo sepultamento.

Cerca de uma década depois, em 1902, a casa dá lugar à Escola Estadual Conselheiro Rodrigues Alves. Os boatos de que o espírito vagava pela escola já existiam, mas a história da "Loira do Banheiro" ganhou força quando um incêndio misterioso comprometeu parte do prédio em 1916. De acordo com a lenda, o espírito anda pelos banheiros da escola abrindo torneiras para saciar sua sede e pedindo que seja enterrado.

Atividade 1. Você já conhecia essa história? Ela existe no seu país? Se sim: como é chamada lá? Se não: existe alguma história semelhante?

Não conhecia e não ouvi de nada de isso...mais tem algumas histórias só um pouco semelhante.

Atividade 2. Considerando os textos apresentados e o episódio assistido, responda: a história da Loira do Banheiro pode ser considerada um elemento do **folclore** ou uma **lenda urbana**? Por quê? (Se precisar de ajuda para responder à questão, pesquise sobre outras histórias brasileiras como o Boitatá, o Curupira, a Mula-Sem-Cabeça e o Homem do Saco, para entender a diferença entre elas).

É uma lenda urbana porque é uma história de medo tal vez inventada ou distorcida com aparência de verdade, mas são fictícias.

Atividade 3. Agora, compare com a personagem/história do episódio com a apresentada pelo texto e responda:

a) O que as duas têm **em comum**?

São lendas urbanas ou entidades sobrenaturais, aparecem em locais específicos, causam medo, têm histórias de fundo trágicas e fazem parte do folclore ou cultura popular do Brasil.

b) O que as duas têm **de diferente**?

Que a Loira tem identidade específica, está ligada a banheiros escolares, é uma lenda urbana brasileira, geralmente assusta e é invocada com um ritual. Mais, o morto fantasmagórico é um conceito genérico, pode aparecer em qualquer lugar, faz parte do folclore mundial, pode ser bom, neutro ou maligno e pode aparecer espontaneamente.

Atividade 4. Geralmente, desenhos infantis possuem alguma lição de moral no decorrer de suas histórias. Na sua opinião, qual ensinamento (ou quais, no plural) é possível de tirar do episódio assistido? (Dica: no diálogo ao fim do episódio, a personagem Marilu comenta sobre isso).

A morte fantasmagórica nos ensina que, se a gente não resolve o que precisa em vida, magoas, estudos, promessas etc e pode acabar preso ao passado. Igual aquele aluno que nunca entrega o trabalho e fica assombrando o de uma rede social. Então ela fala que não espere virar lenda pra fazer o que tem que ser feito. Aprenda, ensine, resolva e viva leve, porque até fantasma carrega peso.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Escolha uma lenda popular do seu país. Pode ser uma *lenda urbana* ou uma *personagem folclórica*.

Escreva um breve texto apresentando essa história:



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROGRAMA UEMS ACOLHE



Na Venezuela, muitas pessoas conhecem a história de **La Sayona**, um espírito vingativo que aparece para punir homens infiéis. Segundo a lenda, La Sayona foi uma bela mulher chamada Melissa (em algumas versões), que vivia feliz com seu marido e filho. Um dia, enganada por fofocas, ela acreditou que seu marido a traía com sua própria mãe. E ao perceber que foi um engano, enlouqueceu. Desde então, seu espírito vaga pelas estradas e vilarejos da Venezuela, aparecendo como uma mulher muito bonita, vestida de branco, com cabelo longo e sedutor...ela revela seu rosto monstruoso e grita com fúria.

Da mesma maneira em que o desenho *Historietas Assombradas* transformou uma personagem popular em outra personagem, agregando uma nova história a ela, faça com a lenda que você escolheu. Mantenha parte da essência principal, mas modifique alguns elementos e apresente esta nova versão:

Antigamente, era a Sayona quem vagava pelas estradas. Hoje, nas redes sociais da Venezuela, circula uma nova lenda urbana: "La influencer", o fantasma da vaidade traída.

Dizem que ela foi uma jovem chamada Camila, famosa nas redes por sua beleza e conselhos sobre relacionamentos. Ela acreditava ter o namorado perfeito, até que descobriu, ao vivo, durante uma live, que ele a traía com sua melhor amiga.

Humilhada e destruída, Camila desapareceu das redes e do mundo real. Dias depois, seus seguidores começaram a receber mensagem estranhas, vindas de contas falsas com o rosto dela distorcido. Perfis de homens infiéis começaram a ser hackeados. E alguns juram que, ao abrir certos vídeos à meia-noite, veem o reflexo de Camila no espelho do celular- chorando.... ou sorrindo com raiva.

Dizem que a Influencer aparece para punir aqueles que brincam com os sentimentos dos outros nas redes. Não se engane com os filtros...porque, quando ela tira a máscara, só sobra a verdade. E um grito que faz o celular explodir em tela preta.

ANEXO I – Folha de Atividades da Aula 3 (Aluno 4)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROGRAMA UEMS ACOLHE



ALUNO: Neyker Javier DATA: 06/06/2025

AULA EXTRA – INTERMEDIÁRIO

Situação de Uso: Discussão sobre lendas urbanas/folclóricas a partir da exibição de um episódio da animação brasileira “Historietas Assombradas (Para Crianças Malcriadas)”

Expectativas de Aprendizagem:

- Ampliar conhecimentos culturais sobre lendas brasileiras.
- Praticar a oralidade a partir da discussão de elementos presentes na animação.
- Realizar trocas interculturais a partir da análise de elementos presentes na animação.

Atividade de Preparação: Ao longo da história, toda sociedade cria histórias populares com alguma finalidade. O **folclore** é formado por elementos tradicionais, geralmente ligados à natureza ou a raízes culturais de alguma forma, sendo histórias antigas que perduram por gerações. Já as **lendas urbanas**, são histórias modernas, com ambientes e personagens mais 'atuais', sendo histórias 'recentes' e mais comuns às gerações recentes.

> *Você conhece **lendas folclóricas** do seu país? Cite algumas.*

Sim. *El Silbón, la Llorona, la Sayona...*

> *Você conhece **lendas urbanas** do seu país? Cite algumas.*

Sim. Existem algumas que falam de espíritos que aparecem nas ruas de madrugada e também em lugares como escolas e florestas.

*Leia o texto a seguir, que conta um pouco da história da **Loira do Banheiro** como é conhecida pelos brasileiros, e assista ao episódio da animação ‘**Historietas Assombradas**’ para responder as atividades.*

<https://youtu.be/wVBDAHj2luM?si=ZI1bfdbGpVTjW-il>

A Loira do Banheiro é uma daquelas lendas urbanas que já assustou muita criança no banheiro da escola.

Funciona assim: após falar “Loira do Banheiro” três vezes em frente ao espelho, é preciso bater três vezes a porta, puxar três vezes a descarga e falar palavrões (as regras mudam conforme a região). O importante é que o ritual seja feito em um banheiro escolar.

A Loira do Banheiro é associada à imagem de uma jovem vestida de branco, com algodões no nariz. Mas, o que muitos não sabem, é que essa lenda assustadora surgiu de uma história real sobre uma garota chamada Maria Augusta de Oliveira Borges, nascida no fim do século 19, em Guaratinguetá (SP).

A jovem foi obrigada pelo pai a casar-se aos 14 anos com um homem muito mais velho. Infeliz com o casamento, a garota vende suas joias e foge para Paris, com 18 anos. Aos 26 anos, Maria falece. Com o sumiço do atestado de óbito, o motivo da morte é um mistério até hoje.

O terror continua quando a mãe da jovem decide trazer o corpo de volta para o Brasil. Até que o túmulo fosse construído, o cadáver foi mantido em uma urna de vidro no casarão da família para visita pública. Após um tempo, a mãe de Maria decide não enterrar a filha. Porém, após



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROGRAMA UEMS ACOLHE



várias visões da garota pedindo para que fosse enterrada, a mãe finalmente decide pelo sepultamento.

Cerca de uma década depois, em 1902, a casa dá lugar à Escola Estadual Conselheiro Rodrigues Alves. Os boatos de que o espírito vagava pela escola já existiam, mas a história da "Loira do Banheiro" ganhou força quando um incêndio misterioso comprometeu parte do prédio em 1916. De acordo com a lenda, o espírito anda pelos banheiros da escola abrindo torneiras para saciar sua sede e pedindo que seja enterrado.

Atividade 1. Você já conhecia essa história? Ela existe no seu país? Se sim: como é chamada lá? Se não: existe alguma história semelhante?

Não conhecia. Não me recordo conhecer alguma parecida mas deve ter.

Atividade 2. Considerando os textos apresentados e o episódio assistido, responda: a história da Loira do Banheiro pode ser considerada um elemento do **folclore** ou uma **lenda urbana**? Por quê? (Se precisar de ajuda para responder à questão, pesquise sobre outras histórias brasileiras como o Boitatá, o Curupira, a Mula-Sem-Cabeça e o Homem do Saco, para entender a diferença entre elas).

Lenda urbana porque é mais moderna e não fala de algo que aconteceu tão antigamente ou em floresta zona rural.

Atividade 3. Agora, compare com a personagem/história do episódio com a apresentada pelo texto e responda:

a) *O que as duas têm em comum?*

Causam terror, são de mulheres loiras em banheiros que precisam de espelhos para aparecerem.

b) *O que as duas têm de diferente?*

O desenho é um pouco menos sombrio e a Loira não é tão feia e assustadora, já que foi desenhada de um jeito um pouco sensual pra ser bonita e atraente. Ela também coleciona bonecas ao invés de assombrar escolas.

Atividade 4. Geralmente, desenhos infantis possuem alguma lição de moral no decorrer de suas histórias. Na sua opinião, qual ensinamento (ou quais, no plural) é possível de tirar do episódio assistido? (Dica: no diálogo ao fim do episódio, a personagem Marilu comenta sobre isso).

As aparências enganam, escute os mais velhos e tome cuidado com suas atitudes.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Escolha uma lenda popular do seu país. Pode ser uma *lenda urbana* ou uma *personagem folclórica*.

Escreva um breve texto apresentando essa história:

Na Venezuela, muita gente conhece a lenda de El Silbón, um espírito que caminha pelos campos e vilas nas noites escuras. Dizem que há muito tempo ele era um jovem que matou seu papá porque ficou com muita raiva. Como castigo, seu avô fez ele carregar os ossos do pai dentro de um saco, e desde então ele nunca mais teve paz. As pessoas falam que quando se escuta seu silbido bem



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários
PROGRAMA UEMS ACOLHE



longe, é porque ele está muito perto... Muitos tem medo porque quem encontra El Silbón pode morrer de susto ou ficar loco.

Da mesma maneira em que o desenho *Historietas Assombradas* transformou uma personagem popular em outra personagem, agregando uma nova história a ela, faça com a lenda que você escolheu. Mantenha parte da essência principal, mas modifique alguns elementos e apresente esta nova versão:

Na minha versão da lenda, El Silbón não é mais um espírito vingativo mas sim um jovem chamado Luisito, que foi amaldiçoado por quebrar uma antiga promessa feita à natureza. Ele era um Ilanero alegre que gostava de tocar violão e cantar pelas noites, mas um dia caçou mais do que precisava, enfurecendo o espírito protetor dos animais. Como castigo, o vento tomou sua voz e transformou seu canto em um silbido triste que ecoa pelas planícies. Quando el vento sopra diferente, pode ser Luisito tentando cantar de novo e pedindo perdão por sua falta.