



Revista de História e Estudos Culturais

Julho - Dezembro de 2023 Vol. 20 Ano 20 nº 2

www.revistafenix.pro.br ISSN 1807-6971

**O IMPACTO DA CULTURA ESCOLAR BRASILEIRA
NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE
CRIANÇAS HAITIANAS NÃO FALANTES DO
PORTUGUÊS**

**THE IMPACT OF THE BRAZILIAN SCHOOL CULTURE
ON THE LITERACY OF NON-PORTUGUESE SPEAKER
HAITIAN CHILDREN**

Ana Sílvia Moço Aparício*

Universidade Municipal de São Caetano do Sul -USCS

 <https://orcid.org/0000-0001-6725-5372>

anaparicio@uol.com.br

Giseli Pimentel Soares**

Prefeitura Municipal de Santo André

 <https://orcid.org/0000-0001-7137-6572>

gi.gui.nat3@hotmail.com

Elizabeth Cristina Costa-Renders***

Universidade Municipal de São Caetano do Sul -USCS

 <https://orcid.org/0000-0002-1219-9382>

elizabeth.renders@online.uscs.edu.br

* Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio sanduíche em Didática de Língua Materna no LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelle) de l'Université Stendhal Grenoble 3, na França, e pós-doutorado em Educação pela Fundação Carlos Chagas. Atualmente é professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (SP)..

** Mestrado em Formação de Professores pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2019). Atualmente é professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Santo André.

*** Pós Doutora e Doutora em Educação na área de Ensino e Práticas Culturais pela UNICAMP, com pesquisas desenvolvidas sobre a educação inclusiva e equitativa. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

RESUMO: O artigo analisa as experiências de professoras na alfabetização e letramento de crianças haitianas não falantes de português. Apresenta uma pesquisa exploratória e qualitativa, cujo instrumento foi a entrevista narrativa. Objetiva promover a reflexão sobre o impacto da cultura escolar neste cenário, considerando a educação comprometida com os direitos humanos. Aponta a predominância da concepção de alfabetização que privilegia o domínio do código da língua, que impõe barreiras à aprendizagem, e uma cultura escolar excludente.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização de imigrantes; cultura escolar; multiletramentos; direitos humanos.

ABSTRACT: The article analyzes the experiences of teachers with the literacy of non-Portuguese speaking Haitian children. It presents an exploratory and qualitative research, whose instrument was the narrative interview. It aims to promote reflection on the impact of school culture in this scenario, considering education committed to human rights. It points out the predominance of the conception of literacy that privileges the domain of the language code and that imposes barriers to learning and an exclusionary school culture.

KEYWORDS: Immigrant literacy; school culture; multiliteracies; human rights.

INTRODUÇÃO

O Município de Santo André tornou-se o terceiro principal destino brasileiro dos haitianos, atrás apenas da cidade de Brasileira, no Acre, e da cidade de São Paulo. Na comunidade chamada “Favela dos Ciganos”, no bairro de Utinga, em Santo André, moram mais de 650 imigrantes haitianos (Martins, 2014).

O Haiti é localizado em uma ilha do Caribe, ao lado da República Dominicana, próximo a América Central, possuindo uma extensão de 27.750 km de território. É considerado um país oficialmente bilíngue, tendo como línguas oficiais o crioulo haitiano e o francês. O crioulo haitiano é uma língua falada por quase toda a população do país que nasceu durante o processo de escravatura dos nativos que já habitavam o Haiti e de negros trazidos da África. Mesmo após o fim desse regime, os *créoles*, nome dado aos descendentes de escravos já nascidos no Haiti, utilizavam-se, além das línguas indígenas e de matizes africanas, do francês, do inglês e do espanhol. Essas línguas já estavam presentes no Haiti devido à sua História, uma vez que o país foi palco de competição de outros povos (GREUEL, 2018). Já o francês foi intitulado como

língua oficial do país, após a Independência da ilha, por Jean Jacques Dessalines. Mesmo após essa medida, as comunidades ainda utilizavam o crioulo. Em 1987, após várias lutas, houve finalmente, a oficialização do crioulo haitiano como língua oficial do país (Cotinguiba; Cotinguiba, 2014).

Mesmo em se tratando de um país bilíngue, vale ressaltar que o crioulo haitiano é uma língua materna e o francês seria a língua adicional por ser ensinada, geralmente, apenas no ambiente escolar àqueles que possuem melhores condições de acesso à aprendizagem. Já em relações informais, o uso do crioulo haitiano é de uso corrente (Greuel, 2018). Sendo assim, o uso do francês fica destinado a locais e eventos sociais esporádicos com grau de formalidade maior.

Por se tratar de um povo bilíngue, muitos haitianos já trazem consigo reflexões sobre as práticas de linguagem em relação à aprendizagem de uma língua adicional, por sua experiência com o francês. Porém, as crianças e jovens, ao chegarem aqui no Brasil, podem ter certas dificuldades em suas aprendizagens, em relação aos que aqui já se encontram, pois o fato de o terremoto ocorrido em 2010 ter destruído quase 90% das escolas do Haiti, a quantidade de crianças fora da escola aumentou, o que gerou altas taxas de analfabetismo (Educação no Haiti, 2010).

Voltando-nos, novamente, à cidade de Santo André, sua rede de ensino, portanto, vem acolhendo as crianças haitianas que têm como língua materna o crioulo haitiano ou francês¹ e não falam o português. Muitas vezes essas crianças, que estão em processo de aprendizagem da nova língua, têm dificuldade em acompanhar o restante da turma, dentro da sala de aula regular, o que pode prejudicar seu aproveitamento escolar em relação aos demais alunos brasileiros, que têm o português como língua materna. Como destaca Soares (2020), a desigualdade de recursos educacionais, como práticas pedagógicas e materiais didáticos

¹ Essas são duas línguas oficiais do Haiti, mas a maioria da população tem o crioulo como língua primeira.

tradicionais centrados apenas no domínio do código da língua, pode afetar negativamente a aprendizagem das crianças haitianas.

Essa barreira do idioma nos faz pensar tanto nas dificuldades enfrentadas pelas crianças haitianas que estão nas turmas de alfabetização, quanto na situação do/a professor/a que, na maioria das vezes, não está preparado/a para receber esses alunos. O ensino de português para estrangeiros não é um conteúdo que faz parte do currículo dos cursos de Pedagogia (Gatti, 2009). Além disso, conforme dados apontados por Soares (2020), também não houve na rede de ensino em questão, formação continuada ou em serviço para os professores que atuam em contexto multilíngue e multicultural.

Vemos, portanto, a urgência de as escolas e os professores se prepararem para receber imigrantes provenientes de diversas nacionalidades que estão chegando ao Brasil como os haitianos, sírios, coreanos, bolivianos e, mais recentemente, os venezuelanos.

Partindo dessa preocupação com a cultura escolar e tendo em vista a necessidade de compreender como esse novo desafio tem sido enfrentado pelas escolas, especialmente no contexto da alfabetização, buscamos investigar as práticas pedagógicas dos professores na alfabetização e letramento de crianças haitianas que chegaram recentemente ao Brasil e que ainda não são falantes do português.

Tendo isso em vista, no presente artigo, apontamos e analisamos os desafios de professores que atuam em uma escola do município de Santo André, situada em um bairro onde moram aproximadamente 700 haitianos, segundo recenseamento realizado pela Secretaria de Direitos Humanos e Cultura de Paz no ano de 2015 (Araújo; Oliveira, 2015). Consta nos registros dessa unidade escolar que, no ano de 2019, havia 33 alunos haitianos matriculados, sendo 9 na Educação Infantil, 9 no 1º ano, 3 no 2º. ano, 6 no 3º ano, 2 no 4º ano e 6 no 5º ano.

Atualmente, a migração da população haitiana é vista em números consideráveis no território brasileiro. Esse fato teve maior influência a partir do ano de 2004 devido ao convênio firmado entre o governo federal e o grupo Pró-Haiti, porém, nos anos seguintes, esses números se elevaram consideravelmente (ACNUR, 2020). Na sequência, elencamos três hipóteses possíveis para essa intensificação.

A primeira, segundo Alexandre (2018), está relacionada com a Missão de Estabilização das Nações Unidas, ou *Mission Des Nations Unies Pour La Stabilisation D'Haiti* (MINUSTAH), que destinou a presença das tropas do exército brasileiro em solo haitiano, com o objetivo de garantir no Haiti um ambiente social estável, proteger os civis no sentido da garantia de seus direitos humanos, apoiar a construção da democracia e contribuir para a realização de eleições livres. A segunda hipótese refere-se ao ocorrido em 2010 no Haiti com o terremoto de 7 graus na escala Richter, que praticamente devastou este país. Naquele período, o Brasil declarou apoio humanitário e disposição para prestar acolhimento aos cidadãos haitianos que quisessem vir para o país e esse fato contribuiu para aumentar a migração para as terras brasileiras (Alexandre, 2018). A terceira refere-se à parceria entre o governo brasileiro e o Haiti por meio do pacto do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) que facilitou o visto haitiano sob a regulamentação da Normativa nº. 97 de 12 de janeiro de 2012 e com a revisão da Lei da Migração no país que foi aprovada em 24 de maio de 2017, sob o número 13.445 (Brasil, 2017a). Essa nova lei trouxe aparato jurídico com ênfase na garantia de direitos aos futuros imigrantes, assim como esperança para os coletivos migrantes que já se encontravam por aqui e para os brasileiros que emigraram para o exterior.

Em relação ao visto temporário para acolhida humanitária previsto na Lei de Migração (Lei nº. 13.445/2017), o governo brasileiro, por meio da Portaria Interministerial nº. 10, de 6 de abril de 2018 e do acordo com a Embaixada do Brasil em Porto Príncipe, atribuiu a haitianos e apátridas

residentes no Haiti tratamento prioritário para fins humanitários. Com essa portaria, os habitantes do país podem retirar visto de residência temporária de dois anos no Brasil, sendo passível de transformação em residência por prazo indeterminado ao final desse período (Brasil, 2018).

A escolha pelo Brasil, segundo o IBGE (2012), ocorre por motivos sociais, políticos, econômicos e raciais. No caso dos haitianos, trata-se de uma junção dos três fatores descritos acima. Os adultos tendem a serem requisitados para o trabalho em empresas informais e, segundo a pesquisa *Mobilidade haitiana: análise do contexto brasileiro e seus desdobramentos* (Araújo, 2018), esses imigrantes recém-chegados sofrem com os percalços referentes à falta de garantias trabalhistas e possuem remuneração baixa, não dando conta do suprimento de sua estadia no Brasil e do envio de dinheiro para seus parentes próximos que ficaram no Haiti.

Os haitianos, segundo Araújo (2018), dificilmente conseguem inserção no mercado de trabalho formal, sendo o do nível de escolaridade um dos grandes empecilhos para tal. Todavia, se desconsidera a bagagem profissional e intelectual que eles trazem, a qual poderia contribuir na conquista de melhores posições e gratificações no mercado de trabalho brasileiro.

Diferentemente dos adultos que, muitas vezes, já possuem formação em seu país de origem, as crianças haitianas que chegam com eles, ou posteriormente com outros parentes para junções familiares, são matriculadas nas redes públicas de ensino. Muitas dessas crianças têm o primeiro contato com uma sala de aula em uma instituição formal de ensino aqui no Brasil, o que faz com que essas crianças sofram com o choque de cultura e com os casos de discriminação e preconceito racial. Ou seja, importa considerar o impacto da cultura escolar no desenvolvimento das crianças haitianas que aqui chegam.

A pesquisa *A criança migrante no contexto escolar - uma análise centrada na afetividade* (Zozzoli, 2009) evidencia o papel da escola na exclusão e inclusão do/a aluno/a migrante. A autora analisou a vivência da criança migrante no

espaço escolar, considerando as relações que ela estabelece com a escola, os /as colegas, os/as professores/as e os processos de migração, dando ênfase à discriminação e ao preconceito que sofrem. Zozzoli explicita que a cultura escolar ainda não é capaz de atenuar esses fatores, pois a escola, na maioria das vezes, não abre espaço para que essas crianças se expressem e se desenvolvam, com oportunidade de compartilharem sua identidade e enaltecer as suas diferenças. Isso afeta as suas aprendizagens e elas sofrem ao serem responsabilizadas por suas dificuldades de aprendizagem. Ou seja, as crianças migrantes não têm sido acolhidas humanamente e afetivamente (Zozzoli, 2009) nas instituições escolares.

Vale ressaltar ainda que, junto com o aumento do fluxo migratório, há também toda uma reconstrução de novas identidades e, conseqüentemente, há uma nova organização cultural, tornando esse processo contínuo e inacabado. Ou seja, a identidade cultural de um povo nunca será imutável e estática, pois se reformula constantemente. Para Peter Burke (2008), a globalização e o acesso às tecnologias possibilitam o hibridismo cultural, termo que trata das trocas culturais, as quais ocorrem no nosso dia a dia e que, muitas vezes, sequer notamos. Não se trata de menosprezar a sua identidade cultural, nem de enaltecer a outra cultura, mas, sim, de realizá-las em consonância, respeitando ambas nos termos do paradigma da inclusão.

O hibridismo promove a mistura entre diferentes culturas e identidades a partir da interação dialógica entre as pessoas, abrindo espaço para o multiculturalismo - a pluralidade cultural, que incorpora as questões de gênero, de raça, de orientação sexual, dentre outras (Souza; Bortolotto, 2016). Ele pode estar presente na música, na religião, nas festas culturais e, principalmente, na linguagem. Assim sendo, quando os/as imigrantes trazem consigo o rejuvenescimento da população, contribuindo para o crescimento econômico dos países aos quais migram, eles/as estão no processo de imigração que enseja o hibridismo.

Feitas estas considerações, primeiro, consideramos as *experiências/possibilidades de ensino de português como língua estrangeira em contextos de imigração ou de refugiados*. Depois, apresentamos os *procedimentos metodológicos e o contexto da pesquisa* para, na sequência, indicar a nossa análise dos *relatos de professoras sobre alfabetização e letramento de crianças haitianas em contexto escolar brasileiro*.

A PERSPECTIVA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES E/OU REFUGIADOS

O fluxo migratório é um fator crescente e constitui uma das principais consequências das transformações da sociedade nas últimas décadas. Com o crescimento econômico e a concretização das leis de democracia, o Brasil tem atraído imigrantes de outros países em busca de melhorias econômicas e sociais ou em busca de refúgio humanitário devido a desastres naturais ou perseguição política.

É importante ressaltar a diferença entre os termos “refugiado” e “imigrante”. Considera-se como refugiado aquela pessoa que procura abrigo em outros países por questões políticas, sociais, religiosas ou por desastres naturais, como atualmente é o caso dos sírios e venezuelanos. Já os imigrantes (forçados, ou não), em muitos casos, mudam de país para a melhoria de vida, em busca de oportunidades de trabalho e educação, entre outras razões, e estes podem voltar ao seu país quando quiserem. Podemos lembrar que para o refúgio há leis e diretrizes internacionais definidas e reguladas pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR (Fogliatto, 2018).

Os haitianos, especificamente, começaram a entrar no Brasil como refugiados após o desastre ocorrido em 2010. Apesar do início da imigração datar desse momento, o fluxo de refugiados continuou crescendo ao longo dos

anos, culminando na criação de novas leis de migração em 2012² pelo governo, o que permitiu aos haitianos entrarem no Brasil com o Visto Humanitário. Atualmente, eles vêm para o país fugindo da pobreza e do desemprego do seu país de origem (Fogliatto, 2018).

No Brasil, além do ACNUR, há outras organizações de apoio que atendem às necessidades dos imigrantes e refugiados como, por exemplo, o Conselho Nacional para Refugiados (CONARE), o Instituto Cáritas (no Rio de Janeiro e em São Paulo) e o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH). Há também cursos vinculados à Projetos de Pesquisas, tais como: o PROACOLHER: língua-cultura e acolhimento em contexto de imigração e refúgio, que faz parte do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) da Universidade de Brasília (UnB). Essas organizações atendem pessoas em situação de imigração ou refúgio com atividades de inserção social e cultural, oferecendo cursos para o ensino da língua portuguesa que reconstruam o conceito de PLE para o termo “língua de acolhimento” ou “português como língua de acolhimento” (PLAc), de maneira que haja melhor integração dos imigrantes na sociedade (SÃO BERNARDO, 2016).

O termo PLAc foi criado por um programa de Portugal denominado *Portugal Acolhe – Português para Todos* para integração dos imigrantes e engloba não apenas o aprendizado da nova língua, mas outros critérios como o de integração e inserção na nova sociedade por meio de ações de inclusão social e profissional desses imigrantes (Ferreira, 2019).

Ao fazer a definição do conceito de PLAc, Grosso (2010) ressalta que este tipo de ensino é mais comumente caracterizado para o público adulto,

[...] o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua

² O visto humanitário foi criado em 2012 e é concedido no território do Haiti pela embaixada brasileira como forma de garantir os princípios de direitos humanos e evitar que os imigrantes busquem organizações criminosas (coiotes) como forma de refúgio.

segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (Grosso, 2010, p. 74).

O ensino de PLAc é considerado uma área relativamente nova no Brasil, após a grande demanda de refugiados e outros deslocados forçados no país.

Para Oliveira (2019), mesmo que a definição de PLAc esteja dentro de um suporte mais amplo que é o Português como Língua Adicional (PLA), o contexto é bem diferente, geralmente os alunos de PLA aprendem o português por opção ou por uma questão de oportunidade (estudos, viagens, trabalho). Já os alunos de PLAc necessitam realizar esse aprendizado por razões específicas, pois para eles aprender o português estará diretamente ligado a questões de sobrevivência, como obter um emprego, fazer contatos pessoais e sociais na comunidade, conseguir se defender dos desrespeitos a seus direitos.

O objetivo do PLAc é, portanto, contribuir para a integração de refugiados e outros imigrantes em situação de vulnerabilidade à sociedade brasileira por meio da aprendizagem da língua majoritária do país. Contudo, tal integração não pressupõe a assimilação do imigrante, pois a identidade linguístico-cultural desse deve ser respeitada e valorizada ao mesmo tempo em que são adquiridos os saberes linguístico-discursivos da nova cultura e sociedade. (Oliveira, 2019, pg. 68)

Assim, Lopez (2016) relata que uma das maiores dificuldades encontradas por professores e alunos dentro de um contexto de PLAc é a

questão do contexto de ensino aprendizagem e a falta de materiais especializados.

Diferentemente de países como Portugal, Alemanha e França, que disponibilizam cursos por meio de programas e políticas públicas visando, para além do acolhimento, o ensino do idioma nacional para os imigrantes, o Brasil não possui esses tipos de programa, ficando isto ao encargo de ONGs e/ou instituições religiosas que buscam parcerias com cursos de letras em universidades ou instituições superiores de ensino. (São Bernardo, 2016).

Como exemplo de material didático utilizado em determinados cursos de PLAc, temos no curso *Português para Estrangeiros em Regime Especial de Permanência no Brasil* ministrado pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG - CENEX, a utilização da cartilha *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados* (Feitosa, 2015). Esse material foi elaborado pela ACNUR em parceria com o instituto arquidiocesano Cáritas e o Cursinho Popular Mafalda e o seu conteúdo pode ser baixado pela internet (Lopez, 2016). O material aborda os direitos humanos, com assuntos relacionados à violência contra as mulheres, dicas de como realizar a emissão de documentos, exemplos de como se preencher formulários e tópicos acerca da legislação brasileira além, é claro, da língua portuguesa.

Assim, para São Bernardo (2016), o aprendizado na perspectiva do PLAc possibilita experiências enriquecedoras para potencializar o exercício da cidadania e, além de trazer igualdade de oportunidades para quem chega, também traz benefícios para quem acolhe, desenvolvendo a competência comunicativa e intercultural entre todos os participantes.

OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, cujos dados foram obtidos por meio de cinco

entrevistas narrativas (Muylaert et al., 2014), sendo uma entrevista com a Assistente Pedagógica da escola e quatro com professoras que possuem ou já possuíram crianças haitianas em suas salas, durante os anos iniciais do ensino fundamental destinados à alfabetização³.

Para melhor compreensão dos dados da pesquisa, também realizamos uma caracterização da escola em que atuam as professoras, e um levantamento sobre o seu entorno, sobre a origem e a quantidade de crianças imigrantes que a escola atende. Com isso, objetivamos compreender melhor o contexto da pesquisa, além do contexto das crianças haitianas recém-chegadas e que ainda não compreendem a língua portuguesa.

Para a realização das entrevistas, seguimos as orientações de Schütze (2010) que propõe a narrativa improvisada, em que os relatos vão sendo produzidos pelo/a entrevistado/a sem um planejamento prévio, de tal forma que ele/a possa se expressar de acordo com a sua própria compreensão e significados que atribui às experiências que vivenciou.

As entrevistas narrativas da pesquisa foram realizadas em encontros individuais com cada uma das professoras e gravadas em áudio. Nas entrevistas, solicitamos que relatassem suas experiências com crianças haitianas em sala de aula e na escola como um todo. Todas se sentiram muito entusiasmadas ao falarem sobre suas experiências. Em alguns momentos, até se emocionaram quando narravam fatos específicos de algumas crianças com as quais conviveram ao longo do período de 2013 até 2019. Com as entrevistas, buscamos compreender, sob a ótica desses profissionais, os desafios que enfrentam, assim como as possibilidades pedagógicas que trazem para a sua sala de aula.

³ Todas as participantes da pesquisa assinaram termo de consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, elaborado em 2018, a unidade atende a, aproximadamente, 647 alunos que são, em sua maioria, de famílias de classe econômica baixa.

Consta nos registros dessa unidade escolar que a procura por vagas nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para crianças haitianas iniciou-se em 2013. Nos anos seguintes, a procura de vagas continuou aumentando de forma gradativa: uma em 2014, quatro em 2015, quinze em 2016, dez em 2017 e vinte em 2018. No ano de 2019, a secretaria da escola computou um total de 34 alunos imigrantes (33 haitianos e um equatoriano).

Quanto às salas destinadas à alfabetização, a escola possui duas de primeiro ano, sendo uma no período da manhã e outra no período da tarde, e três de segundo ano, sendo uma de manhã e as outras duas no período da tarde, com a quantidade média de 30 alunos por sala. Sobre o quadro de magistério, na modalidade Educação Infantil e Ensino Fundamental, a Escola conta com 18 professoras fixas que trabalham cerca de 30 horas semanais. A maioria dessas professoras atua na rede Municipal de Santo André há mais de dez anos e possui cargos em outras redes de ensino ou em outros Municípios. As professoras possuem também pós-graduação em Educação e/ou participaram do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC entre os anos de 2013 e 2016. Vale lembrar que, atualmente, as escolas da prefeitura de Santo André seguem, além das orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017b), as orientações da Proposta Curricular Municipal, organizada entre os anos de 2018 e 2019.

Percebemos que a escola não possui projeto voltado para a alfabetização e acolhimento/inserção de alunos/as vindos/as de outros países. Os projetos realizados na escola, muitas vezes, obedecem a diretrizes vindas da secretaria da educação e são baseados em documentos oficiais.

Para a etapa destinada à alfabetização, que compreende do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, o componente curricular de língua portuguesa dentro

do documento da prefeitura de Santo André especifica que o processo de ensino e aprendizagem deverá seguir os Princípios Norteadores da Ação Educativa que têm como objetivo não se limitar a conceitos e regras, mas sim trazer aspectos como a oralidade, a literatura, as produções escritas entre outros, como favorecedores da comunicação e do desenvolvimento da nossa cultura. Será por meio da valorização da leitura e da escrita contemporânea que haverá a democratização do acesso a esses conhecimentos, minimizando assim a desigualdades dentro da sociedade. (Santo André, s.d.)

O currículo de Santo André também relata sobre os novos letramentos oriundos das mudanças e transformações na sociedade contemporânea, destacando o surgimento de novos gêneros discursivos como os *chats*, *blogs*, *tweets* e *posts*, e a importância que esses gêneros, como vários outros, possuem dentro de ambientes digitais e que, conseqüentemente, adentraram nos impressos. O documento cita Rojo (2009) e fala sobre a ressignificação dos textos que também são compostos por imagens, em um processo de semiose, corroborando com a inserção dos gêneros multimodais e multissemióticos. Trata-se da perspectiva dos multiletramentos que, segundo Rojo (2012), envolve dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossa sociedade atual: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade de linguagens que constitui os textos multimodais.

Quanto às professoras participantes da pesquisa, as quais são nomeadas como professora 1, professora 2, professora 3, professora 4 e Assistente Pedagógica, são todas professoras da escola contexto da pesquisa e têm ou já tiveram crianças haitianas em suas turmas, entre 2013 e 2019. A quinta entrevistada trabalhou na escola pesquisada como Assistente Pedagógica e trabalhava como professora de uma sala de aula de primeiro ano em uma outra escola da mesma rede de ensino quando da coleta dos dados.

Com base nos dados das entrevistas, realizamos a análise, seguindo princípios da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1997). Extraímos das

transcrições os assuntos de maior relevância e com maiores apontamentos feitos pelas narradoras, culminando em três eixos temáticos: I- Estratégias didáticas; II- Barreiras linguísticas; III- Dimensão cultural. É preciso dizer que esses eixos estão, de alguma forma, interligados e a separação aqui é para uma melhor organização temática das análises.

RELATOS DE PROFESSORAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS HAITIANAS EM CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO

Inicialmente, como podemos observar nos relatos a seguir, as professoras explicam como são feitas as avaliações dos alunos haitianos relacionadas ao nível de aprendizagem em que a criança se encontra ao entrar na escola e também quanto às outras avaliações trimestrais subsequentes, como forma de acompanhar o seu desenvolvimento. Deste modo, no eixo Estratégias didáticas destacamos alguns episódios narrados pelas professoras que sinalizam como é feito o trabalho com a turma e com os alunos haitianos em sala.

A sondagem é feita em relação aos três trimestres, né, e trabalhei bastante a alfabetização com alfabeto, família silábica, textos, gêneros textuais, contos, quadrinhos, histórias em quadrinhos, eles também construíam textos sendo que eu era o escriba, ne, porque é uma sala de alfabetização. No final do ano foi feita uma sondagem e os alunos, a maioria saiu alfabético com valor, alguns alfabéticos sem valor e esses dois haitianos saíram pré-silábicos. (Professora 3).

[...] em 2018 eu fiz o acompanhamento dessas atividades seguindo a BNCC e o planejamento é trimestral, e a gente faz de acordo com o planejamento e acompanhamos também o semanário, nós fazemos o semanário... acompanhado pela Assistente Pedagógica, a gente faz acompanhamento também através dos livros didáticos que nós recebemos no início do ano, e fora os livros didáticos nós fazemos também atividades extra livros, isto é, umas atividades em folhas pra reforçar as matérias. (Professora 3).

Como que acontece a organização do trabalho de alfabetização com os alunos... primeiramente nós aplicamos uma sondagem, com cinco palavras do mesmo campo semântico para todos os alunos, com os alunos haitianos, se houver a necessidade nós fazemos uma sondagem diferenciada, mas este ano como os alunos já compreendem o português nós aplicamos a mesma sondagem [...] (Professora 4).

As avaliações iniciais são denominadas na rede de Santo André como “sondagens” e são baseadas nas contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Para as autoras, o verdadeiro objetivo da sondagem é uma avaliação diagnóstica para identificar o que as crianças já sabem ou não sobre a escrita e poder planejar as intervenções por meio de agrupamentos produtivos, para que as crianças consigam superar as hipóteses que têm da escrita ao longo de seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, as sondagens servem de avaliação e são realizadas nos primeiros anos do ensino fundamental. Geralmente, consistem em um ditado oral com cinco palavras do mesmo campo semântico feito individualmente para todos os alunos da sala.

As professoras dizem ter dificuldades em realizar as sondagens com os alunos haitianos, principalmente a primeira sondagem, porque as crianças chegam sem entender a língua portuguesa. Como a avaliação, geralmente, é feita oralmente pelos professores e os alunos necessitam entender o que é dito para depois poder escrever as palavras no papel, a falta de compreensão da língua portuguesa compromete a execução da proposta.

Embora essa metodologia seja bastante utilizada no processo de alfabetização nas escolas brasileiras, em muitos casos, a escola equivocadamente faz a sondagem para apenas classificar as crianças e pronto, sem um trabalho mais aprofundado sobre o assunto. Nos trechos a seguir as professoras comentam sobre as sondagens.

[...] o trabalho em si é muito puxado, é difícil, até pra gente realizar a sondagem pra poder avaliá-los, é muito difícil, mas a gente tá aí no processo, né? (Professora 1).

[...] nós realizamos três sondagens durante o ano, na primeira sondagem verifiquei que a aluna que já estava na unidade, porque a gente faz sondagem individual, então eu verifiquei que ela me entendia, entendia o que eu falava e ela conseguiu realizar, porém os outros dois quando fui realizar a sondagem logo que entram na unidade, não importa a época, a gente tem que fazer a sondagem para verificar o nível de aprendizagem deles, mas ficou muito difícil de fazer essa sondagem porque eles não falavam o português. (Professora 3).

Em relação ao processo de avaliação desses alunos, nota-se que a “sondagem”, um requisito da rede municipal que as professoras geralmente utilizam como forma de avaliação inicial, acaba se tornando um processo bastante difícil para ambas as partes, pois essas crianças não entendem do que se trata e nem conseguem compreender o que a professora está pedindo. A criança haitiana até pode já ter sido alfabetizada em sua língua materna, porém este formato de avaliação é realizado em língua portuguesa, não dando a chance dos alunos mostrarem seus conhecimentos prévios e impedindo as professoras de realizar uma análise do quanto e o quê esses alunos sabem ou supõem sobre a escrita alfabética, de modo geral, e sobre a escrita em português, especificamente.

Nos trechos abaixo, podemos identificar algumas das metodologias de ensino explicitadas pelas professoras e inferir suas concepções de ensino e aprendizagem.

[...] em relação assim, eu sempre utilizei o método tradicional, não sei se é o ideal, porém é o que eu resolvi utilizar no ano e deu muito certo, só que para esses alunos haitianos por exemplo, em relação a recorte de palavras em revistas eles não sabiam utilizar tesoura e tinham certa dificuldade em procurar as palavras, as vezes até figuras, e muitas vezes eu mostrava a figura e eles tinham que procurar a palavra, e eles não sabiam utilizar o material, a tesoura, eles não sabiam folhear. (Professora 3).

A gente tem que se virar mesmo... com atividades diferenciadas... eu trabalho muito com figuras para ele [aluno]

ir identificando o nome das coisas ... as letras todas relacionadas com figuras... um trabalho de formiguinha... (Professora 1).

Como podemos observar nos relatos acima, as estratégias didáticas mais comumente empreendidas são: relacionar figuras com a escrita para a memorização das palavras e letras que as compõem e repetir oralmente os nomes das partes do corpo, com a expectativa de que a criança aprenda a nova língua dessa forma. Ao relacionar palavras às figuras, há uma preocupação de uma professora em selecionar imagens reais (fotos), com o propósito, segundo ela, de o aluno ter uma aproximação mais concreta/real com o objeto representado pela escrita.

As práticas de alfabetização da maioria das professoras estão fundamentadas em uma concepção de alfabetização que privilegia o domínio do código da língua por meio de estratégias de memorização e treino (Soares, 2003), o que acaba dificultando ainda mais a aprendizagem do português pelos alunos. São, portanto, práticas descontextualizadas, embasadas em abordagens tradicionais de alfabetização e de ensino de língua estrangeira, que desconsideram a interação social.

Como subsídio para o ensino em sala, as professoras também afirmam utilizar livros didáticos oferecidos pela Secretaria da Educação, a BNCC e a proposta curricular da rede Municipal. Considerando o que estas afirmam, não é tão evidente que estejam orientadas por esses documentos, já que estes defendem a utilização de gêneros de textos multimodais e multissemióticos na alfabetização, dos quais não há referência nas entrevistas concedidas. Isto, certamente, poderia contribuir para aprendizagem de todos, não somente dos haitianos. Portanto, não foi possível perceber, nas entrevistas narrativas, uma perspectiva construtivista ou sociointeracionista, como a de alfabetizar letrando, defendida por Soares (2003) e da Pedagogia dos multiletramentos defendida por Rojo (2012), como também as propostas a respeito das práticas de linguagem.

Ainda com relação às estratégias didáticas, percebemos que o maior problema relatado pelas professoras não se tratava de alfabetizar esses alunos, mas a barreira da língua, considerada por elas como o principal fator que impede as crianças de aprenderem. Ou seja, havia um problema na interação comunicativa neste contexto. Considerando-se que, para Bakhtin (1986), a linguagem é uma relação social que tem por objetivos a comunicação, a compreensão e a expressão, devemos entender que a criança somente irá construir seu conhecimento se tiver uma interação com o coletivo, ou seja, com outras pessoas.

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem. (BAKHTIN, 1986, p. 123).

Também para Vygotsky (1993), o desenvolvimento cognitivo da criança se dá por meio de interações entre os indivíduos e o meio. Segundo essa perspectiva, a aprendizagem do aluno é efetiva somente quando em contato com experiências sociais que se realizam pela interação entre a linguagem e a ação, ou seja, pela comunicação dialógica.

O processo de ensino-aprendizagem, portanto, está fortemente ligado com a interação comunicativa (linguagem) entre os envolvidos e demanda consideração da cultura escolar predominante. O aluno não aprende sozinho, a aprendizagem depende da interação com o professor e com o meio. O modo como o professor auxiliará os alunos neste processo contará muito para o seu constante desenvolvimento. Dessa forma, as professoras necessitam, além de alfabetizar, ensinar o português como língua estrangeira para que seus alunos possam se comunicar e interagir com ela e, uns com os outros.

Percebe-se que as professoras tentam ensinar o idioma e, como não possuem uma formação específica para o ensino do português como língua estrangeira (PLE), elas utilizam estratégias que consideram corretas para se comunicarem com os alunos, como, por exemplo, atividades de associação de figuras e sons que seriam, para elas, uma forma de comunicação inicial e aproximação com esses alunos. Todavia, mesmo para o ensino do PLE, vemos novamente em alguns trechos a concepção de língua como código pelas professoras, cujo ensino ocorre pela memorização e fixação, tendo a imagem real como recurso de associação que pode facilitar essa aprendizagem.

Em 2015... eu recebi dois alunos... um deles não falava o português... aí foi quando eu tentei me aproximar dele ... através de imagens... porque não adiantava só eu falar pra ele a...b... decorar o alfabeto... fazer a junção das sílabas pra ele encontrar... porque se ele não sabia o que era... ele não sabia o que era... vai... por exemplo...uma banana...até escrevia ... mas não sabia...(Professora 2).



[...] depois da verificação dos saberes dos alunos eu costumo fazer um caderno de atividades diferenciadas com esses alunos que tem dificuldades, esse caderno ele consta com atividades de acordo com a hipótese de escrita do aluno, e se é um aluno haitiano que ele ainda não compreende o português eu trabalho bastante com imagens e letras móveis, mas alguns alunos apresentam resistência também, porque eles não querem fazer atividades diferentes do grupo, então as vezes a gente tem essa barreira também[...] (Professora 4).

Todas justificam essa iniciativa como sendo a única saída que encontraram para ensinar a língua, alfabetizar e, ao mesmo tempo, criar um vínculo com a criança, aspecto esse que elas entendem como fundamental.

Para Almeida Filho (2011), o aprendizado de uma língua implica conhecer mais do que o código linguístico dela, para a ampliação da “Competência Comunicativa”, que se refere à capacidade de mobilizar o conhecimento sobre a língua-alvo para se posicionar em um dado evento comunicativo. Evento este imerso em uma cultura escolar.

A incerteza sobre o êxito do método utilizado é pouco mencionada, mas o relato a seguir evidencia o reconhecimento pela professora da facilidade dos alunos haitianos em aprender a língua e de que não tem certeza da eficácia do “método” escolhido por ela.

[...] vale ressaltar que apesar do idioma eles tem uma grande facilidade com a língua, pois eles conseguem dentro de seis meses a um ano aprender o português e como que nós professores com todas essas dificuldades, nós conseguimos lidar com essa situação, a prefeitura não manda nenhum intérprete pra gente pra que nós pudéssemos de uma maneira ou de outra lidar com essa situação, então nós professoras criamos estratégias durante o nosso percurso para ajudar esses alunos então, a forma que nós conseguimos, não sei se foi talvez a mais correta, mas é procurar imagens e fazer a relação com o aluno, por exemplo, aqui no Brasil “banheiro”, como que fala em Haiti?, criando esse vínculo com o aluno, fazendo essa relação com eles, e a alfabetização eu, particularmente, atuava assim, fazendo a escrita no crioulo ou francês e transcrevendo para o português[...]. (Professora 4).

A professora ressalta que as crianças haitianas possuem facilidade em aprender a língua nova. Essa afirmação nos leva a pensar o fato de que a criança haitiana já traz consigo a familiaridade com outras duas línguas: o francês e o crioulo haitiano, pois o seu país de origem é considerado um país oficialmente bilíngue e, dessa forma, muitos haitianos já trazem consigo reflexões sobre as práticas de linguagem em relação à aprendizagem de uma língua adicional com a qual já teve contato (Greuel, 2018). Podemos também perceber nos relatos que, em alguns momentos, as professoras 4 e 1, citam buscar meios e estratégias para ensinar a língua portuguesa levando em consideração a língua materna do aluno.

Voltando-nos às barreiras linguísticas, elas estão relacionadas tanto dentro da sala de aula, em se tratando da relação alunos/alunos, alunos/professores, quanto nas relações família/escola. Cabe destacar que, ao nomearmos essa categoria de “barreiras linguísticas”, não pretendemos

defender ou reforçar a ocorrência/existência de barreiras entre falantes de línguas diferentes. Mas pretendemos evidenciar o quanto essas barreiras foram explicitadas pelas professoras e/ou alunos como um problema que interfere nas relações comunicativas e sociais que envolvem brasileiros e imigrantes haitianos e, portanto, afetam a aprendizagem escolar. Vejamos alguns trechos.

É válido. [...] eu fui aprender algumas palavras que eu não sabia, eles falam francês, mas é um francês crioulo, mas algumas coisas em francês eles entendem a pronúncia, tudo, então pra gente, a gente vai buscar também novas informações pra poder lidar com eles.(Professora 1).

[...] o outro dia eu peguei ele entrando no banheiro das meninas, aí as crianças vieram “prô, mas ele entrou”, antes de eu enxergar com uma maldade, eu fui lá, mostrei pra ele “olha, menino, menina”, mostrei a figura que tem lá, porque “tá” pregado em cima da porta, a criança não vai olhar pra cima, o certo seria estar do lado né? (Professora 2)



[...] num desses dias aconteceu uma coisa digamos engraçada, um aluno meu haitiano, de repente abaixou a calça no meio do parque no meio de todos os alunos e começou a fazer xixi, aí eu assustei e fui falar com ele e “não, ne”, fui através de mimica “ não pode, não pode” e aí ele meio que entendeu e ergueu a calça, aí eu fui novamente mostrar aonde era o banheiro, eu já havia mostrado pra ele.(Professora 3).

Nesses trechos, percebemos “mal-entendidos” relatados pelas professoras como sendo ocasionados pela não compreensão da língua, tanto por parte dos professores com os alunos, quanto dos alunos com os professores. Importa, no entanto, criticamente, perguntar pela cultura escolar predominante neste cenário e o quanto ela impacta o processo de ensino e aprendizagem.

As professoras afirmam ter certa dificuldade em explicar as regras de convivência básicas às crianças que estão entrando na escola e que muitas tentam trabalhar com mímicas ou buscam alguma forma de tentar realizar a comunicação com seus alunos. Porém, é importante ressaltar que o aprendizado da língua não se restringe só como meio de comunicação de informações, mas

também como função social de criação e manutenção de relacionamentos e interações. Sendo assim, devemos ter em mente que, mesmo se tratando de uma dificuldade, a barreira linguística não impede o acolhimento, a interação, o ensino e a aprendizagem.

Numa abordagem de ensino que se pretende intercultural, promover o diálogo de culturas significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo à nossa volta, o mundo que nos abriga; é, finalmente, recebermos o outro tal como se recebêssemos um amigo com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças. Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas. (MENDES, 2004 pág. 164)

Outro ponto também relatado pelas professoras é em relação a conflitos que são causados pela falta de interação entre os alunos ocasionadas pelo mal entendimento da língua.

[...] nos momentos de brincadeira ou nos momentos de alguma situação em sala de aula, tem muitos conflitos, primeiro porque as crianças não conseguem compreendê-las e nem ele compreender as crianças. (Professora 4).

[...] Algumas situações também que nós enfrentamos é que acaba ocorrendo bullyings [...] então uma criança falou assim um brasileiro chamou uma criança haitiana de “masisi” (lê-se mississi), e eles ficam em tom de brincadeira esse “masisi, masisi”, e às vezes a criança nem sabe o que significa, né, eu falei com a mãe dessa ocorrência, aí a mãe falou “mas, o que é masisi?”...eu falei assim “oh, me falaram que é viado ou gay, mas eu não tenho certeza”, e também ocorre das crianças haitianas provocarem as brasileiras, então o professor tem que ir ali contornando a situação, mostrando pra crianças que essa interação entre crianças venezuelanas, ou brasileiras e haitianas é importante. (Professora 4)

É interessante notar a preocupação da professora com o vínculo entre os alunos. Ela não sabe como, e parece não ter consciência disso. Porém, é necessária uma formação que leve as professoras a repensarem suas crenças e valores, para que não se reproduza uma visão etnocêntrica e preconceituosa em seu trabalho.

Outro relato, entre as professoras, também evidencia uma relação entre a dificuldade de compreensão da língua (barreira linguística) e o comportamento, comparando crianças haitianas recém-chegadas em relação às que haviam chegado em anos anteriores.

É um comportamento que a gente não via nos primeiros alunos que vieram pra cá, mais ou menos em 2015 quando a gente recebeu os primeiros, as crianças eram mais alegres, mais abertas, elas queriam conversar, fazer amizades, eram mais tranquilas, essa turma que tem vindo há uns dois anos para cá, já é uma turminha mais agitada, mais agressiva. Mas, ah, não sabemos pelo que essas crianças passaram, qual foi a realidade delas no outro país ... como tá sendo a vida deles aqui no bairro ... embora tinha alguns que davam trabalho de comportamento, mas não era de agressividade, talvez por não compreender alguma comanda ou por não compreender o que as outras crianças queriam deles, acabava saindo alguma briga entre eles. (Professora 2).

De fato, o processo de interação, geralmente, envolve conflitos gerados pela ressignificação da fala entre os envolvidos, pois implica contato entre sujeitos culturais que participam de culturas distintas. Contudo, segundo Mendes (2004), quando ensinamos e aprendemos uma nova língua, paralelamente entramos também em contato com mundos culturais diferentes de todos os agentes presentes (professores e alunos). Portanto, são diferentes modos de agir e pensar em constante interação, confronto e negociação o que, possivelmente, pode gerar tensões, conflitos e embates decorrentes desse encontro. Essas questões podem ser resolvidas com diálogo, ou seja, no próprio desenvolvimento do processo comunicativo.

Por outro lado, observamos que em alguns momentos as professoras tentam criar estratégias que promovem a interação de todas as crianças da sala, independentemente do conhecimento da língua.

[...] já tinha pedido para os meninos levarem ele cada vez que ia no banheiro fazer xixi, mostrar pra ele onde era o banheiro e como que utilizava o vaso sanitário". (Professora 2).

[...] a gente trabalha bastante com duplas, duplas produtivas, então as crianças acabam ajudando um ao outro também". (Professora 4).

Nos trechos acima, as professoras mostram ter uma consciência da utilização de uma abordagem centrada na interação para incentivar os aspectos relacionais da turma. Para Mendes (2004), o professor deve exercer, necessariamente, uma visão de língua, de ensinar e aprender, de ser e agir e produzir conteúdo e materiais de ensino que possam dar conta de toda essa complexidade. Deste modo, defendemos o ensino pautado na abordagem intercultural, aquela que inclui a superação de preconceitos culturais e do etnocentrismo, por meio do incentivo ao diálogo, o respeito e a apreciação às diferenças culturais presentes (Mendes, 2004).

Nas entrevistas narrativas analisadas, percebemos tentativas da escola e das professoras em oferecer um ensino que evidencie a cultura das crianças imigrantes e que englobe a família delas. É possível verificar a preocupação das professoras com o acolhimento das crianças haitianas, compreensão e valorização da sua cultura, como veremos nos trechos a seguir.

Este ano eu tive uma experiência interessante com o "E" ... nós sempre fazemos na semana dois momentos de musicalização ... eu sentia ele muito angustiado nestes momentos ... talvez por não entender as músicas apresentadas ... então eu propus pra ele que cantasse uma música em haitiano ... ele cantou essa música e ensinou o refrão pras crianças ... eu ensinei junto com ele ... e em uma outra oportunidade eu tirei ele da sala e quando ele entrou as crianças cantaram o refrão ... e ele chorou ... então foi muito emocionante e eu pude ver a angústia

também que eles sentem ... não só nós como professores ... mas eles como alunos ... que estão num país que eles não entendem a língua ... que eles não falam como as outras crianças ... não cantam como as outras crianças ... então foi muito emocionante ... deveria ter esta troca também da gente elaborar um projeto ... alguma coisa para que as nossas crianças também conheçam a cultura deles. (Professora 1).

[...] mas ao mesmo tempo eu procurava valorizar o que eles sabiam ... então... ah vocês sabiam que eles falam duas línguas? ... tem o dialeto que é o haitiano e tem o francês ... vocês sabiam que ele fala francês? ...então as crianças se interessam também em aprender o que eles sabem ... e é uma forma de aproximar mais a turma (Professora 2).

Os trechos acima evidenciam a preocupação das professoras com o acolhimento das crianças estrangeiras dando espaço a elas para compartilharem sua cultura, seus costumes e conhecimentos. Isto, novamente, nos remete para a necessária reflexão sobre como se constitui uma cultura escolar aberta às diferenças culturais e linguísticas.

Pelos relatos das professoras, entendemos que as suas ações são ocasionais e espontâneas, decorrentes de sua percepção intuitiva e afetiva, e não são intencionalmente planejadas, nem fazem parte de um projeto específico da escola que tenha uma preocupação com essas crianças imigrantes, o que poderia amenizar as interferências densas da realidade em que vivem.

Notamos nesse trecho também uma reflexão da professora sobre a cultura e a identidade da aluna e, ao mesmo tempo, explicita a dificuldade que o grupo de professores tem para lidar com essa nova situação na escola que até bem pouco tempo não existia, sobretudo na escola pública. Como afirma Rajagopalan (2003, p. 69), “as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade”.

Podemos perceber que há uma preocupação das professoras com a cultura dessas crianças, evidenciando uma “postura pedagógica culturalmente sensível” (Mendes, 2007, p.119-120), por meio de trabalhos desenvolvidos em

sala de aula que permitiram aos alunos compartilharem com os colegas a sua cultura por meio de música em crioulo haitiano cantada pelas crianças haitianas, apresentação de dança pelos haitianos, a forma de penteados apresentada por uma aluna imigrante.

Fizemos um trabalho sobre diversidade onde a irmã de uma das meninas, não esse ano, em 2016, veio fazer o cabelo das outras, ela trouxe várias imagens, falando como eram os penteados de lá, mas essa menina não era haitiana era da república dominicana que fica ao lado do Haiti, então, estudamos os costumes, a cultura deles, ela veio, conversou com a gente, a mãe também, então era uma menina bastante agitada, mas bem inteligente, participativa, alegre... (Professora 2).

Enfim, são experiências ocasionais relatadas pelas professoras, mas sem planejamento prévio ou um projeto mais amplo que tenha por objetivo promover a interculturalidade em sala de aula, que contribua também para a alfabetização e o letramento/multiletramento das crianças haitianas, como já explicitamos anteriormente.

Para isso, uma exigência se faz necessária, a de incorporar a cultura e as relações interculturais como forma de inclusão e cooperação dos participantes do processo de aprendizagem, ou seja, adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo. (MENDES, 2004, p. 109)

As professoras, ainda, citam o comportamento das crianças haitianas em sala de aula, e relatam que, no início, os primeiros alunos que chegaram à escola eram mais calmos e “esforçados”, e os que chegaram atualmente têm dificuldades de relacionamento, socialização e são bem mais agitados. Nas palavras da professora 2,

[...] era uma menina bastante agitada, mas bem inteligente, participativa, alegre, coisas que eu não vejo nos outros haitianos que estão vindo, eu vejo muita agressividade, batem nas outras

crianças, e tem aquela preocupação “ah isso é meu, é meu”, e quando você distribui algum quebra-cabeça, ou algum brinquedo, eles logo querem pra eles, isso deve ter, eu acredito que tenha a ver com alguma dificuldade que eles estejam passando ou passaram lá no Haiti, porque é muito visível sabe, então é triste também de perceber estas coisas, principalmente no meu aluno, no menino... (Professora 2).

Pelas narrativas percebemos que as professoras sugerem que há uma relação entre o comportamento das crianças com a dificuldade de compreensão da língua, pois grande parte dos conflitos é causada pela falta de interação entre as partes. Todavia, podemos observar que a concepção de aprendizagem implícita em alguns trechos requer alunos quietos, atentos e organizados na sala de aula. Uma das professoras entrevistadas atribui o “*mau comportamento*” em sala de aula a fatores ou dificuldades que essas crianças passaram em seu país natal ou têm passado no Brasil.

Comumente as famílias dos imigrantes enfrentam, além de dificuldades com a língua, a cultura e os costumes locais, preconceitos por não terem tons de pele de origem europeia ou caucasiana. Outras dificuldades estão relacionadas com a falta de documentação que podem gerar problemas financeiros, de saúde, de encontrar trabalho e ao acesso a serviços sociais. (São Bernardo, 2016). Deste modo, é necessário que, primeiramente, os professores compreendam que, dentro da escola, o aprender e o ensinar, em uma abordagem que vise a importância da troca de culturas por meio de uma pedagogia humanística, é um pilar importante para se promover o entendimento e a tolerância entre os povos.

Por isso, o trabalho da escola baseado na diversidade cultural de seus alunos requer também um ensino baseado em uma abordagem intercultural e, assim como aponta São Bernardo (2016), é necessária a preocupação com a interculturalidade, não apenas como uma estratégia de encontro ou de comunicação cultural, mas como transformação social.

Ao considerarmos a abordagem intercultural, entendemos que o professor exerce um papel essencial no processo de alfabetização em português como língua não materna, pois cabe a ele não só oferecer a familiarização da cultura brasileira àquelas crianças que ainda não falam o português e estão inseridas em salas de aulas regulares, mas também saber utilizar a cultura da criança imigrante como possibilidade na estratégia de ensino no processo de alfabetização do grupo e no contexto de socialização com os demais da sala. Para isso,

[...] uma exigência se faz necessária, a de incorporar a cultura e as relações interculturais como forma de inclusão e cooperação dos participantes do processo de aprendizagem, ou seja, adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo. (MENDES, 2007, p.119)

Assim o trabalho do professor que considera o PLAc, para estimular a interação de seus alunos, pauta-se no olhar e escuta sempre sensível aos contextos de letramento e multiletramentos vivenciados por eles. O desenvolvimento das atividades deve evidenciar aspectos éticos, críticos e democráticos, com textos variados e que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos.

Dessa forma, entendemos que a aprendizagem pode contribuir para levantar a autoestima do aluno na medida em que ele se sente acolhido e motivado para a aprendizagem da nova língua e, ao mesmo tempo, vai descobrindo novas maneiras de ver o mundo à sua volta sob outras perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para identificar e compreender práticas e experiências de professores na alfabetização e letramento de crianças haitianas, ainda não falantes de

português, à luz do referencial teórico da pesquisa, analisamos as entrevistas narrativas realizadas com uma Assistente Pedagógica e quatro professoras que possuem (ou já possuíram) crianças imigrantes em suas salas de aulas. Com a análise, foi possível entender melhor as práticas de alfabetização que elas desenvolvem em sala de aula, bem como localizar os desafios que essas professoras enfrentam em sua prática docente, considerando o impacto da cultura escolar neste processo.

Quanto às práticas das professoras na alfabetização e letramento das crianças haitianas e sua percepção do impacto da cultura escolar neste processo, identificamos que as professoras, na maioria das vezes, estão fundamentadas em uma concepção de alfabetização que privilegia o domínio do código da língua, por meio de estratégias de memorização e treino, o que acaba impondo barreiras que dificultam a aprendizagem do português pelos alunos imigrantes. Deste modo, importa questionar em que medida as professoras se mostram comprometidas com a construção da cultura escolar inclusiva.

As professoras tentam ensinar a língua portuguesa às crianças haitianas, mas como não possuem uma formação específica para o ensino do português como língua estrangeira, acabam utilizando estratégias que consideram adequadas para se comunicarem com os alunos imigrantes. Em alguns casos, há a preocupação das professoras em selecionar imagens para relacionar às palavras, para que o aluno tenha uma aproximação mais concreta/real com o objeto representado pela escrita. Para as professoras, essas atividades são como uma forma de comunicação inicial e aproximação com as crianças haitianas. Algumas consideram essa estratégia como sendo a única saída que encontraram para ensinar a língua, alfabetizar e, ao mesmo tempo, interagir com as crianças que ainda não compreendem a língua portuguesa.

As professoras têm a preocupação com a criação de vínculos com as crianças, todas citam atividades que foram realizadas como um meio de interação entre as culturas existentes dentro da sala de aula, das famílias e da

comunidade escolar como um todo. Todavia, pela falta de uma visão crítica sobre o impacto da cultura escolar, carregada de preconceitos, sobre a abordagem curricular proposta, as atividades inclusivas são esporádicas e carecem de respaldo no projeto pedagógico da escola.

Diante desse cenário e da análise do conjunto de dados da pesquisa, concluímos que são necessários alguns movimentos das professoras e da comunidade escolar no sentido do alargamento das condições de acolhimento e de promoção das condições para a aprendizagem dos estudantes haitianos, a saber. 1. Reconhecer que o aluno haitiano (como também o brasileiro) não aprende sozinho, nem apenas com imagens relacionadas ao som das palavras, mas de que o processo de ensino-aprendizagem está fortemente ligado à cultura escolar que impacta na interação entre os alunos, funcionários, professores e com o meio social. 2. Realizar a alfabetização na perspectiva do letramento e multiletramentos que, por meio de textos multissemióticos, potencializa a compreensão do escrito, de outras linguagens e culturas existentes na sociedade atual e promove a construção de uma cultura escolar comprometida com os direitos humanos e com a educação inclusiva. 3. Compreender a importância e o enriquecimento que o ensino de uma perspectiva intercultural pode trazer para a sala de aula onde há crianças brasileiras e estrangeiras, o que demanda a superação de visões etnocêntricas que estabelecem a própria cultura como referência para qualificar a cultura do outro.

Neste cenário, também é essencial que as escolas que recebem alunos imigrantes pensem na formação dos professores na perspectiva do ensino intercultural fundamentado no paradigma da inclusão. Uma formação que leve o docente ao seu desenvolvimento profissional e que este seja de forma consciente. Vemos uma melhor opção quando há a formação de professores em serviço, pois se trata de um processo de diálogo constante entre a teoria e a prática, por meio da melhor compreensão do contexto e do processo de ensino-aprendizagem no qual está inserido, tornando-se assim um professor reflexivo,

ou seja, aquele professor que reflete sobre a sua prática e sobre a cultura escolar predominante onde atua.

Essa formação, no contexto em que analisamos, como aponta São Bernardo (2016), requer a preocupação com a interculturalidade, não apenas como uma estratégia de encontro ou de comunicação cultural, mas como base de um projeto político de transformação social que garanta a educação como um direito humano fundamental.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. Disponível em <https://www.acnur.org/el-acnur.html>. Acesso em 20 jul. 2020.

ALEXANDRE, I. J. **A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de SINOP /MT: o que elas visibilizam da escola?** 2018. Tese (Doutorado em Sociologia) - Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua-cultura na sala e na história. In.: MENDES, E. (org.) **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 159 – 172.

ARAÚJO, A.A. de A; OLIVEIRA, A.C de. A imigração haitiana em Santo André (SP). **Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**, v.10, n.10. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2015.

BAKHTIN, M. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei 13.445, de 24 de maio de 2017a. **Institui a Lei de imigração**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 28 de ago. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Visto humanitário para haitianos**. Nota 87, 10 de abril de 2018. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/notas-a-imprensa/18622-visto-humanitario-para-haitianos>. Acesso em: 28 de ago. de 2023.

BURKE, P. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo; Editora Unisinos, 2008.

COTINGUIBA, M. L. P.; Cotinguiba, G. C. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 33, p. 61-87, jul./dez. 2014.

EDUCAÇÃO no Haiti continua excludente, privada e não tem previsão de mudança. **Portal Aprendiz**. [s.L], 26 de maio de 2010. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/content/educacao-no-haiti-continua-excludente-privada-e-nao-tem-previsao-de-mudanca>. Acesso em 22 de ago. de 2023.

FEITOSA, J. et al. **Pode entrar**: Português do Brasil para refugiados e refugiadas. São Paulo: [s.n.], 2015. Disponível em <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode-Entrar-ACNUR-2015.pdf>. Acesso em 23 ago. de 2023.

FERREIRA, L. C. *Et Al.* **Língua de acolhimento**: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FOGLIATO, D. Refugiados ou imigrantes? Entenda diferenças entre venezuelanos e outros estrangeiros que chegam ao país. **Sul 21**. 8 set. 2018. Disponível em <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/09/refugiados-ou-imigrantes-entenda-diferencas-entre-venezuelanos-e-outras-estrangeiros-que-chegam-ao-pais/>. Acesso em 22 ago. 2023.

GATTI, B. A. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GREUEL, I.C. “[...] Falar é bom, mas entender, entender o que a professora tá falando (.) daí é outra coisa”: um estudo etnográfico sobre práticas de linguagem dos imigrantes haitianos em uma escola pública no município de

Blumenau – SC. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GROSSO, M. J. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. 260 f. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/RMSA-AJTNHQ>.

Acesso em 07 ago. 2023.

MARTINS, F. Sto. André está melhor que S. Paulo, diz haitiano. **Diário do Grande ABC**. 17 mai. 2014. Disponível em <https://www.dgabc.com.br/Noticia/529694/sto-andre-esta-melhor-que-s-paulo-diz-haitiano>. Acesso em 24 jun. 2018.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Campinas: Pontes, 2004.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In.: ALVAREZ, Maria Luisa O.; SILVA, Kleber A. da (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

MUYLAERT C. J. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm São Paulo: USP** 2014, p. 193-199.

OLIVEIRA, D.A. A preparação de imigrantes para o ENEM: relatos de experiência docente. In.: Ferreira, L. C. et al.(orgs.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R; Moura, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Componente Curricular de Língua Portuguesa: Princípios Norteadores da Ação Educativa**. Santo André: Secretaria de Educação/ CEPEC, [s.d.].

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e refugiados no Brasil**. 2016. 206 f. Tese (doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SCHÜTZE, F. Pesquisa Biográfica e entrevista narrativa. In: Weller, W. & Pfaff, N. (Orgs.). **Metodologias de pesquisa qualitativa na educação. Teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. v.9. n.52. jul/ago, 2003.

SOARES, G. P. **Alfabetização e letramento de crianças haitianas no contexto escolar: desafios da prática docente**. Dissertação (Mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2020.

SOUZA, A.B.; BORTOLOTO, C. C. **Transformações urbanas e imigração haitiana: impactos do novo fluxo de imigração no Brasil**. In.: SEMINÁRIO MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS, REFÚGIO E POLÍTICAS, 12 de abril de 2016, São Paulo. Anais do Seminário Migrações internacionais, refúgios e políticas. São Paulo: UNICAMP; Memorial da América Latina; Observatório das Migrações em São Paulo, 2016. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/anais/arquivos/16_ABS.pdf. Acesso em: 18 de ago. de 2023.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes: São Paulo, 1993.

WEISZ, T. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

ZOZZOLI, C. D. **A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade**. 143 f. Dissertação (mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RECEBIDO EM: 04/09/2023

PARECER DADO EM: 07/11/2023