

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Giseli Pimentel Soares

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS
HAITIANAS NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS DA
PRÁTICA DOCENTE**

**São Caetano do Sul
2020**

GISELI PIMENTEL SOARES

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS
HAITIANAS NO CONTEXTO ESCOLAR: DESAFIOS DA
PRÁTICA DOCENTE**

**Trabalho final de curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação –
Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício

**São Caetano do Sul
2020**

SOARES, Giseli Pimentel

Alfabetização e letramento de crianças haitianas no contexto escolar: desafios da prática docente / Giseli Pimentel Soares – São Caetano do Sul – USCS –2020. 157f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Sílvia Moço Aparício

Dissertação (Mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado em Educação, 2020.

1. Alfabetização de imigrantes haitianos. 2. Multiletramentos 3. Interculturalidade. 4. Formação do professor alfabetizador 5. Língua de acolhimento.

I. APARÍCIO. Ana Sílvia Moço. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 05/05/2020 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Germana Ponce de Leon Ramírez (UNASP)

Após a sua partida e durante todos os dias de escrita deste trabalho, as lembranças ecoavam em minha cabeça e por esta razão trago esta dedicatória como homenagem a quem se foi, mas que ainda está presente em nossos corações. Acredito que quem morre nunca desaparece por completo, pois a morte não é uma separação definitiva, mas temporária e algum dia nos veremos novamente.

Para ela, minha mãe, Marina Sant'Ana Pimentel Soares, eu dedico essa dissertação.

AGRADECIMENTOS

Foram dois anos de alegrias, tristezas, ganhos e perdas, principalmente de entes queridos, mas enfim, consegui concretizar esse sonho. Agradeço àqueles que de alguma forma me incentivaram para que continuasse, mesmo diante dos empecilhos e contratempos durante a caminhada.

Agradeço, primeiramente e principalmente, a minha amada e inesquecível mãe, que me incentivou a iniciar os estudos do mestrado, a qual a vida a levou durante a pesquisa e que infelizmente não pode ter tido a oportunidade de acompanhar o desfecho dela.

Devo também meus sinceros agradecimentos ao haitiano Sony e às professoras que fizeram parte desta pesquisa, os quais disponibilizaram seu tempo, pois sem eles nada disso seria possível.

Agradeço aos meus filhos por terem tido paciência e por entenderem que durante esses dois anos a minha ausência, em alguns momentos, foi precisa.

Ao meu pai por me ajudar quando mais precisei e aos meus amigos e familiares, porque muitas vezes precisei me ausentar fisicamente, para conseguir concluir o trabalho.

Agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício por não me deixar desistir e sempre ter estado de prontidão, com horários flexíveis, para esclarecer todas as minhas dúvidas e me auxiliar na pesquisa.

Agradeço também às Profas. Dras. Maria de Fátima de Ramos de Andrade e Germana Ponce de Leon Ramirez por aceitarem fazer parte da banca e pelas opiniões de extrema importância que foram dadas na fase de qualificação.

É necessário destacar também que a prefeitura de Santo André, por meio da secretaria de Educação, acredita na importância das pesquisas acadêmicas e na formação contínua de seus educadores e que gentilmente concedeu a autorização para o desenvolvimento da pesquisa dentro de suas unidades de ensino.

Agradeço, por fim, ao tempo, ele sim é o remédio para todas as nossas dores e aflições.

RESUMO

O município de Santo André (SP) possui atualmente cerca de 900 imigrantes haitianos que chegam em busca de oportunidades de emprego digno e por melhores condições de vida. Como professora da rede municipal, percebemos que, cada vez mais, as escolas recebem crianças haitianas que não falam o português, as quais acabam apresentando dificuldades em seu processo de aprendizagem, sobretudo na alfabetização em língua portuguesa. Isso nos faz pensar tanto nas dificuldades enfrentadas por essas crianças, quanto na situação do professor que não está preparado para recebê-las, pois o curso de Pedagogia não oferece formação para o ensino do português como língua estrangeira, ou como língua de acolhimento, isto é, nos contextos de ensino e aprendizagem da língua do país que acolhe imigrantes em situações forçadas e refugiados. Diante dessa situação, e com vistas a compreender como esse novo desafio tem sido enfrentado pela escola, buscamos com esta pesquisa investigar as práticas pedagógicas de professores na alfabetização e letramento de crianças haitianas que chegaram recentemente ao Brasil e que ainda não compreendem o português. Para tal, como referencial teórico, nos apoiamos em estudos de Maria do Rosário Longo Mortatti, Magda Soares e Roxane Rojo que tratam do ensino do português como língua materna, sobretudo na alfabetização, desde concepções tradicionais até a abordagem recente da Pedagogia dos multiletramentos; como também em estudos de José Carlos Paes de Almeida Filho e Edleise Mendes, sobre o ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira, que defendem a abordagem comunicativa e intercultural. Consideramos ainda estudos de Mirelle Amaral de São Bernardo e de Maria José dos Reis Grosso que defendem a abordagem do português como língua de acolhimento. O método da pesquisa é exploratório, de abordagem qualitativa, cujos dados foram gerados por meio de entrevistas narrativas com professores que frequentemente recebem crianças haitianas em suas turmas. Os resultados da pesquisa apontam, entre outros aspectos, que as práticas das professoras ainda estão muito fundamentadas em concepções tradicionais de ensino da língua materna, desconsiderando as práticas sociais mediadas pela linguagem, bem como a natureza intercultural do contexto em que atuam, com a presença de imigrantes que não dominam o português. Com isso, destacamos, dentre os vários desafios desse professor alfabetizador: a transformação de suas concepções e crenças, reconhecendo a importância de se alfabetizar os alunos sob a perspectiva do letramento e multiletramentos; a superação de visões etnocêntricas; a compreensão de que a barreira linguística não impede o acolhimento, a interação e a aprendizagem. Concluímos que, para isso, é essencial que as escolas que recebem imigrantes pensem na formação desses professores, uma formação que parta das experiências e práticas vivenciadas pelos professores em sala de aula e lhes propicie refletir sobre elas. Como produto da pesquisa, elaboramos um material didático com sugestões de atividades para o professor alfabetizador que recebe em suas turmas crianças estrangeiras que ainda não dominam a língua portuguesa.

Palavras-chave: Alfabetização de imigrantes haitianos. Multiletramentos. Interculturalidade. Formação do professor alfabetizador. Língua de acolhimento.

ABSTRACT

The municipality of Santo André (SP) currently has about 900 Haitian immigrants, who arrive in search of decent employment opportunities and better living conditions. As a teacher in the municipal school network, it is possible to realize that schools receive Haitian children who do not speak Portuguese, and end up having difficulties in their learning process, especially in literacy in Portuguese. This makes us think about the difficulties faced by these children, as well as the situation of the teachers who are not prepared to receive them, since the Pedagogy course does not offer training for teaching Portuguese as a foreign language, or as a host language, thus it, in the context of teaching and learning the language of a country that welcomes immigrants of forced situations and refugees. Given this situation, and in order to understand how this new challenge has been faced by the school, with this research we seek to investigate the pedagogical practices of teachers in the literacy of Haitian children who have recently arrived in Brazil and who still do not understand Portuguese. To this end, as a theoretical framework, we rely on studies by Maria do Rosário Longo Mortatti, Magda Soares and Roxane Rojo that deal with the teaching of Portuguese as a mother tongue, especially in literacy, from traditional conceptions to the recent approach of Pedagogy of the multi-literacies; as well as in studies by José Carlos Paes de Almeida Filho and Edleise Mendes, on teaching and learning Portuguese as a foreign language, which defend the communicative and intercultural approach. We also consider studies by Mirelle Amaral de São Bernardo and Maria José dos Reis Grosso that defend the approach of Portuguese as a host language. The research method is exploratory, with a qualitative approach, whose data were generated through narrative interviews with teachers who frequently receive Haitian children in their classes. The research results point out, among other aspects, that the teachers' practices are still very much based on traditional conceptions of mother tongue teaching, disregarding the social practices mediated by language, as well as the intercultural nature of the context in which they work, with the presence of immigrants who do not speak Portuguese. With this, we highlight, among the several challenges of this literacy teachers: the transformation of their conceptions and beliefs, recognizing the importance of literating these students from the perspective of literacy and multi-literacies; overcoming ethnocentric views; the understanding that the language barrier does not prevent welcoming, interaction and learning. We conclude that, for this, it is essential that schools that receive immigrants think about the training of these teachers, a training that starts from the experiences and practices experienced by teachers in the classroom and allows them to reflect on them. As a product of the research, we developed a didactic material with suggested activities for the literacy teachers who receives in their classes foreign children who do not yet speak Portuguese.

Keywords: Literacy of haitian immigrants. Multi-literacies. Interculturality. Literacy teacher training. Host language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Pesquisas correlatas que abordam o ensino de português como língua estrangeira para jovens e adultos.....	31
Quadro 2- Pesquisas correlatas que abordam o ensino de português como língua estrangeira em contextos da Educação Básica	36
Quadro 3 - Modalidades organizativas propostas para professores da rede na organização do planejamento.....	75
Quadro 4- Práticas de Linguagem para o componente curricular de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental I da rede Municipal de Ensino de Santo André	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AC:** Análise de Conteúdo
- ACNUR:** Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
- ADI:** Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
- AlfaTech:** Projeto Alfabetizar com Tecnologia
- AP:** assistente pedagógico (a)
- BDTD:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC:** Base Nacional Comum Curricular
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBTL:** Programa de Cooperação entre o Brasil e o Timor-Leste
- CENEX:** Centro de Extensão
- CNIg:** Conselho Nacional de Imigração
- CONARE:** Comitê Nacional para os Refugiados
- EMEIEF:** Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
- IBICT:** Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IMDH:** Instituto de Migrações e Direitos Humanos
- LM:** Língua Materna
- L2:** Segunda Língua
- MINUSTAH:** Mission Des Nations Unies Pour La Stabilisation D’Haiti (Missão das Nações Unidas para Estabilização do Haiti)
- NEPPE:** Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros
- OBA:** Olimpíadas Brasileira de Astronomia e Aeronáutica
- ONGs:** Organizações Não Governamentais
- ONU:** Organização das Nações Unidas
- PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PLA:** Português como Língua Adicional
- PLAc:** Português como Língua de Acolhimento
- PLE:** Português como Língua Estrangeira
- PLN:** Português como Língua Materna
- PNAIC:** Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
- UFABC:** Universidade Federal do ABC
- UFMG:** Universidade Federal de Minas Gerais
- UFSCAR:** Universidade Federal de São Carlos
- UnB:** Universidade de Brasília
- USCS:** Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	23
1 INTRODUÇÃO	27
2 PESQUISAS CORRELATAS.....	30
3 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA: A ALFABETIZAÇÃO EM FOCO.....	41
3.1 Concepções tradicionais de alfabetização e de linguagem.....	41
3.2 Novas concepções de alfabetização e de linguagem	44
3.3 Letramento, novos letramentos e multiletramentos: implicações para a alfabetização.....	47
4 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: HISTÓRICO, ABORDAGENS E POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES.....	53
4.1 O ensino de português como língua estrangeira: histórico e abordagens metodológicas.....	53
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	62
5.1 O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa.....	62
5.2 Contexto do Haiti.....	66
5.3 Caracterização do contexto da pesquisa	70
5.4 Características dos participantes da pesquisa.....	82
6 ANÁLISE DOS DADOS	84
6.1 Estratégias didáticas	84
6.2 Barreiras linguísticas.....	94
6.3 Dimensão cultural	103
6.3.1 Dimensão cultural na sala de aula	103
6.3.2 Dimensão cultural na integração família e escola.....	107
7 PRODUTO	112

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A.....	126
APÊNDICE B.....	130
APÊNDICE C.....	135
APÊNDICE D.....	140
APÊNDICE E.....	152

APRESENTAÇÃO

Iniciei o curso de Pedagogia no ano de 2011, no Centro Universitário São Camilo. A minha escolha por esse curso veio de incentivos familiares, visto que minha mãe e alguns parentes já eram professores.

Na universidade, acreditava que o curso de pedagogia seria composto por matérias ligadas às áreas de conhecimentos em que eu iria lecionar e que o seu intuito era somente para “praticar a prática” ou para “ensinar a ensinar”. Mas, com o tempo, vi que uma aula não precisaria, necessariamente, ter o quadro negro repleto de fórmulas ou palavras para que saíssemos dela entendendo sobre o assunto abordado. Os professores com quem tive a honra de estudar sempre instigavam nossa criticidade e nos faziam refletir sobre os temas que traziam às aulas.

No segundo ano do curso, tive a oportunidade de participar do Programa Bolsa Alfabetização, um programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com cursos de pedagogia e letras de determinadas universidades em que os graduandos, denominados “alunos pesquisadores”, tinham a oportunidade de acompanhar uma sala de aula de 2º ano na Rede Estadual trabalhando colaborativamente com o professor regente, auxiliando-o na tarefa de alfabetização.

Na universidade, tínhamos o Professor Orientador do Bolsa Alfabetização, cujo papel era de promover grupos de discussões para a assimilação da relação entre a teoria estudada no curso e a prática encontrada nas escolas em que atuávamos. Nessas discussões, os orientadores sempre ressaltavam a importância do nosso trabalho dentro da sala de aula e que o intuito maior era o de “aprender como a criança aprende” e o de conhecer e analisar as diferentes didáticas e concepções utilizadas pelos professores da rede no processo de ensino-aprendizagem.

O Programa Bolsa Alfabetização foi de grande importância para minha formação e para iniciar a construção da minha identidade como profissional, pois foi por meio dele que tive a primeira experiência como professora alfabetizadora. O Programa me estimulava, cada dia mais, a entender como se dava na prática o processo de construção da aprendizagem dos alunos, tanto individualmente como no coletivo, por meio de um olhar investigativo.

Além dos aspectos pedagógicos, o Programa me deu a oportunidade de estar em um ambiente com educadores já formados, fazendo-me refletir sobre a carreira por meio de outra perspectiva, além de entender como se dá a organização de

espaços e tempos dentro da escola e de conhecer as atribuições de todos os funcionários de uma unidade escolar.

Essa experiência infelizmente não durou o curso todo, pois a universidade em que eu cursava pedagogia cessou a sua parceria com o programa estadual.

Ao mesmo tempo em que atuava no Programa Bolsa Alfabetização, prestei alguns concursos públicos, tencionando somente me apropriar das experiências de realização das provas. Um desses concursos foi para professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da prefeitura de Santo André, em 2013.

O resultado foi satisfatório e, cerca de quatro dias após a minha colação de grau, em julho de 2014, recebi um telegrama de convocação para assumir o cargo, o que ocorreu em agosto do mesmo ano.

Ao ingressar na rede, paralelamente, dei início aos estudos na Pós-Graduação *Lato Sensu* em “Alfabetização e Letramento” e, na sequência, fiz outra Pós-graduação em “Dificuldades de Aprendizagem”. A escolha por essas áreas deu-se por gostar de estudar e de me atualizar.

Vale destacar que, na rede de Santo André, todos os professores ingressantes atuam como substitutos por cerca de 5 anos. Esse movimento de substituição acontece fazendo o professor migrar de escola em escola até conseguir uma lotação (vaga) definitiva em alguma unidade. Com isso, tive a oportunidade de atuar em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, conquistando a cada dia que se passava maior experiência profissional.

No ano de 2016, fui aprovada e convocada para assumir o cargo de professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede estadual de São Paulo, onde trabalhei apenas um ano, pois em 2017 exonerei para assumir um cargo na prefeitura de Mauá, acumulando com o cargo em Santo André.

Nesse mesmo ano, prestei novamente concurso docente na rede de Santo André e, após a aprovação, optei por ficar com dois cargos na mesma rede, nos quais permaneço até hoje, sendo que em um dos cargos ainda continuo na condição de professora substituta aguardando vaga definitiva.

Durante esse processo, fui obtendo cada vez mais a satisfação pelo meu trabalho. O mundo da alfabetização me impulsionou e, mesmo tendo oportunidade em trabalhar em outras séries (anos), me identifiquei com o primeiro ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental, mais precisamente o 2º ano, provavelmente como reflexo da época de participação no Programa Bolsa Alfabetização.

O interesse pelo Mestrado Profissional em Educação aconteceu por minha vontade de sempre buscar, por meio do estudo, estratégias para melhorar minha prática como docente. O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) veio ao encontro do meu contexto profissional para, assim, aprimorar o meu conhecimento teórico e prático na área da Educação e contribuir com uma proposta que possa auxiliar outros professores em suas práticas no processo de ensino e aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho como substituta de professores efetivos na rede municipal de Santo André nos trouxe a oportunidade de percorrer locais com diferentes contextos escolares. Nesse período, tivemos a oportunidade de conhecer algumas escolas que recebem alunos de famílias imigrantes de outros países, principalmente do Haiti, o que nos levou a pesquisar mais sobre esse fenômeno, não muito comum no município até então.

Segundo Velasco e Mantovani (2016), dados da Polícia Federal estimam que dentre os 17.745 estrangeiros que deram entrada no Brasil de forma legal, 14.535 são haitianos. A catástrofe de um terremoto em grande escala ocorrido em 2010 no Haiti que matou, aproximadamente, 300 mil pessoas elevou a escassez de comida, trabalho e, conseqüentemente, muitos haitianos optaram por deixar o país pelo sonho de uma vida melhor no Brasil.

Segundo Macário (2016) em matéria no jornal Diário do Grande ABC, o município de Santo André possui atualmente cerca 900 haitianos. Os imigrantes chegam à cidade em busca de oportunidades de emprego digno ou simplesmente por condições melhores de saúde e segurança.

O Município de Santo André se tornou, assim, 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).

Com isso, percebemos que, cada vez mais, as escolas vêm 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.

Essa barreira do idioma nos faz pensar tanto nas dificuldades enfrentadas pelas crianças haitianas que estão nas turmas de alfabetização, quanto na situação do professor que, na maioria das vezes, não está preparado para receber esses alunos. O ensino de português para estrangeiros não é um conteúdo que faça parte do

¹ Essas são duas línguas oficiais do Haiti, sendo o crioulo a primeira língua e o francês a língua do colonizador.

currículo dos cursos de pedagogia, pelo menos na maioria das universidades paulistas. Percebemos que não há formação continuada ou em serviço para os professores que atuam em contexto multilíngue e multicultural ou que têm interesse por esse tema.

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 e tendo em vista a necessidade de compreender como esse novo desafio tem sido enfrentado pelas escolas, especialmente no contexto da alfabetização, surge nossa pergunta de pesquisa: Quais os desafios dos professores na alfabetização e letramento de crianças haitianas recém-chegadas ao Brasil que ainda não compreendem o português?

Assim sendo, o objetivo geral da pesquisa é o de investigar as práticas pedagógicas dos professores na alfabetização e letramento de crianças haitianas que chegaram recentemente ao Brasil e que ainda não compreendem o português.

Para tal, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer concepções e orientações de alfabetização e de ensino do português como língua estrangeira difundidos no Brasil;
- Identificar e analisar práticas e experiências de professores na alfabetização e letramento de crianças haitianas, ainda não falantes de português;
- Propor orientações para contribuir na formação de professores dos anos iniciais que fazem parte de escolas em que há alunos imigrantes ainda não falantes de português.

O trabalho está organizado em 8 capítulos, incluindo esta introdução. No capítulo 2, realizamos um levantamento de estudos correlatos ao tema da nossa pesquisa. No capítulo 3, abordamos o trajeto histórico das concepções e métodos de alfabetização no ensino de língua portuguesa como língua materna até os dias atuais. No capítulo 4, apresentamos características das principais vertentes metodológicas de ensino de português como língua estrangeira, e destacamos algumas experiências dessa área em contextos de imigração ou refugiados. No capítulo 5, especificamos o percurso e os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa, assim como caracterizamos o contexto escolar em que está sendo realizada a investigação. No capítulo 6, realizamos a análise de dados considerando as estratégias didáticas, as

barreiras linguísticas e a dimensão cultural envolvida no processo. Por fim, apresentamos o produto, no sétimo capítulo, e apresentamos as considerações finais (oitavo capítulo) acerca do assunto.

2 PESQUISAS CORRELATAS

Neste capítulo, apresentamos algumas pesquisas correlatas à nossa temática, com a intenção de conhecer estudos anteriores sobre o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira com enfoque, principalmente, no processo de alfabetização de crianças que não a dominam. O levantamento que realizamos, além de nos mostrar a quantidade de trabalhos anteriores sobre essa temática, possibilita-nos um aprofundamento em relação a aspectos que ainda necessitam ser mais explorados em pesquisas científicas, sobretudo no campo da educação.

Para o levantamento de pesquisas correlatas, consultamos a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Como delimitação da busca, a partir do uso dos filtros, demos preferência só para as teses e dissertações já concluídas, excluindo artigos e similares, entre os anos de 2008 e 2018. Primeiramente utilizamos, de modo articulado, as palavras-chave: “alfabetização e letramento”; “português segunda língua”, “português língua estrangeira”, “PLE” e “interculturalidade”. Embora apareçam alguns trabalhos relacionados com a nossa temática em diversas áreas de conhecimento, como, por exemplo, sociologia e psicologia entre outros, optamos especificamente por aqueles desenvolvidos nas áreas de educação, linguística e letras.

Como parte essencial nesse processo, realizamos a leitura de todo o material e optamos por trabalhos que tivessem principalmente correspondência com a “alfabetização” e/ou “ensino de Português como Língua Estrangeira” e, em segundo momento, acrescentamos o termo “haitianos” juntamente com os termos anteriores. Sendo assim, excluimos os trabalhos que não tratavam especificamente desses assuntos.

Com esse levantamento, percebemos que há poucos estudos e trabalhos que se relacionam com o nosso tema. Algumas das pesquisas encontradas referem-se ao bilinguismo de surdos ou indígenas, sobretudo quando utilizamos o descritor “alfabetização e letramento” relacionado a “português como segunda língua”.

Percebemos também que as pesquisas relacionadas ao tema estão ligadas aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio ou a contextos de educação não formal de adolescentes e/ou adultos imigrantes. Muitos trabalhos têm como foco

cursos de Língua Portuguesa para adultos, os quais oferecem além do aprendizado da língua, outros atributos como: compreender as leis e políticas de auxílio e inclusão social dos imigrantes, obtenção de documentação ou trabalho e o conhecimento da cultura brasileira.

Os estudos relacionados aos anos iniciais aparecem em menor número. Poucos são os trabalhos que relacionam a alfabetização ao ensino do português como língua estrangeira e, menos ainda, os realizados em contextos da Educação Básica.

Seleccionamos, então, nove trabalhos que possuem uma relação mais próxima com a nossa pesquisa, ainda que tenham sido realizados em contextos bem diferentes. Para uma melhor compreensão desses trabalhos, subdividimos em dois grupos e elaboramos os Quadros 1 e 2, seguidos de um resumo dos trabalhos identificados. No primeiro grupo, relacionamos os trabalhos que se assemelham, em sua maioria, a pesquisas focadas no ensino da língua portuguesa para imigrantes. Esses estudos foram realizados com imigrantes adultos ou jovens, em ambientes fora do Ensino Básico regular. São, portanto, cursos livres realizados em locais específicos, tais como Organizações Não Governamentais (ONGs), instituições religiosas, escolas de línguas, entre outros, exceto o último que faz um estudo baseado em uma contraposição dos dois tipos de ambiente (formal e informal).

Quadro 1- Pesquisas correlatas que abordam o ensino de português como língua estrangeira para jovens e adultos

Título	Ano	Autor	Universidade	Curso	Área
A experiência de um aprendiz de português como segunda língua em ambiente de imersão	2010	Domingos dos Santos	UNB	Mestrado	Linguística
Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil	2016	Mirelle Amaral de São Bernardo	UFSCAR	Doutorado	Linguística
As representações culturais do Brasil no ensino/aprendizagem de português L2: um diálogo com a abordagem intercultural	2016	Camila Gusmão Alves	UFBA	Mestrado	Letras

Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural	2010	Maria Eta Vieira	USP	Doutorado	Educação
Experiências de ensino de língua portuguesa para haitianos em contextos educativos formais e não formais: um estudo no município de Pato Branco (PR)	2017	Taize Giacomini	UTFP	Mestrado	Educação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No primeiro trabalho, uma dissertação de mestrado com o título *A experiência de um aprendiz de português como segunda língua em ambiente de imersão*, o autor Domingos dos Santos (2010), originário do Timor-Leste, foi o próprio objeto de estudo. Ele veio ao Brasil para participar do Programa de Cooperação entre o Brasil e o Timor-Leste (CBTL), nascido da necessidade do uso obrigatório da Língua Portuguesa como língua escolar até o ano de 2012 no referido país. O objetivo principal da pesquisa foi o de analisar as competências comunicativas na aquisição de uma segunda língua (L2) sobre a visão de um pesquisador que também é aluno desse processo, ou seja, suas experiências e dificuldades reais na aquisição da nova língua foram analisadas. No trabalho, autobiográfico e de cunho etnográfico, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: gravação em áudio, observação/monitoramento, protocolos de leitura, glossários, produção textual e um diário de registro em que foram transcritas expressões ou palavras encontradas nas leituras acadêmicas ou em episódios vivenciados no seu dia a dia em seus convívios sociais com família, vizinhança, na universidade, comércio, hospitais, igreja etc. Como resultado, o pesquisador apontou, entre outros aspectos, que a aprendizagem da língua oral é mais rápida e fácil de adquirir, por isso a interação com falantes da língua-alvo é primordial nesse processo. A atitude proativa do aprendiz é fundamental para que o sucesso seja alcançado. Por fim, o pesquisador constatou que as reflexões sistemáticas e pontuais sobre essas interações sociais, principalmente em relação aos conceitos abstratos, metafóricos e gírias, contribuem para a aprendizagem da L2 e para a ampliação da competência comunicativa nessa língua.

Assim como no trabalho descrito acima, a tese de doutorado intitulada *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*, de Mirelle Amaral de São Bernardo (2016), utiliza a metodologia de pesquisa-ação na preparação de um material didático para o curso de português como língua de acolhimento para imigrantes adultos, refugiados e imigrantes de diferentes nacionalidades (sírios, egípcios, haitianos, sudaneses, ganenses, colombianos, guineenses, paquistaneses, entre outros) em situação de vulnerabilidade e já alfabetizados em sua língua materna. O estudo acompanhou o desenvolvimento do curso de português como língua de acolhimento para imigrantes e refugiados oferecido pelo NEPPE (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros), intitulado *Módulo Acolhimento na Universidade de Brasília*. O objetivo geral da tese de Mirele foi o de “compreender o papel da língua de acolhimento na inserção social, no desenvolvimento da sensibilidade intercultural e no processo de socialização da pessoa em situação de imigração forçada.” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 20). Os temas do curso eram relacionados à busca de emprego, aluguel, direitos e deveres dos cidadãos, direitos e proteção da mulher, entre outros. De acordo com os dados obtidos, os alunos disseram haver uma melhora na sua integração à sociedade em relação aos ambientes sociais frequentados cotidianamente. Como conclusão, a pesquisadora revelou ter conseguido reorganizar o curso garantindo um conteúdo programático que realmente atenda às necessidades específicas dos refugiados e imigrantes, com um material específico e com temas e informações relevantes e significativos na vida destes alunos.

Já a dissertação de Camila Alves Gusmão (2016), denominada *As representações culturais do Brasil no ensino/aprendizagem de português L2: um diálogo com a abordagem intercultural*, tem como foco as dificuldades que os professores têm em trabalhar a abordagem intercultural em 3 cursos livres da cidade de Salvador: o primeiro vinculado a uma universidade somente para estudantes intercambistas; o segundo em uma escola para turistas em temporada no Brasil; e o terceiro vinculado a um núcleo de idiomas de uma universidade. O trabalho teve como pergunta: “De que modo o professor de Português Segunda Língua apresenta a língua e a cultura brasileira em sala de aula e que implicações isso tem para o seu ensino?” (GUSMÃO, 2016, p. 20). Para responder a essa pergunta, a autora realizou sua pesquisa de cunho etnográfico, com dados coletados por meio de observações de aulas, entrevista semiestruturada com os professores e os materiais utilizados por eles

nesses cursos. Como resultado, a pesquisadora evidenciou a dificuldade dos docentes de Português como Língua Estrangeira em relacionar a teoria com a prática em sua abordagem, pois nas falas das professoras há referência ao uso da cultura, porém, na prática, observaram-se aspectos contraditórios. Em alguns casos, inclusive, as docentes utilizavam-se dos elementos culturais somente como pretexto para se trabalhar a gramática. Por fim, a autora ressaltou que as disciplinas de licenciatura de Português como Língua Estrangeira deveriam esclarecer melhor os princípios da abordagem intercultural para seus alunos de modo a fortalecerem as práticas dos futuros professores em ambientes mais críticos, reflexivos e dialógicos.

Outro trabalho, intitulado *Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo. Uma aproximação sociocultural*, de Maria Eta Vieira (2010), trata de uma pesquisa-ação, de cunho etnográfico, realizada com bolivianos, na feira de Kantuta, que acontece nos finais de semana na região do Pari na cidade de São Paulo. O trabalho teve origem após a pesquisadora, que era professora de curso de línguas na época, trazer os seus alunos para visitarem a Praça Kantuta para um contato maior com a língua espanhola. Assim, surgiu a necessidade de também auxiliar a comunidade de bolivianos no aprendizado da língua portuguesa. Um dos objetivos propostos pela tese era o de desenvolver projetos de integração dos imigrantes latinos, em especial os bolivianos, por meio de uma maior oferta do ensino de português como língua estrangeira para esse contingente como forma de fortalecer o acesso aos direitos políticos, econômicos, sociais e culturais, além da igualdade territorial desses imigrantes. Ao final, a autora concluiu que uma das principais causas na dificuldade em ensinar o idioma ao seu grupo era a falta de interesse em aprender a língua portuguesa e relatou que o “querer aprender” é um dos elementos fundamentais para que o aprendizado se efetive. Nesse caso, foi necessário algo que estimulasse o interesse dos alunos, sendo necessário à pesquisadora compreender o contexto em que eles estabeleciam relações interpessoais como, por exemplo, os postos de saúde, a Polícia Federal e o ambiente de trabalho, para que as aulas tratassem de situações e temas que vinculassem o ensino da Língua Portuguesa diretamente com a realidade desses alunos.

Por fim, nesse primeiro grupo ainda se inclui a dissertação *Experiências de ensino de língua portuguesa para haitianos em contextos educativos formais e não formais: um estudo no município de Pato Branco (PR)*, de Taize Giacomini (2017), que, por meio de uma pesquisa exploratória, listou as experiências de ensino de língua

portuguesa para haitianos em um contexto educativo formal e em um não formal, na cidade de Pato Branco. A pesquisa foi feita em um colégio estadual e em uma instituição religiosa católica que realiza encontros semanais e aulas de língua portuguesa para estrangeiros. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com gestores, professores e alunos haitianos dessas duas instituições. A análise dos dados evidenciou que, no contexto de educação informal realizado na Igreja, mesmo não sendo caracterizado como um ambiente de imersão, uma vez que todos falavam a mesma língua materna, a proposta de ensino da língua portuguesa desafiava e estimulava os alunos a utilizarem essa língua nas mais diversas situações do cotidiano. Já, no colégio, muitos imigrantes ao entrarem já possuíam formações anteriores e iam direto para o 3º ano do Ensino Médio para conseguirem assim validar os seus diplomas estrangeiros. A pesquisa teve como conclusão geral que os dois contextos são complementares e não excludentes. Se, por um lado, os haitianos conseguiam aprender uma língua estrangeira na experiência educativa da paróquia com situações reais de interação e o uso da língua corrente na sociedade, por outro lado, no colégio formal, o ensino de língua portuguesa consistia em apenas uma disciplina curricular para a revalidação de seus diplomas de Ensino Médio obtidos nos países de origem.

Como fechamento das análises desse primeiro grupo, percebemos que, quando se trata do ensino de adultos e jovens imigrantes, muitos deles já frequentaram escolas e, portanto, já são alfabetizados na língua materna de seu país de origem e, ao chegarem aqui, procuram primeiramente autenticar seus estudos anteriores pelas normas da legislação brasileira e, em segundo momento, compreender a língua para se relacionarem em seus afazeres diários, os quais necessitam de imediata aquisição da língua, por questão de sobrevivência, como em mercados, trabalhos, hospitais e postos de atendimento.

Por outro lado, vemos que as instituições que ofertam o ensino da língua portuguesa para os adultos e jovens imigrantes estão muito ligadas a uma questão assistencialista em dois momentos distintos: o acolhimento inicial e o acolhimento permanente. As instituições acolhem os imigrantes e os auxiliam inicialmente na retirada de documentação, na oferta de moradia, alimentação e trabalho. O acolhimento permanente dá-se no auxílio com questões referentes ao ensino da língua portuguesa e da legislação brasileira, à autenticação dos diplomas obtidos no país de origem e a oferta de cursos para conseguirem renda e um emprego ao longo

prazo, como o curso realizado dentro da feira de Kantuta em parceria com o SEBRAE e a prefeitura de São Paulo que, na época, disponibilizava oficinas de culinária para a comunidade imigrante.

O que também podemos observar até aqui é que o termo “interculturalidade” é utilizado nos mais diferentes contextos em que se ensina o português como língua estrangeira e que uma abordagem de ensino de língua estrangeira ancorada nessa perspectiva é uma preocupação relatada por quase todas as pesquisas que fazem parte desse primeiro grupo.

No segundo grupo das pesquisas correlatas, incluímos aquelas que se referem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente à alfabetização em língua portuguesa de crianças imigrantes, em contextos formais de ensino. São 4 trabalhos, sendo que 2 foram realizados em escolas particulares e dois em escolas públicas.

Quadro 2- Pesquisas correlatas que abordam o ensino de português como língua estrangeira em contextos da Educação Básica

Título	Ano	Autor	Universidade	Curso	Área
Alfabetizar letrando em português como língua estrangeira - as estórias não contadas por um grupo de crianças coreanas	2010	Noemia Fumi Sakaguchi	UNICAMP	Mestrado	Linguística
O ensino de português para crianças estrangeiras: reflexões sobre um fazer docente.	2010	Cibele Lucena de Almeida	UFRGN	Mestrado	Educação
Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos	2016	Simone Garbi Santana Molinari	PUC	Doutorado	Educação
Práticas de alfabetização e letramento com alunos estrangeiros em contextos de migração	2017	Neusa Teresinha Rocha Dos Santos	UNIROND	Mestrado	Letras

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O trabalho de Noemia Fumi Sakaguchi (2010), com o título *Alfabetizar letrando em português como língua estrangeira - as estórias não contadas por um grupo de crianças coreanas*, foi realizado no processo de alfabetização de um grupo de crianças

coreanas (entre 7 e 10 anos) em uma escola bilíngue português - coreano. Essas crianças haviam anteriormente frequentado aulas de apoio de língua portuguesa oferecidas por professores particulares em um contexto tradicional e com métodos de utilização de cartilhas, com ênfase em cópias de textos e com enfoque em aspectos ortográficos. Para tentar mudar essa forma de ensino e aprendizagem, a pesquisadora realizou um estudo de caso trabalhando com essas crianças a fim de propiciar uma reflexão sobre o processo de aprendizagem do português, em situações de uso social da leitura e da escrita, isto é, por meio de produção escrita com propósitos significativos e reais. A pesquisadora concluiu que a barreira linguística e o medo das crianças em se expressar com os demais foram quebrados e que, além de uma melhora na motivação aos compromissos escolares, houve também uma melhora no processo de interação dentro da turma. Ela relatou que os programas bilíngues deveriam apostar nas habilidades básicas de comunicação interpessoal, dirigidas ao pensamento situacional e operacional, sem que as crianças se sentissem coagidas a responder às expectativas grafocêntricas abstratas do contexto escolar, o que não significa a negação completa da escrita.

A dissertação intitulada *O ensino de português para crianças estrangeiras: reflexões sobre um fazer docente*, da pesquisadora Cibele Lucena de Almeida (2010), tem como objetivo investigar a prática pedagógica desenvolvida por uma professora de PLE (Português como Segunda Língua) para crianças imigrantes da praia de Pipa no Rio Grande do Norte, estado que tem grande presença de alunos falantes de diversas línguas. A pesquisa, um estudo de caso do tipo etnográfico, teve como foco o seguinte problema: como foi desenvolvido o ensino do português para crianças estrangeiras por uma educadora do Ensino Fundamental? Para responder a pergunta, a pesquisadora observou, ao longo de quase 1 ano, uma professora de uma sala do 2º ano do Ensino Fundamental de uma instituição privada que era constituída por 16 crianças com idade entre 07 e 10 anos, entre elas duas que eram argentinas, com língua materna espanhola, e duas brasileiras, mas filhas de estrangeiros (inglês e sueco). Esse estudo revelou que, embora a professora observada não possuísse conhecimentos específicos sobre o ensino de línguas, suas ações pedagógicas demonstraram considerar os aprendizes como principais sujeitos do contexto da sala, contemplando sempre que possível sua identidade e as diferenças culturais e linguísticas, respeitando as suas particularidades étnicas, costumes ou crenças, trazendo atividades e propostas que funcionavam como um prazeroso laboratório de

línguas. De outro lado, a pesquisadora apontou a insuficiência de iniciativas do governo federal em apoiar professores de alunos imigrantes, destacando a falta de uma proposta sistematizada de formação que promova a troca entre os docentes que atendem aos alunos não-falantes de português, nesse caso os pedagogos e os especialistas que atuam nas redes de ensino. A pesquisadora também ressaltou a necessidade de uma formação pedagógica específica para o trabalho com crianças imigrantes nos currículos dos cursos de pedagogia e letras das universidades brasileiras.

A tese de Simone Garbi Santana Molinari, intitulada *Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos*, investigou o trabalho pedagógico sobre a escolarização e alfabetização de crianças imigrantes bolivianas matriculadas em escolas de Guarulhos, município da Grande São Paulo. A questão central desse trabalho foi verificar como alunos imigrantes bolivianos se alfabetizam, sabendo que, muitas vezes, não falam e/ou não compreendem o idioma oficial do país receptor. A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais, em duas regiões diferentes da cidade (Pimentas e Bonsucesso), em que o número de alunos bolivianos é bastante significativo. A pesquisadora realizou entrevistas com duas gestoras e seis professoras alfabetizadoras, observou práticas pedagógicas em sala de aula, além de consulta a prontuários e cadernos dos alunos. A pesquisadora verificou que as crianças imigrantes, diferentemente do restante da turma, dificilmente se levantavam das suas carteiras para perguntarem ao professor e conversavam pouco com os colegas. Como conclusão, a pesquisadora destaca a existência de excelentes profissionais nessas escolas, mas ressalta que a responsabilidade com a alfabetização e escolarização não deve contar, apenas, com a iniciativa dos sujeitos escolares: é preciso criar ações que viabilizem o aprendizado da língua portuguesa em regiões onde houver essa demanda. Ela relatou que, para uma alfabetização satisfatória, o aprendizado de uma nova língua passa a ter significado para os alunos quando contribui significativamente para a ampliação de práticas sociais possíveis de serem visualizadas por eles. Com isso, surge a necessidade de investimento em programas e formação docente destinados à alfabetização de imigrantes não falantes do português.

Por fim, a dissertação de mestrado *Práticas de alfabetização e letramento com alunos estrangeiros em contextos de migração*, realizada por Neusa Teresinha Rocha dos Santos, teve como objetivo analisar a prática docente no que diz respeito à

alfabetização de estrangeiros em uma escola estadual de Ensino Fundamental em Porto Velho (RO). Os participantes da pesquisa foram professores de português como língua materna a um total de 31 alunos estrangeiros oriundos da Bolívia, República Dominicana e, em maior quantidade, do Haiti, distribuídos nas turmas de 1º ao 5º ano da escola. Como instrumentos da pesquisa, um estudo de caso de caráter exploratório, foram utilizados dois questionários respondidos por professores da educação básica: o primeiro para identificar o perfil censitário dos professores e o segundo para coletar dados sobre o processo de alfabetização dos alunos estrangeiros. Como resultado, foram apontadas as contribuições das práticas pedagógicas de professores que trabalham com os gêneros textuais, mas, por outro lado, a insatisfação desses professores que relatam necessitar de cursos de formação continuada, uma vez que o curso de licenciatura não fornece informações suficientes para se alfabetizar alunos estrangeiros. A pesquisadora conclamou as secretarias de Educação para o desenvolvimento de ações de formação docente voltadas ao contexto de ensino de português para crianças de outras nacionalidades. Por fim, a pesquisadora defendeu a alfabetização como a aprendizagem de uma língua que valorize o texto e não as palavras isoladas, a compreensão leitora e não apenas a decodificação sem sentido, bem como a alfabetização que leve em conta aspectos culturais relacionados às línguas em questão: a língua materna do aprendiz e a língua portuguesa.

Os estudos desse segundo bloco evidenciaram contextos muito semelhantes ao de nossa pesquisa, ressaltando as dificuldades dos professores na alfabetização de crianças imigrantes que ainda não dominam o português. Um aspecto recorrente que observamos é em relação à importância do letramento como forma de alfabetização, ressaltando a preocupação com a aprendizagem dos alunos, não pelo simples domínio ortográfico da língua portuguesa, e sim por meio da leitura e da escrita como práticas sociais, em situações significativas, nas interações orais ou escritas.

Um dos aspectos abordados por quase todos os trabalhos em ambos os blocos é a importância da abordagem intercultural e a utilização de práticas comunicativas no ambiente de imersão. O acolhimento também é essencial nesse processo, visto que esses alunos, mesmo estando em vantagens em relação aos alunos brasileiros, pois já dominam dois idiomas distintos (francês e crioulo), chegam com baixa autoestima

por estarem em um ambiente totalmente desconhecido, ocasionando dificuldades no aprendizado de uma nova língua.

Como pudemos constatar nos trabalhos de ambos os grupos, os pesquisadores, em sua maioria, indicam a necessidade da formação docente para o ensino do português como língua estrangeira, tanto na formação inicial, em cursos de pedagogia e letras, quanto na continuada, em ações empreendidas sobretudo nas redes públicas de Educação Básica, considerando que a frequência de alunos imigrantes em escolas públicas brasileiras é uma realidade que precisa ser vista e incluída nas políticas públicas educacionais de nosso país.

Em síntese, o estudo das pesquisas correlatas nos ajudou a entender que as práticas de ensino de línguas, seja materna ou estrangeira, sempre estão orientadas por um conjunto de ideias e concepções - de linguagem, de alfabetização, de ensino e de aprendizagem, de cultura, etc. – ainda que o professor não tenha consciência delas (WEISZ, 2009). Para reconhecer, então, as dificuldades e os desafios dos professores na alfabetização de seus alunos imigrantes que ainda não compreendem a língua portuguesa, é importante compreendermos as concepções e abordagens que têm orientado o ensino da língua portuguesa como língua materna e estrangeira no Brasil.

3 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA: A ALFABETIZAÇÃO EM FOCO

Sabemos que o processo de ensino da leitura e da escrita na alfabetização passou por muitas mudanças ao longo do tempo. Tais mudanças ocorreram e ainda ocorrem em função das concepções teóricas predominantes na época, tanto relativas ao objeto de ensino, no caso a língua/linguagem, quanto aos modos de ensiná-lo, como as teorias de ensino e aprendizagem e as orientações da didática de línguas.

Neste capítulo, tendo em vista compreender melhor o contexto de alfabetização em língua portuguesa em que estão inseridas as crianças haitianas, buscamos identificar as concepções de alfabetização e orientações para o ensino de língua materna no Brasil, desde os chamados métodos tradicionais até as novas abordagens de alfabetização surgidas na década de 1980. Destacamos também as contribuições dos estudos do letramento para a alfabetização e a perspectiva mais recente da Pedagogia dos Multiletramentos.

3.1 Concepções tradicionais de alfabetização e de linguagem

Considerando estudos da história da alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2000, 2006; SOARES, 2016), inicialmente, a preocupação concentra-se na técnica que melhor se enquadre e traga bons resultados para se alfabetizar. Assim, percebemos que algumas metodologias são criadas, transformadas e readaptadas em busca de um melhor método de ensino. Estamos aqui entendendo método no sentido proposto por Soares (2016, p. 16) como a “implementação de um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a alfabetização”.

O primeiro método utilizado é o de abordagem sintética, segundo Mortatti (2000), que perdura aproximadamente entre 1876 e 1890, em que a alfabetização é realizada por meio de etapas sequenciadas que começam pela aprendizagem da parte de menor unidade (letras e sílabas), para que depois se aprendam as unidades maiores (palavras, frases e textos), seguindo uma ordem crescente de dificuldades. A aprendizagem da leitura é feita de forma sistemática e mecânica de partes da língua para se chegar ao todo por meio de treinos e memorização dessas unidades. Já a aprendizagem da escrita se restringe à caligrafia, à ortografia e à cópia, enfatizando-se o desenho correto das letras. Nessa perspectiva, segundo Mortatti (2006, p. 6),

o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística (da época).

A partir de 1890, surge o método analítico sob influência de novas teorias da psicologia e da pedagogia, baseadas nas características biopsicofisiológicas da criança, que defendem que a criança apreende o mundo de forma sincrética, isto é, que, inicialmente, a criança observa os objetos do mundo de forma global e abrangente e não em um sistema de categorias. Por isso, contrariamente ao sintético, o método analítico pressupõe que o ensino da leitura seja iniciado do todo para as partes. Também nesse período acredita-se que a escrita é somente uma questão de caligrafia que pode ser desenvolvida com treino, mediante exercícios de cópia e ditado.

De qualquer forma, o ensino, assim como na abordagem sintética, continua fragmentado e descontextualizado, pois os estímulos devem ser artificialmente construídos e controlados pelo professor seguindo uma lógica modular na qual as crianças só devem passar para outras fases após se apropriarem da anterior. Mas é nesse período, no final da década de 1910, que o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita que passa a envolver o “como ensinar” a partir da “definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança a quem ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança”. (MORTATTI, 2006, p. 8).

Ao final desse período, por volta do ano de 1920, como relata Mortatti (2006), inicia-se uma disputa entre os professores que defendem o método analítico e outros que continuam a defender o tradicional método sintético. Essa disputa culmina em uma conciliação, dando origem aos chamados métodos analítico-sintético ou mistos, quando surgem as cartilhas que utilizam a “alfabetização pela imagem”, misturando estratégias de ambas as propostas.

Nesse período, entre 1920 e final de 1970, a ênfase nos métodos começa a diminuir à medida que surgem novos estudos da psicologia aplicados à alfabetização. Uma das principais mudanças é a implantação dos Testes ABC, publicados em um livro escrito por Lourenço Filho, com o objetivo de verificar se a criança possui maturidade necessária para aprender a ler e a escrever. Para isso, o autor propõe oito

provas, os chamados Testes ABC que citamos anteriormente, que avaliam a maturidade da criança verificando a coordenação visual e motora, memória, atenção, entre outras funções, com vistas a organizar classes de alfabetização homogêneas, situação considerada mais eficaz para a alfabetização e, conseqüentemente, a solução para o problema do fracasso escolar nessa etapa inicial de escolarização. (MORTATTI, 2000; 2006).

A alfabetização passa a ser considerada uma questão que depende do nível de maturidade da criança. Nessa abordagem, a leitura e a escrita devem ser ensinadas simultaneamente, tendo como trabalho prévio o período preparatório. Para Mortatti (2006, p. 10), nessa fase da chamada “alfabetização sob medida”, o “*como ensinar é subordinado à maturidade da criança a quem se ensina*”. Nesse sentido, as questões de ordem didática continuam subordinadas às de ordem psicológica do aprendiz.

Em síntese, podemos entender que os métodos sintético, analítico e misto são fundamentados em uma concepção empirista de “como” se ensina e “como” o aluno aprende, em que a memorização e a fixação de informações são práticas necessárias, pois a ideia é a de que a aprendizagem se dá com o tempo pela acumulação de informações. Nas palavras de Weisz (2009, p. 57),

na concepção empirista o conhecimento está ‘fora’ do sujeito e é interiorizado através dos sentidos, ativados pela ação física e perceptual. O sujeito da aprendizagem seria ‘vazio’ na sua origem, sendo ‘preenchido’ pelas experiências que tem com o mundo.

Sendo assim, podemos compreender que, na alfabetização, durante os primeiros períodos na educação brasileira, o ponto central reside, antes de tudo, em encontrar um “melhor método” para se garantir um objetivo em comum que é o “ensino” dos alunos, deixando para um segundo plano o percurso que a criança realizou para chegar à essa aprendizagem.

Sob essa perspectiva, “o que ensinar”, o objeto de ensino privilegiado na alfabetização – a língua – é concebido como código, como um sistema de regras convencionais que serve para transmissão de informações, de modo que, para aprendê-lo “é preciso apenas discriminar uma letra de outra, traçando-as de modo legível e decorar os sons a que elas se referem” (MORAES, 2005, p. 40).

Essa compreensão da língua está relacionada a concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. A primeira,

segundo Geraldi (1990, p. 43), é a que orienta os estudos tradicionais da língua que privilegiam as regras gramaticais, partindo do pressuposto “de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Nessa acepção, o estudo da língua visa identificar as unidades que a compõem, bem como as relações e combinações entre essas unidades, por exemplo: os fonemas se combinam para formar sílabas que, por sua vez, se combinam para formar palavras, que se combinam para formar frases, que combinadas formam o texto, sempre obedecendo a regras determinadas.

A segunda concepção de linguagem está relacionada, segundo Geraldi (1990, p. 43), à teoria da comunicação, considerando a língua como código capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Assim, o receptor assume um papel passivo, uma vez que a informação deve ser recebida tal qual foi concebida na mente do emissor. Essa perspectiva também remete ao ensino realizado com os métodos tradicionais, pois baseia-se na língua como um sistema de regras combinadas e considera que a comunicação só será bem-sucedida se ambos conhecerem e dominarem esse código.

Sendo assim, o ensino da leitura e da escrita possui como referência métodos predefinidos prescritos em cartilhas que moldam as aulas, exaltando-se o trabalho com os aspectos gráficos e ortográficos e desconsiderando-se os aspectos da língua em uso, os conhecimentos prévios dos alunos e as especificidades da turma.

3.2 Novas concepções de alfabetização e de linguagem

A partir da década de 1980, diante do fracasso escolar no Brasil, sobretudo na alfabetização, os métodos tradicionais começam a ser questionados, cedendo espaço para um movimento que busca compreender o processo pelo qual a criança aprende a língua escrita, embasado nas contribuições dos estudos da psicolinguística, em especial de Ferreiro e Teberosky (1985), divulgados na obra *Psicogênese da Língua Escrita* dessas autoras. Partindo dos estudos de Piaget, que não se relacionam diretamente com o ensino, mas buscam esclarecer como o sujeito cognoscente passa de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento, Ferreiro e Teberosky (1985) tomam como objeto de estudo a análise do aprendizado da escrita pela criança. Essas autoras não tiveram por objetivo criar métodos de alfabetização ou formas de classificar as dificuldades de aprendizagem da criança. O foco de seus estudos é a investigação da gênese psicológica da compreensão da língua escrita na criança, demonstrando como são os processos cognitivos nos sujeitos no processo

de apreensão da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Nas palavras de Weisz (1988, p. 39),

A psicogênese da língua escrita é uma teoria, isto é, um modelo explicativo do real. Uma tentativa de descrever coerentemente o que é comum a todos os processos individuais de alfabetização. Uma descrição mapeadora do percurso que cada indivíduo faz em seu processo particular de aquisição da base alfabética da escrita.

A psicogênese da língua escrita compreende o conhecimento como algo a ser construído pelo indivíduo, que passa, então, a ser o sujeito e não mais um objeto dentro do processo de aprendizagem. Para o ensino na perspectiva construtivista, o pensar e agir estão interligados. Sob esta lógica, a aprendizagem nunca se acaba; ela é construída constantemente pela interação com o meio físico e social. A criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, antes mesmo de se alfabetizar, refutando a ideia do ensino tradicional de que o indivíduo nasce como uma tábula rasa, sem um conhecimento de mundo predefinido. (WEISZ, 2009)

No modelo construtivista são levadas em consideração as informações e experiências anteriores do aprendiz para que, diante de uma situação-problema, ele possa assimilar e acomodar uma nova informação. Weisz (2006, p. 61) afirma que para o aluno “aprender alguma coisa é preciso já saber alguma coisa”. Sob essa perspectiva, o conhecimento é uma permanente transformação do que já é existente e o aprendiz é alguém que vai converter a nova informação em um conhecimento próprio. O foco da alfabetização passa, então, a ser quem aprende e como aprende (MORTATTI, 2006).

No mesmo período em que as teorias piagetianas surgem e dão base à abordagem construtivista de alfabetização, aparece também a abordagem sociointeracionista, baseada na teoria histórico-cultural de Vygotsky que, em linhas gerais, considera essencial a natureza social do conhecimento e do desenvolvimento humano.

A perspectiva sociointeracionista de Vygotsky vem ao encontro das teorias de Bakhtin, já postas anteriormente, que entendem que o desenvolvimento do sujeito se conecta à linguagem, meio pelo qual se compartilham a história, costumes e hábitos de determinado grupo social. Assim, o sujeito entende o mundo por meio das interações que ele estabelece com outros participantes da sociedade e as crianças, por sua vez, se desenvolvem ao participarem desse mundo, simbolicamente.

Diferentemente das concepções tradicionais que embasam o ensino em métodos, no modelo sociointeracionista acredita-se que a aprendizagem de uma nova língua vai muito além da transmissão ou de uma troca de informação entre um emissor e um receptor. Sob essa concepção, leva-se em consideração que é por meio da linguagem que os sujeitos estabelecem as relações no ambiente social à sua volta, excluindo qualquer possibilidade de uma abordagem individualista.

Na perspectiva sociointeracionista, de acordo com Mortatti (2007, p. 159),

a “alfabetização” designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita entendidas como atividade discursiva, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se estão lendo e produzindo textos (escritos), de fato, e essas atividades dependem diretamente das “relações de ensino” que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos.

Desse ponto de vista, a escrita não é um mero objeto de ensino na escola, pois, como forma de linguagem, a escrita é parte do conhecimento constituído na interação. “Não se trata, então, apenas de ‘ensinar’ (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades.” (SMOLKA, 1989, p. 45).

Vale ressaltar que ambas as abordagens, construtivista e sociointeracionista, ainda que tenham se originado de perspectivas teóricas diferentes, podem ser conciliadas no campo da didática da alfabetização. Como defende Lerner (1995, p. 89),

no plano didático, é possível ser piagetiano e ao mesmo tempo tomar como eixo a comunicação dos saberes culturais, colocar em primeiro plano a construção social do conhecimento e atribuir um papel fundamental à intervenção do professor nessa construção.

Nesse sentido, Lerner (1995) defende que a alfabetização deve levar em consideração a natureza do processo cognitivo da criança e do saber a ser construído (a escrita) e a ação do professor para garantir a comunicação desse saber. Sendo assim, o processo de alfabetização extrapola o contexto escolar, na medida em que se considera a leitura e a escrita - saber construído pelas crianças e mediado pelo professor - como práticas sociais, tendo os gêneros textuais/do discurso construídos socialmente como objetos de ensino. A língua, nessa abordagem, só existe na interlocução, isto é, quando está em uso pelos sujeitos. Essa compreensão da língua

está relacionada à concepção de linguagem como forma de interação que, para Geraldi (1990, p. 43), não possibilita apenas a transmissão de informações, mas é “lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.”

De fato, essa concepção de língua e linguagem, vinda dos estudos da ciência linguística, tendo como principal referência contribuições de Bakhtin (2009), que também chegaram ao Brasil a partir da década de 1980, influencia as orientações para o ensino de língua materna na escola, tanto na formação inicial e continuada de professores (ANDRADE; APARÍCIO, 2018), quanto em documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para os anos iniciais (BRASIL, 1997). Esse documento, fundamentado nessas novas abordagens e concepções, propõe que desde a alfabetização é possível aprender tanto sobre a linguagem verbal, oral e escrita, quanto sobre as práticas sociais mediadas por ela, na interação. Por isso, de acordo com os PCN,

[...] as atividades de aprendizagem de Língua Portuguesa ganham muito quando se realizam num contexto de cooperação. No processo de aprendizagem, aquilo que num dado momento um aluno consegue realizar apenas com ajuda posteriormente poderá fazê-lo com autonomia. (BRASIL, 1997, p. 101).

Para isso, é essencial que o professor investigue o que as crianças já sabem sobre a língua, para poder planejar as suas aulas e realizar as intervenções adequadas junto aos seus alunos.

Em suma, essas novas concepções de língua, linguagem, de ensino e de aprendizagem alteram profundamente a compreensão sobre os processos de alfabetização na escola, exigindo uma mudança conceitual a respeito do que significa alfabetizar. Cabe lembrar que, nesse mesmo período de intensas mudanças de concepções nas propostas educacionais brasileiras, juntamente com as ideias construtivistas e sociointeracionistas, surgem as propostas do “letramento”, sobre as quais tratamos mais especificamente no item seguinte.

3.3 Letramento, novos letramentos e multiletramentos: implicações para a alfabetização

Com o surgimento das discussões sobre os altos índices de analfabetismo no Brasil, durante a década de 1980, o termo alfabetismo é inicialmente utilizado para se contrapor à palavra analfabetismo. O termo alfabetismo chega a ser utilizado por

Soares (1995), que mais tarde explica o surgimento do conceito de letramento, a ser utilizado no Brasil.

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29, grifos da autora).

Como uma tradução do inglês *literacy* e sinônimo de alfabetismo, o conceito de letramento passa, então, a ser utilizado por aqueles que defendem que a escrita está presente nos diferentes espaços sociais e culturais do aluno, independentemente de escolarização. Soares, por exemplo, considera esse conceito como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2003 p. 56).

Para isso, Soares (2016) expõe a importância de se alfabetizar utilizando três aspectos concomitantes: o linguística, que tem como objeto de conhecimento a apropriação do sistema alfabético-ortográfico da escrita e que envolve estratégias específicas de aprendizagem e de ensino; o interativa, cujo objetivo é o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção de textos e requer outras estratégias de ensino e aprendizagem; e o sociocultural, que tem como objeto as habilidades de se usar a escrita em eventos sociais e culturais que envolvem diferentes contextos (SOARES, 2016, p. 29).

O letramento perpassa essas três dimensões na medida em que pressupõe a ampliação do conceito de alfabetização, compreendido não apenas como a apropriação e o conhecimento do sistema de escrita, mas como um processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita, as quais envolvem conhecimentos linguísticos e discursivos. Por isso, Soares (2016) argumenta que, embora os conceitos de letramento e de alfabetização não sejam semelhantes, na escola deveriam acontecer de forma articulada. É o que a autora chama de “alfabetizar letrando”, ou seja, o ensino e a aprendizagem da língua em situações reais de uso da escrita.

Contudo, como afirma Weisz (2016), faz parte da tradição pedagógica brasileira separar a alfabetização do letramento, isto é, separar as atividades de compreensão do sistema alfabético da aprendizagem dos aspectos discursivos da língua. Com isso, segundo a autora, as orientações didáticas que foram e vem sendo divulgadas por

grandes programas de formação de professores alfabetizadores, como o PROFA/Letra e Vida e o Ler e escrever, continuam sendo mal compreendidas pela escola.

Soares (2016) também explica que o problema da continuidade do fracasso da alfabetização no Brasil, antes mais concentrado nos anos iniciais e atualmente diluído ao longo da educação básica, deve-se, principalmente, ao fato de que a escola continua discutindo e buscando qual método usar, sem entender os fundamentos e o processo dos métodos. Para Soares (2016), cada método privilegia uma faceta do objeto de ensino e aprendizagem na alfabetização – a língua escrita. No entanto, segundo a autora, muitas vezes, isso não é percebido pela escola, tomando-se a parte do objeto como se fosse o todo. Nas palavras de Soares (2016, p. 35), a alfabetização

deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado de *alfabetizar letrando*.

Por outro lado, Soares (2016) ressalta que embora o processo de ensino e de aprendizagem inicial da escrita deve ser realizado considerando as três facetas (linguística, interativa e sociocultural) simultaneamente, cada uma delas requer ações didático-pedagógicas diferentes, definidas pelos princípios e teorias que fundamentam cada uma dessas dimensões. Sob essa perspectiva, Soares defende que a questão da alfabetização não se resolve com um método, mas com múltiplos procedimentos diferenciados de acordo com a faceta que está em foco em dado momento do processo da alfabetização.

Por exemplo, quando o foco é o ensino e a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico (faceta linguística), o quadro do paradigma construtivista pode fornecer uma série de procedimentos didáticos, tais como a criação de situações-problemas que levem as crianças a construir hipóteses sobre a escrita, ou a reconhecer a inadequação de sua hipótese e reconstruí-la.

Já quando o foco é o desenvolvimento de habilidades de compreensão ou produção de textos (faceta interativa), bem como o conhecimento de aspectos que envolvem os usos e funções atribuídos à escrita em diferentes situações da vida social (faceta sociocultural), as contribuições dos estudos de ensino de gêneros textuais oferecem instrumentos como a sequência didática, “um conjunto de atividades

escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). E, mais recentemente, os estudos da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2013, 2017) podem contribuir com procedimentos para a alfabetização no contexto atual em que o texto escrito cada vez mais aparece articulado a outras linguagens: imagens, sons, movimento, entre outras.

De fato, com as mudanças nas últimas décadas, sobretudo em relação aos meios de comunicação e circulação das informações, com a ampliação do acesso às tecnologias digitais, os estudos do letramento começam a se voltar para a multiplicidade de práticas de letramento que ocorrem nas diferentes esferas da sociedade e para as diferentes culturas locais que vivem essas práticas (ROJO, 2009).

Com isso, a escola de hoje deve ser vista “como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais” (ROJO, 2009, p. 106).

Tornou-se, portanto, inevitável reconhecer que não há apenas um tipo de letramento, mas “letramentos”, termo que ganha destaque trazendo a ideia de que, assim como há uma diversidade de culturas, há também uma diversidade de linguagens dentro da sociedade atual.

De acordo com Rojo e Moura (2012), o termo “multiletramentos” surge em 1996, quando um grupo de pesquisadores do letramento, preocupados com a inclusão nos currículos escolares da grande variedade de culturas do mundo globalizado, reúne-se na cidade de Nova Londres, nos EUA, e publica um manifesto denominado *Uma Pedagogia dos Multiletramentos – desenhando futuros sociais*.

Esse manifesto, de acordo com Rojo e Moura (2012), aponta a necessidade de a escola ocupar-se dos novos letramentos, não só incluindo as novas Tecnologias da Informação e Comunicação nos currículos, mas também a grande variedade de culturas existentes na sala de aula, como forma de interação, convivência e respeito à diversidade cultural.

Nesse sentido, como afirmam Rojo e Moura (2012, p. 13), o conceito de multiletramentos refere-se “à multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e à multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”. Sendo assim, o trabalho na escola, ressaltam os autores, não deve ficar restrito à formação de alunos usuários funcionais das mídias e tecnologias, com competência técnica nas práticas de multiletramentos, mas deve se preocupar

também com a formação de analistas críticos e criadores de sentidos, capazes de transformar discursos/práticas/textos.

No Brasil, a abordagem dos multiletramentos vem sendo cada vez mais discutida em pesquisas preocupadas com a educação (SANTOS, 2018; GRACIOLI, 2017; AULETTA, 2019, para citar alguns) e no contexto escolar, inclusive na alfabetização e no ensino da língua estrangeira, tema deste nosso trabalho.

Cabe ressaltar aqui que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas orientações para o ensino de língua portuguesa (1º. ao 9º. ano), faz referência à necessidade de a escola abordar os multiletramentos, destacando, assim como propunha o Grupo de Nova Londres, o trabalho com a multiplicidade de linguagens e a multiplicidade de culturas. Nos termos do documento,

Essa consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos [...] Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reductionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p.70).

Essa perspectiva propõe um ensino da língua por meio de gêneros de textos multissemióticos que, para Rojo (2012), são definidos como textos que possuem multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades), além de permitirem a combinação dessas modalidades.

Para o documento, não se trata de ignorar o trabalho com o escrito e impresso, nem de deixar a utilização de gêneros e práticas, tais como notícias, carta de leitores, artigos de opinião, entre outros em segundo plano; trata-se de incorporar também os textos multissemióticos nas aulas de Língua Portuguesa em toda a Educação Básica, desde os anos iniciais destinados à alfabetização.

Sendo assim, entendemos que a BNCC considera uma escola centrada não só no conteúdo, mas no aluno, despertando sua curiosidade e demonstrando interesse em ampliar o repertório cultural dos indivíduos.

Certamente, essa perspectiva dos multiletramentos teria implicações positivas no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira no momento da alfabetização, como é o caso do contexto de nossa pesquisa. A aprendizagem da língua portuguesa pelas crianças haitianas, em uma perspectiva que envolve a multiplicidade de linguagens (textos multimodais) e a multiculturalidade, pode ter melhores resultados, considerando não apenas o domínio do conteúdo, mas a verdadeira inserção dessas crianças no novo contexto social em que estão vivendo.

4 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: HISTÓRICO, ABORDAGENS E POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES

Tradicionalmente, os estudos sobre o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira são centrados principalmente nos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. Como vimos no levantamento das pesquisas correlatas, há poucos trabalhos que se referem à alfabetização. Neste capítulo, tendo em vista obter elementos para elaborar orientações que contribuam para o professor alfabetizador que recebe crianças que não falam o português, primeiramente, buscamos compreender abordagens de ensino do português como língua estrangeira no Brasil e, na sequência, destacamos algumas experiências/possibilidades de ensino de português como língua estrangeira em contextos de imigração ou refugiados.

4.1 O ensino de português como língua estrangeira: histórico e abordagens metodológicas

O ensino de português para falantes de outras línguas tem uma longa história no contexto brasileiro e existe como prática desde o seu início colonial com as escolas jesuítas, inauguradas por volta de 1553, em que se ensinavam os habitantes da nova terra a falar, escrever e ler a língua portuguesa (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 725). Contudo, o ensino de português como língua estrangeira teve maior enfoque após da década de 1960 com a criação de cursos universitários de português em universidades dos Estados Unidos que utilizavam manuais produzidos por escritores e linguistas brasileiros. No entanto, no Brasil, até esse momento, não havia literatura nem pesquisas que abordassem aspectos do ensino de português para falantes de outras línguas, sendo as primeiras publicadas a partir da década de 1980.

Quanto às abordagens de ensino, podemos citar que entre as décadas de 1930 até a de 1980, o ensino de uma segunda língua era influenciado pelos aspectos da abordagem tradicional, ou seja, centrado em uma perspectiva gramatical-sistêmica, tendo como ênfase somente os aspectos gramaticais da língua. Nesse período, os cursos eram destinados para um público adulto e de classe média, em ambientes formais de ensino. Essa abordagem perde espaço nos anos 1980 para a abordagem comunicativa que tem como foco a dimensão pragmático-funcional da língua, ou seja, o desenvolvimento das habilidades de ouvir, ler, falar e escrever, dentro de um

ambiente em que só se utiliza a língua em questão. No Brasil, esse tipo de abordagem foi inicialmente difundido por Almeida Filho, em 1978 (SCHNEIDER, 2010).

O ensino de português como língua estrangeira baseado em uma abordagem comunicativa parte da ideia de que a aprendizagem de uma nova língua vai muito além da transmissão ou troca de informação entre um emissor e um receptor. Essa concepção considera que é por meio da linguagem que os sujeitos estabelecem as relações no ambiente físico e social a sua volta.

Para Almeida Filho (1992), um dos pontos que mais marcaram a transição do ensino gramatical-sistêmico para o comunicativo da linguagem, foi o fato de se considerar o aluno como sujeito e agente no processo de formação. Nos termos desse autor,

A linguagem não pode ser tomada como objeto exterior ao aprendiz, mas sim como processo construtivo e emergente de significações e identidade. Aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas construir no discurso (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais e culturais apropriadas. (ALMEIDA FILHO, 1992, p. 21).

A partir da década de 1990, além da competência comunicativa, viu-se a necessidade de se investigar como as semelhanças e as diferenças das culturas influenciavam no processo comunicacional e na aprendizagem de línguas, assim a abordagem intercultural começa a ganhar destaque dentro do meio acadêmico.

Nesta nova abordagem, o foco também continua sendo o aluno, porém leva-se em consideração os processos de comunicação sobre a cultura-alvo. Para o aluno, o ensino requer mais do que somente aprender sobre os aspectos da nova cultura, buscando incentivar o aprendiz a desenvolver sua perspectiva para entender a perspectiva do outro, além de estimulá-lo a reconhecer os preconceitos culturais existentes e veiculados pela mídia (textos, televisão, vídeo, internet etc.). (SCHNEIDER, 2010).

Mendes (2011, p.143) ressalta a importância de se trabalhar a interculturalidade como perspectiva para se ensinar e aprender línguas. A autora utiliza a expressão “língua-cultura” ao se questionar o que seria mais importante dentro do processo da abordagem intercultural no ensino de línguas: “o que vem antes, a língua ou a cultura?”, “a cultura está na língua ou a língua está na cultura?”. Como resposta a

essas questões, Almeida Filho (2002) afirma que a cultura não está antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas no mesmo lugar.

Para Edward Burnett Tylor (2005, p. 69), o homem, ao mesmo tempo em que é formador, é também o transformador de cultura. Assim, o termo cultura se refere a “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade”. Para ele, portanto, o conceito está totalmente ligado à espécie humana e aos convívios sociais, visto que a cultura se dá por meio de aprendizagens que vão sendo construídas e reconstruídas ao longo dos anos e nas experiências de contato entre os humanos, através da socialização.

A perspectiva de Tylor sobre a cultura refuta a ideia de que ela seja identidade individual. Ele foi o primeiro autor a concebê-la científica e antropologicamente. Sua abordagem foi questionada posteriormente, uma vez que não é possível desconsiderar a mudança quando se trata da formação de uma cultura, ainda mais por estarmos numa era globalizada em que a velocidade das transformações é cada vez maior.

O termo diversidade cultural faz menção ao cenário de diferentes culturas no âmbito social. A diversidade cultural, portanto, é vista como uma grande variedade e mistura de culturas de diferentes pessoas em um grupo, expressas por meio da dança, comida, linguagem, religião, dentre outras manifestações. Assim, entre todos os campos que envolvem a ação da cultura, um dos mais importantes é a sua relação com a linguagem.

Assim como nas relações sociais entre sujeitos de diferentes culturas, o ensino de línguas dentro das salas de aula multiculturais, se não trabalhado com uma abordagem intercultural, pode resultar em duas situações distintas:

- Ensino baseado no etnocentrismo: choques e conflitos ao tentar elevar a sua cultura em detrimento de uma outra, fazendo com que rejeitem ou depreciem aquilo que não faz parte de suas realidades ou modo de vida, considerando a sua identidade como a mais correta e natural em relação às outras.

- Ensino baseado em apatia: ao contrário do etnocentrismo, esse modelo faz com que os envolvidos neguem a sua identidade, levando a perderem suas crenças e valores e enfraquecendo as características que mantêm seus povos unidos. Segundo Laraia (1999), muitos povos afro descendentes e indígenas, aqui no Brasil, sofreram às custas do processo de apatia, fato esse que não desencadeava somente nas

questões de doenças biológicas, mas também naquelas desencadeadas por razões psicossomáticas, ou seja, frutos do contato com outros modos de agir e pensar.

Para Edleise Mendes, Linguagem e cultura devem andar em consonância, pois a língua é um facilitador no processo de comunicação entre as pessoas; é por meio dela que as pessoas compreendem e são compreendidas e conseqüentemente propagam uma cultura.

É pensando no processo de ensino/aprendizagem de línguas como conjunto de ações engajadas social, cultural e politicamente, e no indivíduo como sujeito atuante e crítico, o qual está imerso em ambientes sociais, históricos e políticos específicos, que destacamos a importância de uma reflexão sobre o que significa ensinar língua como cultura e sobre a eleição da interculturalidade como modo privilegiado de criação e elaboração de novas perspectivas para se ensinar e aprender línguas. (MENDES, 2004, p. 91)

Devemos nos atentar que, para a aprendizagem de uma nova língua, deve-se levar em consideração a cultura que vem junto e que, muitas vezes, são permeadas por visões estereotipadas, como se a cultura se resumisse a representação somente do exótico, do diferente daquilo que se considera tradicional, fato esse que ocorre em alguns contextos do ensino de língua portuguesa fora do Brasil. (MENDES, 2004)

É necessário ter a clareza que os aprendizes não podem ser tratados como uma massa homogênea que está ali para aprender a língua e pronto. Para se ensinar e aprender uma nova língua, professores e alunos devem compartilhar, além dos conhecimentos relativos à língua em si, os conhecimentos e formações que fazem parte dos seus mundos culturais específicos, transformando assim cada sujeito em uma fonte de conhecimento diversificado, capaz de transformar as suas e as culturas dos demais, de forma potencializada por meio do processo de interação que ocorre no meio.

Ensinar e aprender uma nova língua-cultura deve ser, portanto, um processo em duas vias: da língua-cultura-alvo em relação às línguas-culturas que estão ali em interação e vice-versa. (MENDES, 2004, pag. 16)

Sendo assim, o ensino não deve ser entendido como materiais ou propostas pedagógicas que reduzem o ensino intercultural a, apenas, a representação de conteúdos culturais da língua que se está ensinando, sem a preocupação com a cultura dos outros indivíduos envolvidos no processo, uma vez que não são apenas os "conteúdos culturais" que asseguram uma aprendizagem significativa, mas também

o modo de agir dos alunos e, principalmente, dos professores, que deve favorecer o trabalho cooperativo de modo a promover o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa na língua-cultura que está sendo aprendida (MENDES, 2004).

Nesse sentido, entendemos que a abordagem intercultural, além de constituir o respeito pelas culturas que são diferentes da do aprendiz, colabora no processo de transformação da sua própria cultura (MENDES, 2011). Para a autora,

Ensinar e aprender línguas sob a orientação de uma abordagem que se pretende comunicativa e intercultural, de modo a promover experiências de vida entre diferentes culturas, significa contribuir para a criação dessas zonas fronteiriças, desses espaços “inter” e “entre” ou os “entrelugares”, “terceiros lugares” (MENDES, 2011, p.142, destaques da autora).

Quando se trata de crianças recém-chegadas de outros países e que ainda não entendem o contexto de diversidade cultural e das relações culturais em que estão inseridas, há o cuidado de se ensinar a nova língua para que não haja a negação da sua própria cultura em detrimento dessa nova na qual estão sendo inseridas.

Vale destacar que essa abordagem não pretende colocar a cultura como um conteúdo de ensino e aprendizagem, assim como se faz com o ensino sistematizado da língua, e nem reduzi-la a curiosidades culturais relacionadas à língua em questão. Para Mendes (2011) e Almeida Filho (2011), o ensino da língua não deve se sobressair ao da cultura e vice-versa: ambos devem sempre estar em consonância.

Para isso o trabalho com a interculturalidade deve

[...] elaborar teorias e procedimentos pedagógicos que fujam do conhecido esquema de tratar a cultura como conjunto de conteúdos informativos e exóticos sobre determinado país, região, comunidade ou grupo específico, e, conseqüentemente, a língua como conjunto de aspectos estruturais que tem existência e funcionamento independente de toda a rede social que a envolve. (MENDES, 2007, p.119)

Seguindo o pensamento de Mendes (2011) e Almeida Filho (2011), podemos reconhecer que a língua e a cultura são elementos inseparáveis e determinar a importância que o trabalho com a abordagem intercultural traz para o ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE).

Porém, conforme os dados obtidos no segundo capítulo desta dissertação intitulado de Pesquisas Correlatas, há ainda uma dificuldade para os professores dos anos iniciais com alunos imigrantes recém-chegados que não falam o português em se

trabalhar com a interculturalidade em sala de aula, pois no Brasil somente o profissional de letras com habilitação para o ensino de língua estrangeira geralmente tem acesso a esse conhecimento, o que não ocorre com o professor dos anos iniciais. O curso de pedagogia, usualmente, não fornece informações suficientes para se alfabetizar alunos estrangeiros e há dificuldade em encontrar cursos de formação continuada que abordem essas questões.

4.2 Experiências/possibilidades de ensino de português como língua estrangeira em contextos de imigração 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 questões humanitárias ligadas ao refúgio ou a desastres naturais.

É importante ressaltar aqui 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), uma entidade internacional (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 permite aos haitianos entrarem no Brasil com o Visto Humanitário, pois, atualmente, eles vêm para o país fugindo da pobreza e do desemprego do seu país de origem (FOGLIATTO, 2018).

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.

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 reconstróem 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). Além dessa experiência, Portugal, assim como o Brasil, conta com programas específicos para o acolhimento, como o Conselho Português para Refugiados (CPR) que presta alguns serviços como as casas de acolhimento, o apoio social e jurídico, a integração profissional e o ensino de língua portuguesa para refugiados e migrantes em situação de risco.

Como já citado anteriormente, há poucos trabalhos acadêmicos voltados para o ensino de PLAc, especialmente no que concerne à alfabetização de crianças.

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 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 (2018), 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 e aprendizagem e a falta de materiais especializados.

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

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 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.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos, inicialmente, o método e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na sequência, caracterizamos os profissionais participantes da pesquisa, além de configurar o contexto cultural do Haiti e o contexto escolar em que estamos desenvolvendo a coleta de dados. Por fim, apresentamos a análise dos dados coletados nas entrevistas com quatro professoras alfabetizadoras e uma assistente pedagógica (AP) da escola.

5.1 O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa exploratória, na qual, segundo Gil (2002), geralmente o pesquisador não tem muitas informações iniciais e elabora um estudo por meio de levantamento bibliográfico sobre o tema, juntamente com entrevistas de pessoas diretamente envolvidas com o objeto de análise. Nesse método, o pesquisador escolhe as técnicas mais precisas para desenvolver sua pesquisa e para as questões que necessitam maior atenção durante a investigação.

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (SELLTIZ *et al.*, 1967, p.63, apud GIL, 2002, p. 41)

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois, à medida que os entrevistados apontam os seus pontos de vista, buscamos entender o fenômeno do objeto analisando-o em suas particularidades e profundidade por meio de descrições e comparações para, assim, conseguirmos compreendê-lo melhor. De acordo com Gil (2002, p. 133),

A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

Neste trabalho realizamos cinco entrevistas em forma de narrativas, sendo uma com uma Assistente Pedagógica (AP) e quatro com professoras que possuem ou já possuíram crianças haitianas dentro de suas salas, durante os anos iniciais do ensino fundamental, destinados à alfabetização.

As narrativas surgem no cotidiano por meio de contos, recontos e escutas de histórias, como forma artesanal de comunicar experiências pessoais. Sendo assim, durante essas transmissões, o ouvinte tende a assimilar o narrado e exerce uma compreensão dos fatos de acordo com suas perspectivas e suas próprias experiências. Os discursos individuais trazem à tona aspectos desconhecidos da realidade em questão, relacionando-se com o modelo histórico de cada época em que se encontra. (MUYLAERT *et al.*, 2014).

As narrativas como instrumento de investigação recorrem ao encorajamento e estímulo do entrevistado a contar suas experiências particulares e seu produto é um material vívido. Por se tratar de uma ferramenta não estruturada e com a possibilidade de utilização de uma linguagem espontânea, o entrevistado se sente mais à vontade em relatar fatos e acontecimentos que acreditem ser específicos e importantes em sua vida, dentro do contexto pesquisado. Nesse tipo de obtenção de dados, há a possibilidade do entrevistado se utilizar de experiências do passado e presentes para articulá-las com as ações futuras, ressignificando assim o seu modo de pensar e agir. A entrevista narrativa se torna um instrumento importante para que o entrevistador compreenda o porquê das ações dos seus informantes. (MUYLAERT *et al.*, 2014).

A entrevista narrativa em pesquisa permite que o entrevistado relate alguns eventos que experienciou no passado, levando em consideração o fato de que a memória é seletiva e só retém os momentos que foram importantes para o indivíduo. Sendo assim, as narrativas são representações individuais de mundo, não são passíveis de comprovação e dificilmente podem ser julgadas como sendo verídicas ou não (MUYLAERT *et al.*, 2014).

Para a realização das entrevistas, seguimos as orientações de Schütze (2010) que, diferentemente das entrevistas convencionais estruturadas ou semiestruturadas, propõe a narrativa improvisada, em que os relatos vão sendo produzidos pelo entrevistado sem um planejamento prévio, de tal forma que ele possa se expressar de acordo com a sua própria compreensão e significados que atribui às experiências que vivenciou. Por isso, durante as entrevistas, é importante que o pesquisador busque formular perguntas que emergem dos objetivos da pesquisa, com base em tópicos

centrais, sem interromper o entrevistado, mas motivando o prosseguimento da narrativa principalmente com recursos expressivos não-verbais, sem opinar ou apontar contradições na fala dos entrevistados.

As entrevistas narrativas da pesquisa foram gravadas em áudio, com cerca de 30 minutos cada uma. Foram realizados encontros com cada uma das professoras, separadamente, sendo duas dentro da própria escola, e outras duas fora em dias e horários escolhidos por elas e nos momentos em que tinham disponibilidade e tranquilidade para conversarmos. A AP entrevistada preferiu nos encontrar em uma padaria próxima à sua residência.

Para a gravação foi solicitado 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.

Todas as gravações foram transcritas na íntegra e constam nos Apêndices.

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

Para Bardin, a AC é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplicam, principalmente, na área de ciências sociais. A AC configura-se em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

Esse método consiste em situar as informações obtidas em um roteiro com etapas sequenciadas, dividido em três momentos:

- A pré-análise, em que se escolhe o material do qual se deseja obter a formulação de hipóteses ou os objetivos para a pesquisa;
- A fase de exploração desse material;
- A fase do tratamento dos resultados e das interpretações.

A última fase desse método ligará a interpretação dos dados obtidos com a busca teórica, permitindo que o pesquisador avance nas conclusões da sua pesquisa.

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, estabelecemos os seguintes procedimentos metodológicos:

1- Levantamento de pesquisas correlatas com as seguintes palavras-chave: “alfabetização e letramento”; “português segunda língua”, “português língua estrangeira”, “PLE” e “interculturalidade”. Por meio desse levantamento, tivemos a oportunidade de conhecer algumas pesquisas anteriores que também abordam o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira no processo de alfabetização de crianças que não dominam a nossa língua.

2- Realização de histórico sobre a escola considerada na pesquisa, e um levantamento sobre o seu entorno, 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 nesta escola.

3- Aplicação de entrevista narrativa com cinco pessoas envolvidas diretamente no processo de alfabetização das crianças imigrantes que estudam na escola selecionada. Primeiramente, foram feitas quatro entrevistas com professoras que possuem crianças haitianas em sua sala de aula. Em segundo momento, realizamos outra entrevista com uma Assistente Pedagógica. Com as entrevistas, buscamos compreender, sob a ótica desses profissionais, os desafios que enfrentam, assim como as possibilidades pedagógicas que, mesmo sem a devida formação, trazem para a sua sala de aula.

4- Análise do conjunto de dados escritos e gravados em áudio: Para a análise dos dados da pesquisa, seguimos orientações da análise do conteúdo e levantamos algumas categorias que nos ajudaram a organizar as análises em diálogo com o referencial teórico.

5- Elaboração de material didático de apoio ao professor alfabetizador que recebe crianças estrangeiras em sala de aula que ainda não falam o português: Com os resultados das análises, elaboramos um material didático, com base na perspectiva dos multiletramentos, objetivando contribuir com o trabalho do professor que recebe crianças estrangeiras em fase de alfabetização na língua portuguesa.

Em síntese, com a utilização desses procedimentos, buscamos atender aos objetivos propostos nesta pesquisa.

5.2 Contexto do Haiti

O Haiti é localizado em uma ilha do Caribe, ao lado da República Dominicana, e próximo a América Central e possui 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 se trata de 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 se trata de 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 (CAISSE, 2012, apud GREUEL, 2018). Sendo assim, o uso do francês fica destinado a locais e eventos sociais esporádicos com grau de formalidade maior. Essa diferenciação do uso da língua, de um mesmo povo, em situações distintas, se denomina diglossia da língua, diferentemente do híbrido, por se tratar de línguas distintas.

O número de pessoas que têm se deslocado do seu país de origem em busca de qualidade de vida em outros países tem aumentado consideravelmente. Esse fator dá-se por diferentes situações nas quais o migrante se encontra, que vão desde as questões políticas, econômicas, desigualdades de gênero e etnia, até desastres naturais e ambientais. O processo de globalização também teve fortes influências na geração dessa mobilidade humana, que fez acender as integrações econômicas, sociais e culturais, fazendo multiplicar não só as redes de capitais, mas também de pessoas (ALEXANDRE, 2018).

De acordo com Alexandre (2018), com o avanço da globalização se promove não apenas a ascensão do capitalismo mundial e o crescimento dos setores privados, mas também o deslocamento humano. Atualmente, esse deslocamento não vem se limitando ao fluxo interno entre periferia e centro, estados e municípios; tem se ampliado com o rompimento de fronteiras internacionais.

Alexandre cita o aumento dessa mobilidade devido aos novos migrantes vindos do Caribe, Paraguai, Bolívia, Síria, Venezuela e de países africanos. 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. A seguir elencamos três hipóteses possíveis para a intensificação desse aumento.

A primeira, segundo Alexandre (2018), é 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, criada com o objetivo de garantir no Haiti um ambiente sociável estável, proteger civis e os direitos humanos, apoiar a construção da democracia e contribuir para a realização de eleições livres.

A segunda referente ao ocorrido em 2010 no Haiti com o terremoto de 7 graus na escala Richter, que praticamente o devastou. 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 (SILVA, 2012 apud 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 facilita 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 13.445/2017p (BRASIL, 2017). 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 encontram por aqui e para os brasileiros que emigraram para o exterior, revogando o Estatuto dos Estrangeiros criado 1988, auge da ditadura, que concebia o migrante como uma ameaça à “estabilidade e à coesão social” do país, ou que “pretendiam vir causar desordem em nossas plagas”, Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças (OLIVEIRA, 2017, s. p.).

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, passível de transformação em residência por prazo indeterminado ao final desse período (BRASIL, 2018).

Ao entrarem no território brasileiro, esses imigrantes geralmente são acolhidos por parentes ou amigos que já se encontram no país. A escolha pelo Brasil, segundo o IBGE (2010), 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 de Dina Santos Araújo (2018) - "*Mobilidade haitiana: análise do contexto brasileiro e seus desdobramentos*", esses imigrantes recém-chegados sofrem com os percalços referentes à falta de garantias trabalhistas necessárias 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 dificilmente conseguem inserção no mercado de trabalho formal e um dos grandes empecilhos é o do nível de escolaridade. No quadro abaixo podemos notar que há uma predominância do ensino médio completo, porém desconsidera-se a bagagem profissional e intelectual que esses trazem e que não tem sido absorvida no nosso país, mas que poderia contribuir na conquista de melhores posições e gratificações no mercado de trabalho.

Tabela 1- Haitianos com vínculo formal de trabalho, segundo grau de instrução, Brasil, 2015 e 2016.

Grau de Instrução	2015			2016		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Total	33.507	26.982	6.525	25.782	20.304	5.478
Analfabeto	1.350	1.061	289	1.280	936	344
Até o 5º ano Incompleto do Ensino Fundamental	2.242	1.838	404	1.573	1.239	334
5º ano Completo do Ensino Fundamental	1.606	1.303	303	1.128	908	220
Do 6º ao 9º ano Incompleto do Ensino Fundamental	4.719	3.738	981	2.957	2.303	654
Ensino Fundamental Completo	6.454	5.216	1238	4.835	3.776	1059
Ensino Médio Incompleto	3.478	2.764	714	2.645	2.067	578
Ensino Médio Completo	12.881	10.438	2443	10.440	8.306	2134
Educação Superior Incompleta	320	259	61	271	225	46
Educação Superior Completa	457	365	92	653	544	109

Fonte: RAIS/ TEM apud ARAUJO, 2018, p. 79.

Diferentemente dos adultos que, em alguns casos, já tiveram algum acesso à educação em seu país de origem, as crianças haitianas que chegam com eles, ou posteriormente, são matriculadas nas redes públicas de ensino, onde 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.

Em sua pesquisa - *A criança migrante no contexto escolar - uma análise centrada na afetividade* - Cecile Diniz Zozoli objetivou evidenciar o papel da escola na exclusão e inclusão do aluno migrante. Para isso, a autora analisou a vivência da criança migrante no espaço escolar, considerando as relações que ela estabelece com a escola, os colegas, os professores e os processos de migração com ênfase para a discriminação e o preconceito que sofrem. Em sua pesquisa, Zozoli (apud ALEXANDRE, 2018) explicita que os dados revelam que a escola não é ainda capaz de atenuar esses fatores, pois não abre espaço para que essas crianças se expressem e se desenvolvam e possam compartilhar sua identidade e enaltecer as suas diferenças. Isso acarreta consequências que afetam as suas aprendizagens, pois sofrem ao serem responsabilizadas por suas dificuldades de aprendizagem. Em sua conclusão, as crianças não são acolhidas humanamente e afetivamente dentro da escola (ZOZOLI, 2019, apud ALEXANDRE, 2018).

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, esses jovens, ao chegarem aqui no Brasil, podem ter certas dificuldades em suas aprendizagens, em relação aos que aqui já se encontram. Devido ao fato de o terremoto ocorrido em 2010 ter destruído quase 90% das escolas do país, a quantidade de crianças fora da escola aumentou, o que gerou altas taxas de analfabetismo (EDUCAÇÃO no Haiti, 2010).

Devemos levar em consideração 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 a qual estamos expostos possibilita o *Hibridismo cultural*. Para o autor, esse termo trata das trocas culturais que 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 realizá-las em consonância, respeitando ambas. Esse hibridismo pode estar presente na música, na religião, nas festas culturais e, principalmente, na linguagem.

Assim sendo, quando os imigrantes trazem consigo o rejuvenescimento da população contribuindo para o crescimento econômico dos países aos quais migram estão em um processo de imigração que enseja o hibridismo. 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; BORTOLOTTI, 2016).

5.3 Caracterização do contexto da pesquisa

A escola, contexto de nossa pesquisa, pertence ao município de Santo André e está 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 (PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ, 2014).

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

de classe socioeconômica baixa. A escola também possui grande quantidade de alunos de ascendências haitiana ou das regiões Nordeste e Norte do nosso país.

Consta nos registros dessa unidade escolar que a procura por vagas nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para crianças haitianas em suas turmas se iniciou no ano de 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), sendo nove na Educação Infantil, nove no 1º ano – incluindo o único equatoriano citado anteriormente, três no 2º. ano, seis no 3º ano, dois no 4º ano e seis no 5º ano.

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, as orientações da Proposta Curricular Municipal, organizada entre os anos de 2018 e 2019.

No entorno da unidade há uma creche municipal, escolas estaduais, um posto de Saúde que, durante campanhas de vacinação atende aos finais de semana a população do bairro como, por exemplo, na prevenção à febre amarela, e instituições religiosas variadas, dentre elas, há a entidade assistencialista religiosa Cáritas, que dão suporte às famílias que estão em vulnerabilidade social e econômica e oferecem cursos e oficinas para crianças e adolescentes.

Também há variedade nos projetos elaborados pela escola³, como Horta Educativa, Biblioteca Circulante, Olimpíadas Brasileira de Astronomia e Aeronáutica – OBA e o projeto Alfabetizar com Tecnologia – AlfaTech.

Ao pesquisar sobre o projeto AlfaTech na internet, encontramos um artigo publicado no II Simpósio Nacional de Empreendedorismo Social Enactus Brasil, que ocorreu Rio de Janeiro/RJ entre os dias 20 e 21 de julho de 2017. Nesse artigo percebemos que também há parcerias da UFSCAR com os núcleos de Neurociência e Computação da Universidade Federal do ABC (UFABC) por meio de capacitação e desenvolvimento acadêmico e profissional dos discentes da universidade, contribuindo para pesquisas voltadas a esses campos. Segundo o artigo, a justificativa do projeto se dá com o

[...] objetivo melhorar o atual método de ensino utilizado nas escolas públicas da região do ABC paulista/SP, através da plataforma de software Gerenciador de Ensino Individualizado por Computador (GEIC), desenvolvida em 2007 por diversos Laboratórios da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e hoje mantida pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCTECCE) da UFSCar. Esta plataforma é composta de jogos interativos que proporcionam às crianças um método alternativo de ensino. O objetivo deste artigo é apresentar o potencial desenvolvimento e aplicação deste software na atual realidade da educação de crianças de baixa renda, através de conhecimento e tecnologias advindas do meio acadêmico. (PORTO; MOTA; SILVA, 2017)

Outro artigo analisado é o *Projeto AlfaTech: analisando o impacto do projeto piloto em 3 escolas da rede pública de Santo André*, publicado no ano de 2018 e que apresenta alguns dados referentes às primeiras aulas pilotos realizadas em três escolas da rede Municipal de Santo André, entre elas a EMEIEF Odylo Costa Filho e EMEIEF Cora Coralina, além da EMEIEF João de Barros, alvo de nossa pesquisa (BRITO; PESSÔA, 2018).

Segundo Porto, Mota e Silva (2017), a versão piloto serviu para testar o quão eficiente o projeto era e para dar uma noção quantitativa de como o nível de alfabetização avançou para cada uma das crianças que participaram do projeto.

³ Horta Educativa: as crianças realizam plantio de alimentos em uma horta dentro da EU; após a colheita, os alimentos são servidos na própria escola ou levados para a casa.
Biblioteca Circulante: semanalmente, são oferecidos livros que os alunos levam para ler em casa.
Olimpíada Brasileira de Astronomia e Aeronáutica: atividades sequenciadas relacionadas à astronomia, realizadas em aulas sob orientação dos professores; após sua conclusão, é realizada uma avaliação das turmas quanto ao tema. Geralmente são oferecidos certificados e, para alguns, medalhas.

Relata também que os professores comunicaram experiências muito positivas indicando um bom aproveitamento das sessões do AlfaTech.

O desenvolvimento das crianças nesse projeto é realizado por meio da aplicação dos Diagnósticos de Leitura e Escrita que ocorrem em determinados ciclos do AlfaTech que geram um gráfico que mostra a evolução dos estudantes depois das atividades executadas entre um Diagnóstico e outro para que se tenha os dados percentuais dos testes iniciais e finais, obtendo assim a evolução percentual. Os quesitos analisados são: leitura de palavras (CD), ditado por composição (AE) e ditado manuscrito (AF), ou seja, um ditado em que a resposta é escrita em uma folha de sulfite quando não aparecia nada escrito na tela do programa. No ditado por composição, a criança deveria clicar, entre todas as letras que apareciam na tela, aquelas que o programa ditava para formar a palavra correta.

Primeiramente, o que podemos perceber é que na realização desses programas de computador não há um aparato pedagógico específico para o processo de alfabetização desenvolvido dentro desse projeto, pois se trata de um trabalho realizado em parceria com laboratórios de neurociência e de tecnologia da informação das referidas universidades, excluindo a figura de um laboratório ou um professor pedagogo no processo. Em relação aos artigos, em suas bibliografias não é constatada nenhuma fundamentação didática-pedagógica concreta ou literaturas que abordem a proposta sócio-histórico-cultural e a alfabetização por meio do letramento, aspectos que a rede municipal de Santo André procura implantar com a nova proposta curricular.

Percebemos que a unidade escolar não possui nenhum projeto voltado para a alfabetização e acolhimento/inserção de alunos vindos de outros países. Os projetos realizados na escola, muitas vezes, obedecem a diretrizes vindas da secretaria da educação e são baseados em documentos oficiais, como a já citada proposta curricular da rede e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No ano de 2017, a prefeitura de Santo André juntamente com uma parcela de professores e outros profissionais da educação atuantes na rede municipal de ensino, buscaram explicitar qual concepção se configuraria como parâmetro para as ações educativas do trabalho pedagógico (SANTO ANDRÉ, s. d.).

Após estudos, fóruns e debates foi elaborada a proposta curricular da rede municipal de Santo André. Esse documento foi norteado pela BNCC e por outros documentos oficiais e traz influências associadas com a concepção sócio-histórico-

social, resultante dos estudos do psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934), que se baseia em uma aprendizagem resultante da interação do sujeito com o objeto, porém com a mediação das relações sociais, tornando os fatores culturais e sociais imprescindíveis nessa concepção.

No que se refere à etapa destinada ao ensino fundamental, assim como o proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, a Proposta Curricular de Santo André pressupõe “o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para a vida em sociedade e os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar” (BRASIL, 2010).

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 as 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 (por exemplo, no livro didático). O documento cita Rojo (2009) e fala sobre a resignificação dos textos que também são compostos por imagens, em um processo de semiose, corroborando com a inserção dos gêneros multimodais. É proposto para o professor trabalhar com a língua portuguesa em sala por meio de planejamento das atividades de leitura e escrita a partir de modalidades organizativas do trabalho pedagógico. As modalidades organizativas como recursos metodológicos, segundo o documento, atendem às demandas do planejamento de acordo com os objetivos de aprendizagem, sendo assim há uma organização para o apoio ao trabalho

didático-metodológico proposta para o professor da rede trabalhar, baseada em Ceará (2013), conforme na tabela a seguir:

Quadro 3 - Modalidades organizativas propostas para professores da rede na organização do planejamento

	O que são	Para que usar	Quando usar
a) Atividades Permanentes	Propostas que ocorrem com constância cujo propósito é permitir a frequência regular a uma determinada prática de linguagem.	Para favorecer a apropriação de procedimentos, ampliação de repertório e a aquisição de atitudes e hábitos.	Frequente, pode ser diariamente, quinzenalmente, mensalmente.
b) Atividades de Sistematização	Propostas que visam a sistematizar descobertas e conhecimentos, noções, procedimentos, regras.	Para favorecer a consolidação de princípios, operações e regularidades e sua aplicação em diferentes situações. Para tomada de consciência sobre casos arbitrários.	Toda vez que se avalia que um conteúdo precisa ser consolidado.
c) Atividades Ocasiais	Propostas que respondam a demandas que não foram previstas no planejamento, mas que assumem relevância para a turma.	Para abordar um tema, uma noção, a produção de textos, entre outros, significativos para a turma e que não foram planejados.	Esporádica.
d) Projetos	Propostas que visam à resolução de um problema ou tema que nasce do convívio entre crianças e professores. Articulam diferentes tarefas e práticas de linguagem (escrever, falar, compreender textos orais e escritos). Envolve a construção de um produto final a ser socializado com a comunidade.	Para articular e construir saberes de interesse do grupo. Podem ser interdisciplinares e as propostas são compartilhadas entre todos.	De média e longa duração, dependendo do objetivo e do produto final.
e) Sequências de atividades.	Propostas que articulam, de forma progressiva, a construção organizada de conhecimentos, noções, procedimentos e se estruturam a partir de diferentes práticas de linguagem (escrever, falar, compreender textos orais e escritos).	Para articular e construir saberes de forma gradativa.	Variável, pode durar apenas alguns dias ou meses.

Seguindo a proposta da BNCC (2017), a rede municipal de ensino de Santo André também organiza o trabalho de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I por meio de quatro eixos de ensino, denominados Práticas de Linguagem: Oralidade; Análise Linguística (SEA/Semiótica); Produção de textos escritos e Leitura (compreensão leitora e fluência).

No que diz respeito às práticas de linguagem dentro da rede, o documento também traz uma outra tabela com as Práticas de Linguagem para o componente curricular de Língua Portuguesa dentro do Ensino Fundamental I que seriam preferíveis.

Quadro 4- Práticas de Linguagem para o componente curricular de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental I da rede Municipal de Ensino de Santo André

Prática Linguagem	Do que trata
Leitura	<p>Considerada um ato de grande importância para a aprendizagem, a leitura, além de favorecer o aprendizado de conteúdos específicos, aprimora a escrita. Seja por prazer, seja para estudar ou para se informar, sua prática amplia o vocabulário e dinamiza o raciocínio e a interpretação. A leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, para a formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo.</p> <p>Diante disso, entendemos o leitor como um sujeito ativo que não apenas decodifica, juntando letras, sílabas e palavras, mas busca compreender o que está escrito, se beneficiando dessas situações a partir dos propósitos que o guiam no processo de ler. Portanto, ler é um processo de atribuição de sentidos.</p> <p>No ato de ler estão envolvidos diversos saberes que precisam ser adquiridos durante a educação básica, tanto para dar continuidade aos estudos em etapas mais avançadas do processo de escolarização, como para continuar a aprender nas mais diversas situações e âmbitos de convivência social, ao longo de toda a vida. Será também, na observação de leitores proficientes e no exercício das ações cotidianas de leitura que desenvolveremos o comportamento leitor.</p> <p>Constituída então como prática social, pela qual o sujeito, ao praticar o ato de ler, mergulha no processo de produção de sentidos, quanto mais familiarizados com o mundo da escrita (com os estilos dos autores, os temas e assuntos tratados, com os diferentes suportes de textos, com o modo como foram produzidos), mais possibilidades teremos de compreender e inferir sobre o que lemos, e, portanto, mais eficaz será a leitura.</p> <p>De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o eixo leitura/escuta orienta para as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador para além dos textos escritos, envolvendo os textos orais e multissemióticos.</p> <p>Ensinar a ler não é uma etapa que se esgota no momento em que meninos e meninas se alfabetizam, “nunca se termina de aprender a ler” (CHARTIER, 2007, <i>apud</i> CEARÁ, 2013), sendo possível iniciar por práticas de leitura que as crianças conheçam e das quais participam, por textos que abarcam temas próximos do universo infantil e, gradativamente, ampliar seus repertórios com novos conhecimentos e desenvolver habilidades por meio de práticas de leitura com as quais eles não estejam familiarizados.</p> <p>Nesse sentido, quanto menor o grau de autonomia na leitura, mais complexas são as atribuições do/da docente, como modelo de leitor que guia o aprendizado, lendo e explorando em voz alta e orientando as crianças na compreensão dos textos, planejando os modos de ler e de acessar os significados, as intenções e as finalidades dos textos.</p> <p>Para que a criança ganhe autonomia em leitura e possa compreender o que lê, a fluência é fundamental. Se ela concentra todos os seus esforços no processo de decodificação de palavras, sobrecarrega seu cérebro, sua atenção e não consegue compreender o que lê.</p> <p>A criança precisa, assim, ler mais rapidamente, reconhecendo</p>

	<p>palavras, para poder compreender o que está lendo. Kuhn e cols. (2010, <i>apud</i> PULIEZI e MALUF, 2014, p.240) propõem uma definição que sintetiza essa prática:</p> <p>Fluência combina precisão, automaticidade e prosódia na leitura oral, que, tomadas em conjunto, facilitam a construção de sentido do texto pelo leitor. Isto pode ser demonstrado durante a leitura oral através da facilidade no reconhecimento de palavras, na manutenção de um ritmo adequado, fraseamento e entonação. Esses são fatores na leitura oral ou silenciosa que podem limitar ou favorecer a compreensão.</p> <p>Por fim, ressaltamos o caráter de ampliação do letramento do eixo leitura/escuta, com progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos nos quais a complexidade seja crescente.</p>
<p style="text-align: center;">Oralidade</p>	<p>[...] Oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso [...]. A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano [...]. Marcuschi (2001, p. 25-26)</p> <p>A linguagem ocupa um papel central nas relações sociais vivenciadas por crianças e adultos. Por meio da oralidade, as crianças participam de diferentes situações de interação social e aprendem sobre elas próprias, sobre a natureza e sobre a sociedade. Não podemos reduzir a oralidade à fala cotidiana, informal, representada pelos bate-papos e pelas conversas do dia a dia. O fato é que, sob a denominação genérica de "linguagem oral", encontram-se diversos gêneros, entre eles as entrevistas, debates, exposições, diálogos com autoridades e dramatizações. Em relação a todos eles, a escola tem um papel importante, dessa forma, a oralidade está presente no cotidiano, tem dimensão comunicativa como meio de interação social, nas situações de interlocução, conforme as condições de comunicação, sendo necessário levar em conta a valorização da realidade linguística dos sujeitos, além da contribuição ao processo de ensino-aprendizagem. Conforme afirma Dolz, Schneuwly e col. (2004) é de responsabilidade de a escola oportunizar a utilização da linguagem oral, tanto nas situações mais formais, como naquelas do dia a dia.</p> <p>Vale refletir que a escola não deve ser um espaço de silêncio discente. É necessário compreender que uma produção sonora envolve ainda recursos como gestualidade, movimentos do corpo e mímica, tom e velocidade de voz, dentre outros.</p> <p>Quando a oralidade se torna objeto de conhecimento, cabe à escola proporcionar atividades planejadas para que as crianças utilizem a modalidade oral, em situações significativas, em contextos sociais próximos do real.</p> <p>As práticas de linguagem oral ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, <i>web</i> conferência, mensagem gravada, spot de campanha, <i>jingle</i>, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas, peça teatral, apresentação de cantigas e canções, <i>playlist</i> comentada de músicas, <i>vlog</i> de game, contação de histórias, diferentes tipos de <i>podcasts</i> e vídeos.</p> <p>Não se pode omitir que os gêneros orais estabelecem relações com os escritos. Há textos que são orais, porém exigem um planejamento que se apoia em textos escritos. Contudo, como argumentam Schneuwly e Dolz (2004), no contexto do ensino, especialmente nos anos iniciais, é insustentável a abordagem do oral "puro", sem alguma relação com a escrita.</p> <p>O trabalho com a oralidade engloba cinco dimensões:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planejamento da produção de texto oral; ✓ Produção de texto oral (situação de comunicação, coerência e

	<p>coesão);</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recursos corporais para potencializar a comunicação; ✓ Participação na produção oral dos colegas de forma respeitosa e tolerante; ✓ Avaliação da produção oral. <p>Dentre as dimensões citadas acima destacamos alguns elementos fundamentais da avaliação oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliar se o tema é mantido na produção dos textos orais. • Avaliar o efeito da apresentação sobre o público, após sua realização. • Avaliar o uso de subsídios (textos escritos, recursos tecnológicos, dentre outros) para potencializar a compreensão da fala. • Avaliar a preservação da sequência temporal dos textos orais. • Avaliar a preservação da sequência causal dos textos orais. • Avaliar as apresentações orais, identificando e repensando atitudes intolerantes, juízos de valor (preconceituosos ou não). <p>Um trabalho tendo como base essas dimensões contribuirá para o desenvolvimento de habilidades para participação e desenvolvimento na vida cotidiana, essenciais para a atuação cidadã e no mundo do trabalho que pressupõem a capacidade de julgar, argumentar, expor, concluir, comparar, contrapor e defender ideias.</p>
<p>Produção de Textos Escritos</p>	<p>Um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções. (MARCUSCHI, 2008. p.243)</p> <p>Este eixo insere o sujeito no mundo da escrita, tornando-o agente da sua história. Mostra que existem várias maneiras de se comunicar, compreender e ver o mundo, concretizando a ideia de que a escrita é pessoal e singular e de que a autoria implica nas questões humanas, participando do encontro com outros leitores e com as formas de dizer o mundo, assim se socializando.</p> <p>Na produção textual escolar, a participação nas situações de escrita, possibilita que o sujeito ultrapasse o que está acostumado em seu grupo social, transcendendo para contextos mais letrados, críticos e criativos. Um aspecto importante, no que se refere à produção textual no Ciclo de Alfabetização, diz respeito ao fato de que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética é simultânea à aprendizagem da produção textual ou linguagem que se escreve. Nesta direção, as crianças aprendem a escrever também ao produzirem oralmente textos, tendo o/a docente como escriba, ou seja, ele/a é aquele que grafa, mas que não produz o texto. De acordo com Bronckart (1999, p.216): “Quando o agente é inexperiente, há todo interesse em que se inspire nos modelos existentes e que aprenda as regras de seu funcionamento.”</p> <p>Neste eixo, podem ser destacadas três dimensões do ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sociodiscursiva – Está diretamente relacionada às reflexões do contexto de produção textual, seus propósitos da escrita e seus destinatários. Para Koch e Elias (2011, p. 36) a escrita é “um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a outro (o seu interlocutor/ leitor) com certo propósito”. <p>No Ciclo de Alfabetização, a aprendizagem da argumentação oral e escrita pode ser desenvolvida em situações em que as crianças sejam motivadas a compreender e usar em determinados textos as estratégias discursivas de diferentes naturezas.</p>

Ainda no período supracitado, a produção de variados textos, com diferentes finalidades, em práticas que o/a docente é o escriba e em situações de escrita de autoria, se torna essencial. Neste eixo, enfatizam-se as esferas literária, midiática e escolar/ divulgação científica, não sendo necessária, no entanto, limitar-se a essas. Os gêneros textuais da esfera midiática trazem, para o interior da escola, os temas fundamentais que estão mobilizando o viver em sociedade, na direção tanto de atualizar os estudantes, quanto de ajudá-los a problematizar aspectos dos assuntos que circulam nos veículos de massa, de modo a contribuir para a participação no debate social. A mídia, suas linguagens e seu papel na formação de opinião fazem parte da escolaridade. A mídia, suas linguagens e seu papel na formação de opinião, se faz presente na escola desde o início do processo educativo.

- **Estratégias de produção de textos** – Está intrinsecamente relacionado à dimensão Sociodiscursiva, englobando as estratégias de planejamento, a textualização, revisão em processo, avaliação e revisão final.
- No processo de planejamento global do texto, uma etapa necessária é o levantamento de informações sobre o que vai ser escrito, isto é, decide-se e pesquisa-se a sua temática, em situações de leitura, por exemplo.

Na textualização, cuida-se para colocar no papel o que foi planejado, sempre considerando o contexto de produção, e monitorando o que está sendo dito, realizando modificações do texto no próprio processo de escrita.

Na revisão, em processo ou final à produção inicial, as crianças, com a mediação do professor, reveem o que foi escrito, analisando aspectos discursivos e formais do texto em questão. Neste particular, combinar com os alunos algumas legendas que orientem a revisão e a edição textual pode ser um bom encaminhamento.

Tendo conhecimentos mais sólidos sobre as temáticas e sobre os propósitos de escrita e seus possíveis interlocutores, a tarefa de planejar o texto, textualizar/produzir e revisar/editar é muito mais contextualizada e, conseqüentemente, mais significativa para quem escreve. Como destaca Marcuschi (2008, p. 218): “O trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões”.

- **Relações entre produção escrita e análise linguística** – Está relacionado aos conhecimentos sobre o sistema alfabético e convenções ortográficas, mas também a outros conhecimentos linguístico-gramaticais que ajudam a construir sentidos dos textos, como coesão textual, concordância, pontuação, paragrafação. Esta dimensão está referida no Eixo “Análise linguística: discursividade, textualidade, normatividade”. Conforme sugere Medeiros (2003, p.31):

O segredo é ensinar algumas operações básicas de revisão, como cortar palavras ou trechos excessivos, substituir expressões vagas ou inadequadas, acrescentar elementos para tornar pensamentos mais claros, inverter termos ou sequências para conferir maior expressividade ou organizar mais claramente as ideias.

A produção textual deve ser trabalhada desde a educação infantil, com o apoio do/a docente, ainda que as crianças não dominem o princípio alfabético. A perspectiva é que se possa gradativamente escrever de forma autônoma gêneros dos agrupamentos: descrever ações, narrar, expor e argumentar.

No currículo há também um quadro em que se divide, por meio de eixos, as práticas de linguagem na língua portuguesa em todos os anos. Apresentamos a seguir um recorte das fases destinadas ao ciclo da alfabetização para melhor entendimento desse trabalho realizado na rede.

1º ano

- Análise linguística/ semiótica: Conhecimento do alfabeto, construção do sistema do alfabético e da ortografia, pontuação, segmentação de palavras, desenvolvimento da consciência fonológica, gramática e morfologia, forma de composição do texto.

- Leitura: domínio do princípio alfabético, leitura oral, compreensão, desenvolvimento de estratégias de leitura.

- Oralidade: Produção de texto oral, Intercâmbio oral, Gêneros orais.

- Produção de texto: Planejamento de texto (escrita compartilhada e autônoma), redigir e editar texto, revisão de texto, utilização de tecnologia digital.

2º ano

- Análise linguística/ semiótica: conhecimento de diversas grafias do alfabeto, segmentação de palavras, desenvolvimento de consciência fonológica, gramática e morfologia, domínio da relação entre grafemas e fonemas e das convenções ortográficas, formas de composição do texto.

- Leitura: Domínio do princípio alfabético (fluência), desenvolvimento de estratégias de leitura e de disposições e atitudes positivas em relação ao ato de ler, compreensão.

- Oralidade: Produção de texto oral, Intercâmbio oral, Gêneros orais.

- Produção de texto: Planejamento de texto (escrita compartilhada e autônoma), redação e editoria de texto, revisão de texto, utilização de tecnologia digital.

3º ano

- Análise linguística/ semiótica: conhecimento das diversas grafias do alfabeto, acentuação, segmentação de palavras, construção do sistema alfabético e da ortografia, gramática e morfologia, formas de composição do texto.

- Leitura: domínio do princípio alfabético (fluência de leitura), formação de leitor, compreensão, estratégias de leitura.

- Oralidade: Produção de texto oral, Intercâmbio oral, Jogos verbais, Formas de composição de gêneros orais, Variação linguística, Declamação, Performances orais,

Gêneros orais.

- Produção de texto: Planejamento de texto (escrita compartilhada e autônoma), redação e editoria de texto, revisão de texto, utilização de tecnologia digital.

Vê-se também, em suas últimas páginas, que o documento aborda a importância de se utilizar do trabalho com Gêneros como desenvolvimento das capacidades de linguagem e traz alguns princípios apontados por Dolz e Schneuwly (2004, p. 124):

O desenvolvimento da expressão oral e escrita é ativado pelo ensino-aprendizagem de diferentes gêneros, iniciado precocemente, graduado no tempo de acordo com objetivos limitados e realizado em momentos propícios, isto é, quando a intervenção do professor e as interações com outros alunos podem gerar progresso.

A proposta curricular de Santo André (2018) impulsiona o professor para trabalhar o desenvolvimento das habilidades de seus alunos que se fazem necessárias para a participação social e cidadã por meio das capacidades de julgar, concluir, argumentar, comparar, expor, contrapor e defender ideias.

5.4 Características dos participantes da pesquisa

Na pesquisa foram realizadas 5 entrevistas narrativas, quatro com professoras que atualmente têm ou já tiveram crianças haitianas em suas salas, e uma professora que atuou como Assistente Pedagógica (AP) em um determinado período na escola lócus da pesquisa.

As pessoas entrevistadas, que no trabalho identificaremos pela ordem numérica (professora 1, professora 2, professora 3, professora 4 e AP), são todas professoras da rede Municipal de Ensino de Santo André, sendo que três ainda trabalham no local da pesquisa e as outras duas, no momento, estão em outras escolas, na mesma rede Municipal, porém já trabalharam nessa escola com alunos haitianos.

A professora 1 possui magistério e no ano de 2019 cursava pedagogia. Trabalha desde 2013 na rede de Ensino de Santo André e em 2019 estava na EMEIEF pesquisada lecionando em uma turma de 2º ano no período da manhã com um aluno haitiano. Trabalhava no contraturno dentro da unidade, em dois dias da semana, como professora com carga horária flexibilizada (FLEX) estendida para 40 horas.

A professora 2 é formada em pedagogia e Língua Portuguesa, possuía, no ano da coleta dos dados, doze anos de atuação na rede de ensino e oito na EMEIEF que foi nosso local de pesquisa. Já foi Assistente Pedagógica (AP) da unidade e estava como professora em uma sala de 1º ano, no período da manhã, no qual existiam três

crianças haitianas, sendo 1 menino e 2 meninas. Essa professora sempre teve alunos haitianos em suas salas de aula entre 2013 e 2018.

A professora 3 é formada em engenharia química, iniciou a carreira na rede de Santo André como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) em 2010, onde trabalhou em uma creche até o ano de 2018. Durante esse período, cursou e se formou em Pedagogia e, após passar em um concurso, continuou na rede como professora. Atuou como professora substituta em uma sala de primeiro ano na EMEIEF que pesquisamos no ano de 2018 onde, além de ter sua primeira experiência em sala, também teve sua primeira experiência com alunos haitianos. Em 2019 foi removida para outra EMEIEF, onde trabalhava em um quinto ano. Quanto à sua formação na área da educação, a professora 3 cursou, além da pedagogia, uma segunda licenciatura em Artes Visuais e duas pós-graduações: uma em Alfabetização e Letramento e a segunda em Artes.

A professora 4 trabalha em Santo André desde 2008, tem 12 anos de rede e, além da formação do magistério, possui Pedagogia e é Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento, em Psicopedagogia e em Tecnologia da Informação. Durante os quatro primeiros anos na rede, trabalhou como professora substituta e, em 2013, pediu remoção para a escola que foi o local desta pesquisa, onde estava até o momento da coleta de dados. Sua primeira experiência com alunos haitianos ocorreu em 2013, logo que chegou na escola. Em 2019 possuía uma sala de segundo ano no período da tarde em que havia três alunos imigrantes.

A quinta entrevistada trabalhou na escola pesquisada como Assistente Pedagógica no ano de 2014 e 2015 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. Leciona desde 2000. Trabalhou como professora durante treze anos em uma escola particular, conciliando com a entrada na prefeitura no ano de 2008. Após 2013, optou em ficar somente com uma rede, saindo da escola particular. Quanto à sua formação, ela possui, além da pedagogia, duas pós-graduações sendo uma em Didática e a outra em Tecnologia em Ambientes Educacionais. Em 2019 estava cursando o mestrado

6 ANÁLISE DOS DADOS

A etapa de análise dos dados ocorreu de forma sistemática, cuidadosa e ética no tratamento das informações trazidas em nosso trajeto de investigação, tendo em vista os objetivos de pesquisa.

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 todas estão, de alguma forma, interligadas. Mas, para organização da análise, foram selecionadas 3 categorias.

6.1 Estratégias didáticas

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.

- 1) *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).*
- 2) *...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).*
- 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).

Inicialmente, como podemos observar nesses trechos, 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.

Essas avaliações são denominadas na rede de Santo André como “sondagens” e são baseadas nas contribuições de Emília Ferreiro Para a autora, 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. Segundo as professoras, consistem em um ditado oral com cinco palavras do mesmo campo semântico feito individualmente para todos os alunos da sala e, quando há necessidade, é realizada uma sondagem diferenciada.

Porém, as professoras dizem ter dificuldades em realizá-las 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 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.

4) *...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).

5) *...durante o ano letivo, 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 falava o português. (Professora 3).

Ainda em relação ao processo de avaliação desses alunos, nota-se que a “sondagem”, que é um pedido feito pela rede municipal e que as professoras geralmente a 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 os professores de realizar uma análise do quanto e o quê esses alunos sabem ou supõe 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.

6) *... 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).*

7) *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, 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.

Até os anos 1990, nesse modelo tradicional com base nos métodos analítico, sintético e mistos, a alfabetização se dava pela imagem e era também conhecido como “cartilhesco”, pela utilização de ditados, cópias e listas que geralmente sugeriam que o aluno seguisse um modelo padrão, assim o conhecimento das letras que formavam as famílias silábicas era “decoradas” na sua ordem (MORTATTI, 2007).

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 de Santo André. Considerando o que as professoras relatam, 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, que certamente poderiam contribuir para aprendizagem de todos, não somente dos haitianos.

Portanto, não foi possível perceber, nas entrevistas, uma perspectiva construtivista ou sociointeracionista, como a de alfabetizar letrando, defendida por Soares (2004) e da Pedagogia dos multiletramentos, defendida por Rojo (2012), como também as propostas evidenciadas no Quadro 4, a respeito das práticas de linguagem.

O trecho a seguir exemplifica o que Soares (2003) defende quanto ao que significa a alfabetização por meio do letramento como função social.

8) *... o que me chamou a atenção ... foi a questão da alfabetização... tem uma menina que ela, assim ... ela já estava alfabetizada, formava até frases, só que ela não compreendia o que ela tinha escrito e como ela falava um pouquinho de português, mas pouquinho, então, é aluna da E., prof. E., também fiz esse trabalho com as imagens, como o meu aluno da época... (Professora 2).*

Para Soares (2003), a alfabetização demanda a associação de dois métodos: o de desenvolvimento das habilidades de decodificação e de codificação da língua que, segundo ela, é o alicerce da leitura e da escrita fluente, e a alfabetização por meio do letramento que será o que dará sentido ao domínio da técnica. Assim, é indispensável ensinar o aluno a estabelecer relações entre sons e letras, levando-o a compreender como funciona o sistema de escrita alfabética. Porém, esse

aprendizado, segundo ela, não fará sentido se o aluno não reconhecer as situações sociais que propiciem as suas práticas de uso da língua. A alfabetização, por meio do letramento, é que dará sentido ao domínio da técnica da escrita, pois do que adiantaria aprender uma técnica e não saber como usá-la?

Assim como as dificuldades de comunicação que ambos os lados têm por não compreenderem a língua do seu interlocutor e que trazem influência durante o processo de ensino e aprendizagem, algumas professoras se fundamentam em uma concepção tradicional de alfabetização que privilegia o domínio do código da língua, por meio de estratégias de memorização e treino, no trabalho que desenvolvem com as crianças haitianas em suas salas. Concepção essa que também parece orientar o projeto de formação Alfatech que as professoras realizam na escola, como indicam os trechos a seguir.

9) *Aqui na escola eu sou professora de primeiro ano no período da manhã e à tarde eu completo minha carga horária de 10 horas com o projeto AlfaTech, que é um projeto de alfabetização com parceria com a Universidade de São Carlos... e eu tô trazendo pra minha vida, como prática de alfabetização... o projeto é online... é um projeto que trabalha muito a relação da imagem com a palavra, pra sempre relacionando pra que as crianças possam memorizar, é um projeto mais voltado pra memorização, as crianças têm tido um rendimento bom, rendimento esperado pela Universidade e pela Prefeitura de Santo André que faz essa parceria já há uns quatro anos. (Professora 1).*

10) *Eu não concordo desse projeto AlfaTech, talvez eu esteja errada, mas é minha visão, eu acho que... cada professor tem sua metodologia, eu não sou nem tradicional, nem construtivista então eu trabalho tipo que mesclado, porque até mesmo durante a nossa prática, nós temos que ir percebendo qual é o ritmo do grupo, qual as dificuldades da criança, elas não aprendem no mesmo ritmo e o projeto AlfaTech, ele tem uma visão de memorização, e uma técnica bem tradicional, porque ela lança umas palavras para a criança no computador e a criança tem que ir construindo aquela palavra através da memorização auditiva com a visual, ela memoriza bico, ai ela vai na palavra "bi", e depois vem outras sílabas para ela achar o "co", até que ponto essa didática tem um resultado positivo para a criança (?), eu tive alunos, por exemplo, que ficou um ano inteiro no primeiro módulo e ela não saiu dali... eu acredito também que esse projeto fosse trabalhado juntamente com o professor talvez a gente teria outros resultados, mas eu também não posso te dizer que como é uma tese de mestrado até que ponto o professor pode interferir, e os professores que aplicam esse trabalho desse projeto piloto na*

escola... fazem intervenção, mas não são intervenções pontuais eles estão ali mais para dar assessoria para a criança..., para falar pra ela qual é o próximo passo, se ela realizou a atividade, ... eu sou totalmente a favor da consciência fonológica, porque a criança tem que ter primeiramente essa consciência fonológica oral para depois ela ir pro escrito, você trabalhar com jogos, com letras móveis, para ir construindo os saberes da criança e esse trabalho do projeto AlfaTech ele é mais memorização. (Professora 4).

Quanto ao projeto AlfaTech (Alfabetizar com Tecnologia), quase todas as professoras o citam na entrevista: a Professora 1 relata que faz parte de sua aplicação dentro da escola em um grupo de alunos com dificuldades, se diz satisfeita pelos seus resultados e que, inclusive, o traz como formação profissional. Mas a Professora 4, conforme transcrito no parágrafo anterior, não concorda com essa abordagem pedagógica, pois diz tratar-se de um projeto de trabalho de memorização de palavras fechado que não respeita as especificidades dos alunos que aprendem em ritmos diferentes, além de reduzir a interferência do professor “Flex”⁴ que acaba tornando-se um monitor dentro da sala de informática.

Assim como o relatado anteriormente no item 5.3, sobre o projeto AlfaTech, por Porto, Mota e Silva (2017, p. 2), fica frisado que “o foco do projeto é a aquisição das relações básicas entre as palavras e suas representações visuais e sonoras”, o que é constatado pela professora 4 durante a sua narrativa. Para ela, o projeto é um “método” baseado no ensino tradicional de ensino, contradizendo a proposta da rede, uma vez que é baseado em codificação e decodificação das palavras, memorização e no sistema relacional dos sons com as figuras, uma espécie de ensino cartilhesco digital (PORTO; MOTA; SILVA, 2017, p. 2).

Se colocarmos o aluno como um ser que aprende somente quando submetido a um método ou a um ensino sistemático, considerando-o como uma tábula rasa que só aprenderá até que “passe de fase”, ignoraremos que as crianças são seres únicos, que aprendem em diferentes ritmos e de diferentes formas e que já possuem um conhecimento prévio de mundo.

Sendo assim, há a importância de se alfabetizar os alunos sobre a perspectiva do letramento (SOARES, 2003) e multiletramentos (ROJO, 2012), pois isso possibilitará a interação social com os outros. A criança que aprende sob esta perspectiva, gradativamente irá utilizar a reflexão sobre a escrita, principalmente sobre

⁴ Esta é uma expressão utilizada na rede de Santo André para se referir ao professor que possui jornada de trabalho flexibilizada, ou seja, estendida para 40 horas semanais. Esse professor atua em contra turno do seu horário de trabalho e em atividades pedagógicas diversas, dentro da escola.

a forma como a escrita está presente nos textos contemporâneos que articulam múltiplas linguagens e culturas (ROJO, 2012). Assim, a criança conseguirá identificar, por exemplo, uma placa ou a embalagem de um produto no supermercado e compreender as funções que esses textos exercem socialmente, o que potencializará a sua compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Ainda com relação às estratégias didáticas, percebemos que o maior problema relatado pelas professoras 1, 2 e 3 entrevistadas não se trata de alfabetizar esses alunos, mas a barreira da língua, considerada por elas como o principal fator que impede as crianças de aprenderem, justificando que as crianças não compreendiam a língua portuguesa tanto quanto elas, as professoras, não compreendiam seu idioma.

Considerando-se que, para Bakhtin (2009), 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. 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, como abaixo:

11) *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).*

12)... 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).

Percebemos que as professoras 1, 2 e 4 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.

Porém, 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.

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 acham importante e ressaltam em vários trechos das suas narrativas, como a seguir:

13)...então fiz o que?... eu pegava recortes de revistas o mais assim real possível... não figura mas sim fotos... pra ter aquele...o real ... e ai colocava no caderno e ele estudava como se fosse inglês porque a nossa língua se você fazer a junção das sílabas você até tem a palavra ... e tem assim uma regra... já no inglês....eu não sei falar inglês ... não tenho conhecimento ... mas o pouco que eu tive no ginásio quando eu estudava... era de você ... tinha que decorar as palavras os verbos porque não tinha assim uma regra... uma semelhança que pudesse levar a construção da palavra... já na língua portuguesa tem... então eu colocava lá as palavrinhas e ai passava as vezes um mês... na hora que eu falava... era muito interessante porque a vontade dele aprender era tão grande que ele voltava ... ele lembrava que ele já tinha visto aquela palavra né?... e voltava no caderno ... achava e fazia aquele rostinho... era muito prazeroso dar aula pra ele / ...atualmente também tô tentando fazer o mesmo trabalho com o meu aluno do segundo ano... (Professora 2)

Para a professora 2, ao se trabalhar com as imagens, o aluno iria montando em seu caderno uma espécie de cartilha de alfabetização em português como língua estrangeira, “*e estudava como se fosse inglês*”. Essas mesmas concepções embasam as ideias da professora quanto ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira, quando ela faz referência ao modo como aprendia inglês na escola. Trata-se de uma abordagem tradicional, em que a estrutura gramatical da língua é o foco principal, de forma que as regras sejam memorizadas por repetição e treino, tanto oral quanto escrito, de frases curtas e descontextualizadas. Essa abordagem também dá ênfase na tradução literal de palavras. Para Almeida Filho (2008, p.20), 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.

Observando as estratégias didáticas utilizadas pelas professoras, inferimos que a concepção de linguagem que orienta as suas práticas é referente “à teoria da comunicação”, tal como cita Geraldini (1990, p. 43), que remete ao ensino realizado por meio dos métodos tradicionais, os quais desconsideram os aspectos da língua em uso, os conhecimentos prévios e as especificidades da criança, tratando a língua apenas como um instrumento de comunicação constituído por um código a ser decifrado pelo receptor.

No trecho a seguir, a mesma professora 2 considera que as estratégias que utiliza, reforçadas pelo projeto AlfaTech, contribuem para a aprendizagem.

14)... *é um projeto (AlfaTech) que trabalha muito a relação da imagem com a palavra... sempre relacionando... pra que as crianças possam memorizar... é um projeto mais voltado pra memorização ... as crianças têm tido um rendimento bom...* (Professora 2).

Cabe ressaltar também que as professoras consideram que as crianças estão aprendendo, “*tendo um rendimento bom*”. Resta-nos entender o que as professoras concebem como aprendizagem. Weisz (2009) lembra que, quando analisamos a prática de professores, é possível reconhecer que suas ações estão ancoradas em concepções de ensino e de aprendizagem, ainda que não tenham consciência destas. Por exemplo, em uma concepção empirista sobre “o quê” e “como” ensinar e “como” o aluno aprende, memorização e a fixação de informações são práticas necessárias, pois a ideia é a de que a aprendizagem se dá com o tempo pela acumulação de informações, no caso das crianças haitianas, sobre a língua estrangeira que estão aprendendo – o português. Do mesmo modo, é possível identificar em trechos dos

relatos das professoras que elas concebem a língua escrita como uma pura e simples transcrição da fala e que a aprendizagem dessa língua ocorre por palavras isoladas, seja por associação a figuras ou às partes do corpo humano.

Em síntese, com base nas análises das estratégias didáticas apresentadas pelas professoras em suas narrativas, verificamos que as perspectivas do letramento, multiletramentos e da abordagem intercultural não têm orientado as práticas de sala de aula relatadas.

Por outro lado, 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.

15)... 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, foi durante o meu percurso de 2013 até 2019 aconteceu desta maneira e querendo ou não a gente consegue alfabetizar o aluno dependendo, porque cada criança tem um ritmo, dependendo do ritmo da criança a gente consegue lidar com eles até melhor do que uma criança brasileira que tem dificuldades, então eles vão conseguindo lidar com essas situações. (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 perceber nos trechos anteriores também 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.

Geralmente os cursos de pedagogia não demandam uma habilitação específica para que os docentes possam ensinar línguas, fato esse que pode gerar dificuldades em seu trabalho. Esse ponto, porém, pode estar atrelado a um ensino tradicional engessado por parte do professor, que poderia demandar formações que o levem a refletir sobre suas práticas, para que possam conceber o aluno como protagonista, tendo como foco a aprendizagem. Como cita Nóvoa (1991), a formação contínua se trata de um investimento pessoal e não é construída somente por acumulação de cursos ou de técnicas, mas pela reflexão crítica sobre as práticas e pela reconstrução permanente do trabalho realizado. “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NOVOA, 1991).

6.2 Barreiras linguísticas

As barreiras linguísticas estão aqui relacionadas em dois momentos: 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 sim 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, na aprendizagem escolar. Em outras palavras, destacamos situações relatadas pelos entrevistados em que as barreiras linguísticas são geralmente consideradas por eles como um fator que impede a interação aluno haitiano/professor; aluno brasileiro/aluno haitiano; família das crianças haitianas/escola. Vejamos alguns trechos.

1) *Eu acho assim, é, isso é válido pra gente? É válido. Serve de aprendizado, pra gente ir buscar conhecimento mesmo, 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).*

2) *...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? E às vezes nem do lado a pessoa olha, até os adultos (risos)... (Professora 2)

- 3) *... é teve um caso engraçado, atípico, que aconteceu com um aluno meu logo que chegou né, sobre as regras, eu já havia dito a ele as regras básicas de comportamento, como que deveria deixar o material, como utiliza-lo, a utilização do banheiro, a escovação, e a gente como primeiro ano sempre iam ao parque meia hora por dia e 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, ai eu assustei e fui falar com ele e “não, ne”, fui através de mimica “ não pode, não pode” e ai ele meio que entendeu e ergueu a calça, ai 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.

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, desse modo, 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)

As professoras também relacionam a falta de domínio do português pelas crianças haitianas como fator que impede a interação entre as crianças da sala.

- 4) *Atualmente eu tenho 3 alunos haitianos, um deles fala pouco português, as outras duas já sabem um pouco mais e eles são bem agitados ... os três não se socializam muito não, eles ficam mais entre eles, em alguma atividade, brincadeira que ocorra no parque que envolva eles, até eles brincam, conversam, mas em sala de aula é, o contato com outras crianças já fica mais é (pausa longa). (Professora 2).*
- 5) *...foi muito difícil a convivência, o aprendizado e a interação desses alunos comigo e com os outros alunos da sala. A interação era difícil, eles conviviam mais entre eles mesmo, por quê? Porque eles não falavam português, então não tinham muita comunicação com outras crianças, as outras crianças não entendiam eles e eles não entendiam as outras crianças, então eles ficavam num grupo fechado, então a convivência foi complicada... (Professora 3).*

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.

- 6) *Apesar de estar um bom tempo nessa escola eu encontro muitas dificuldades a cada ano de estabelecer relações com o aluno... 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, e nem nós mesmos professores, porque a Secretaria da Educação não dá nenhum respaldo pra gente, logico que todo professor ele corre atrás sim pra tentar acolher o melhor esse aluno, mas é uma língua totalmente diferente nós não conseguimos aprender tão rápido como as crianças. (Professora 4).*

- 7) *.... Algumas situações também que nós enfrentamos é que acaba ocorrendo bullyings Porque as crianças haitianas, elas têm um nome muito diferenciado, e as crianças às vezes acabam, em algumas situações de conflito, revidando. ... uma vez um aluno, como eles moram tudo na mesma comunidade eles acabam trazendo algumas situações de conflitos ... para dentro da escola... 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 e eles têm que, e nós também professores, é essencial que nós também trabalhemos esse vínculo, criando esse vínculo com todas as crianças, porque nossa escola tem cerca de vinte a quarenta crianças (imigrantes) na escola, então é recorrente, nos espaços escolares, eles interagirem com essas crianças. (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.

- 8) *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 implicam contato entre sujeitos

culturais que participam de culturas distintas. Conforme defende 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, independente do conhecimento da língua.

9) *... 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).

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

A Professora 4 cita novamente a importância da interação, agora no sentido de formação de um vínculo afetivo entre os alunos.

11) *...o professor tem que ir ali contornando a situação, mostrando pra crianças que essa interação entre crianças venezuelanas, ou brasileiras e haitianas é importante... e nós também professores, é essencial que nós também trabalhemos esse vínculo, criando esse vínculo com todas as crianças*". (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. É importante que o professor também incentive no aluno a empatia, o sentimento de cooperação, a interação e assim, conseqüentemente, ele possa progredir na sua aprendizagem. Para isso, 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).

Ainda com relação às barreiras linguísticas, explicitaremos agora as dificuldades relatadas pelas professoras em relação à comunicação entre a escola e as famílias dos alunos haitianos.

12)... *mas a relação ainda com as famílias e questão de horário, às vezes a gente faz uma reunião pedagógica, vai bilhete “não tem aula” elas trazem os alunos pra escola, você tem que ficar explicando “hoje é reunião, hoje não tem” então eu acho que essa comunicação dificulta o nosso trabalho...principalmente com os pais, porque os pais vêm buscar na nossa porta, mas eles falam em haitiano, eles conversam com a criança, perguntam como que foi a rotina dela em haitiano e você fica sem saber o que eles estão falando, então eu acho que a gente deveria assim, ter uma ajuda maior, um intérprete, alguém para nos auxiliar com o trabalho com eles...* (Professora 1).

13)“... *mas a minha primeira dificuldade que eu tive foi em relação ao idioma, porque eles vêm falando crioulo ou francês e a dificuldade que também nos tínhamos era falar com os pais, nós não tínhamos um diálogo, assim, criar um vínculo na primeira reunião de pais e também a prefeitura ela, a legislação ela diz que a escola tem que matricular esses alunos, mas o sistema eles não dão nenhum respaldo pra gente em relação a língua, ao idioma...*” (Professora 4).

14) “...*foi depois de muita luta que aconteceu essa reunião, creio que foi em meados de junho (2018), que aconteceu essa reunião ... a direção não me convocou então eu não estava presente nessa reunião. Foi importante, né, depois passaram para todos os professores o que foi dito, foi explicado as regras da escola, porque eles tinham problema de entrada, saída, cumprir regras, eu não sei como é lá no Haiti, ne, a cultura é diferente, então eles não se atentavam muito as regras da escola ... como teria que se portar durante o ano letivo na unidade mesmo. ”* (Professora 3).

15)... *eu acho assim, o aluno ele vai ser alfabetizado, porque a criança ela domina, ela logo ela aprende com os outros, ela aprende rápido, mas a comunicação com a família dificulta esse trabalho, porque o processo ensino-aprendizagem é uma parceria com a escola, com a família, com a comunidade, então todas as parcerias são importantes, se a mãe*

ajudasse ele a fazer a lição em casa quando solicitada, muitas vezes ela vê aquele caderno ali e ela não sabe do que se trata, mesmo você explicando... (Professora 1).

De acordo com todas as professoras entrevistadas, o fato de não conseguirem se comunicar com os pais, ou seja, a barreira linguística, seja para relatar o desenvolvimento da criança, ou para explicar uma lição de casa, dificulta muito essa aproximação e, em decorrência, pode atrapalhar no processo ensino-aprendizagem. Nos trechos, podemos notar que muitos pais fazem questão de buscar suas crianças e parecem interessados com o seu desenvolvimento, porém, vemos que a barreira do idioma muitas vezes atrapalha, pois, como comunicar as dificuldades dos alunos se os professores não conseguem manter um diálogo com os pais?

Outro aspecto que vemos é em relação às estratégias que a escola tenta realizar para se comunicar com as famílias dos alunos haitianos.

16)... *a comunicação com os pais é bem complicada, aqui na escola tem alguns alunos e pais que já dominam a língua, muitas vezes nos auxiliam na comunicação via bilhete e comunicados. (Professora 1).*

17) *O SA é um aluno assim, bem esperto, ele já está aqui já faz três anos, ele veio com o pai e com a tia, mas o pai foi embora pra Argentina e a mãe permaneceu no Haiti, ela não conseguiu vim pro Brasil, e o SA sabe o português, sabe o espanhol e sabe o crioulo, então ele é um aluno que muitas vezes das dificuldades que a gente encontra na escola de interagir com os pais, a secretaria ou as vezes a diretora, ou até mesmo os professores, muitas vezes chamam o SA pra intermediar a relação ou o conflito que a criança está tendo em algum momento, ele nasceu no Equador, mas fala ainda, consegue entender perfeitamente o crioulo..." (Professora 4).*

18)... *uma família, eu acho que teve algum contratempo e... terceirizou na verdade uma pessoa em buscar o filho dele na escola, e essa pessoa não estava autorizada, aí a criança não quis embora pra casa com essa pessoa, aí teve que chamar o SA pra ligar pro pai (da outra criança), pro pai dizer quem era a pessoa que ia buscar, mas nem o pai conhecia, ele teve que entrar em contato com a pessoa que ele tinha deixado sobre a*

responsabilidade de buscar a criança na escola, olha quantas dificuldades que nós temos que passar, a responsabilidade, se tivesse um interprete na escola, se tivesse uma maneira de, as vezes, a família quer mandar um recado, mas ela não consegue mandar no português, ela vai escrever no francês, mas nós não temos habilidade para interpretar, e as vezes também, quando a escola entra em contato com a família ela não consegue entender que é o secretario, ou o que o professor tá dizendo, porque eles não compreendem o português. (Professora 4).

Aqui podemos notar que tanto as professoras quanto a equipe administrativa, em alguns casos, chegam a retirar alunos haitianos, que já dominam o português, de dentro da sala para fazer o intermédio da língua nas relações de conflitos ou até mesmo em alguns trâmites de cunhos administrativos. Ressaltam: *“olha quantas dificuldades que nós temos que passar”* (Professora 4). Muitos problemas seriam evitados ou amenizados se houvesse um intérprete na escola, inclusive em relação à dificuldade de comunicação da secretaria da escola com as famílias na hora de receber as documentações dos alunos.

19)... *eu me deparei logo com uma situação também que foi bem difícil, com uma aluna com 11 anos matriculada no quinto ano que também não sabia nada de português ... e essa aluna após sondagem, foi verificado que ela estava na hipótese de escrita pré-silábica, ai eu conversei com a coordenação da escola que entrou em contato com a Secretaria de Educação, e a gestão dessa época pediu para que eu fizesse um relatório especificando todos os saberes da criança para ver se tinha possibilidade de reclassificação, então após essa documentação nós fizemos a reclassificação dessa aluna para o terceiro ano, e isso foi bem produtivo porque a aluna conseguiu se alfabetizar, apesar dela ter 11 anos ela conseguiu se alfabetizar...* (Professora 4).

20) ...*nós temos um aluno de nove anos que foi matriculado no segundo ano, porque eles vêm com uma documentação totalmente desfalcada com a educação daqui do Brasil, né. (Professora 4).*

21) *Comigo ele estava no segundo ano, mas eu, porque ele veio sem a documentação, então ele ficou meio ano, um pouquinho mais de meio*

ano comigo, aí quando chegou a documentação para escola, viram que a idade dele não era pra aquela turma, que ele tinha que cursar o primeiro, mas ele já estava super bem, já conhecia algumas palavras, já tava assim, se socializando com as crianças, e estava adaptado, aí ele teve que ir pra outra turma, pro primeiro ano, foi muito chato...”
(Professora 2).

Percebe-se que a falta dessa comunicação, até mesmo para os funcionários da secretaria da escola, gera algumas situações desagradáveis dentro da rotina. De fato, em uma escola em que o fluxo de imigrantes é consideravelmente alto, como essa em questão, vê-se a necessidade de uma pessoa que conheça a língua francesa ou crioula e que dê um respaldo significativo para os auxiliares administrativos, ajudando-os na tradução da documentação e na matrícula desses alunos oriundos de outros países.

Algumas professoras citam a necessidade de se ter algum intérprete/tradutor na escola ao menos para acompanhar na entrada e saída desses alunos, para facilitar a comunicação entre escola/família e para que auxiliem em eventuais dúvidas que os pais possam ter nesses momentos. Contudo, acreditamos que essa medida isoladamente não resolveria a ausência de interação, pois, segundo Agar:

A língua, em todas as suas variedades, em todos os modos em que aparece na vida cotidiana, constrói um mundo de significados. Quando você se depara com diferentes significados, quando você se torna consciente dos seus próprios e trabalha para construir uma ponte para outros, 'cultura' é o que você está fazendo. A língua preenche os espaços entre nós com sons; a cultura forja a conexão humana através deles. A cultura está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura. (AGAR, 1994, p.28)

Sendo assim, a comunicação entre a escola e a família é um elemento importante para que o aluno tenha um bom desenvolvimento escolar, porém a barreira linguística não pode ser considerada um fator determinante. Nesse caso, a medida tratará da utilização de um terceiro (intérprete) como meio de comunicação de caráter instrumental e afastado de qualquer carga cultural e de interação entre os pares da comunidade escolar. Como defende Mendes (2004),

Para que o processo de ensino/aprendizagem de uma LEIL2, dessa forma, possa permitir aos seus participantes vivenciarem experiências autênticas na/com a nova línguacultura, é muito importante a interação e o contexto no qual a interação tem lugar. No entanto, é necessário que essas experiências aconteçam em mão dupla, em situação de verdadeiro diálogo de culturas, de modo a transformar o ambiente da sala de aula, ou o ambiente do encontro, num espaço para a difusão da interculturalidade. (MENDES, 2004, pág. 163)

Para isso é preciso salientar a importância da abordagem pedagógica no trabalho realizado por meio da interculturalidade e, ao mesmo tempo, devemos ter a certeza de que ela não seja somente introduzida no plano teórico ou conceitual, com a inserção de interpretes, por exemplo, mas realizada no dia-a-dia da escola e da sala de aula, no construir e reconstruir das relações no processo de aprender e ensinar línguas.

6.3 Dimensão cultural

Nas 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. Tendo isso em vista, nomeamos a categoria “dimensão cultural” e subdividimos em dois itens: a dimensão cultural na sala de aula e na integração família e escola.

6.3.1 Dimensão cultural na sala de aula

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.

1. *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).*

2. *E ele [aluno] conversava com as crianças ... que eles não sabiam [a língua] 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).

3. *Em 2015 eu tinha dois alunos que além de falar o francês estavam aprendendo português ... eles falavam bem e eles ainda falavam o inglês né?... então em algumas atividades eles demonstravam o conhecimento deles ... era muito bacana. (Professora 2).*
4. *Em 2016 tinha dois alunos que eles dançavam valsa ... e assim... eu descobri por acaso ... eu coloquei música porque a gente tava trabalhando as cantigas ... percussão né? ... e na hora eu tinha uma valsa gravada e eles começavam a dançar e foi o máximo porque as crianças ... as outras né? ... quiseram aprender ... (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.

Nesse caso, a questão é ainda mais complexa quando se trata da aprendizagem de crianças em relação aos adultos imigrantes, pois os adultos muitas vezes já chegam alfabetizados em sua língua materna e as crianças necessitam se alfabetizar em outra língua, diferente da nativa. Em alguns casos, a migração não se trata de uma escolha, é forçada por uma necessidade de busca por melhores condições de sobrevivência à família e a alfabetização da criança sofre essa influência.

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.

O trecho a seguir também exemplifica outra situação.

5. *O que eu percebo nesta cultura ... entre as crianças ... é que eles ficam um pouco sem identidade ... eles não aceitam ser do Haiti e estar vivendo no Brasil ... o ano passado eu tinha uma aluna que tem Síndrome de Down e deficiente intelectual também e ela não aceitava... muitas vezes a gente ia comentar alguma coisa do Haiti ela não aceitava ... ela falava todo tempo BRASIL!!! BRASIL!!!... porque ela quer estar aqui e quer ter a identidade daqui né?... isso é normal né?... porque eles se sentem estranhos no meio das outras crianças ... eles querem ser*

igual ... então eu acho que isso é normal entre eles ... é uma coisa que os outros professores também conversam em reunião pedagógica... a gente sempre debate sobre isso e todos professores têm o mesmo relato né?.. que eles ficam um pouco sem identidade... e dá uma pena... né? ...a gente fica bastante pesaroso com isso né?... a gente tenta ajudá-los mas neste sentido é um pouco difícil. (Professora 1).

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”.

No trecho a seguir é possível perceber alguma preocupação da professora sobre os aspectos culturais das crianças.

6. *Vou dar um exemplo que faz parte da cultura dos haitianos, quando nós recebemos esses alunos, nós percebemos que as crianças vinham com penteados super diferente, cada semana a criança estava com um penteado, aí nós fomos pesquisar e descobrimos que no Haiti isso é muito comum, porque as mães ficam na porta de suas casas fazendo penteados das crianças e colocam vários adereços e isso é, acaba que cultivando essa cultura que eles têm e faz bem pra criança pequena, ela se sente pertencente da cultura afro (Professora 4)*

7. *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).*

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. 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)

Nos trechos a seguir, os aspectos comportamentais das crianças são comentados pelas professoras durante a entrevista.

8... 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).

As professoras 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.

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.

Por outro lado, 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.

Normalmente as famílias dos imigrantes enfrentam, além de dificuldades com a língua, a cultura e os costumes locais, geralmente também enfrentam 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). Nos termos dessa autora,

aprender a língua do país de acolhimento favorece a inclusão social e profissional de imigrantes. Esse conhecimento gera maior igualdade de oportunidades para todos, facilita o exercício da cidadania e potencializa experiências enriquecedoras para quem chega e quem acolhe. (SÃO BERNARDO, 2016, pg. 19)

Para isso 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.

6.3.2 Dimensão cultural na integração família e escola

Aqui neste subitem abordamos como é o processo de integração entre a família e a escola e como esse aspecto é influenciado diretamente pela dimensão cultural. Durante as entrevistas, percebemos que as perspectivas culturais são melhor narradas pela AP que sempre procurou trazer os valores culturais elencados ao seu trabalho durante os anos como coordenadora da escola.

Segundo a AP, foram diversos momentos em que a equipe realizou atividades para que se pudesse fortalecer a relação da escola com as famílias.

9...eu pude perceber também que eu tinha um grupo de professores que estavam nesse caminhar comigo, tinham o olhar sensível para o outro, mas havia outras também que falavam “ah, tudo pra eles”, então a gente tinha que fazer um trabalho para eles entenderem, essa sensibilização, e aí eu consegui trazer na época um pai de uma aluna haitiana para cantar lá na escola e tocar, porque eu também ficava pensando assim a gente trabalha festa junina, festas culturais, a nossa cultura e a cultura desse povo que tá aqui? E aí foi bem bacana, mas antes disso, porque eu falei, a gente só consegue talvez tocar o outro quando eu faço a experiência de se colocar no lugar dele... (AP)

10. *...na época a gente tinha essa cultura de falar “festa junina” na rede, eles dançaram, foi muito legal, as musiquinhas caipiras que as professoras trabalharam e no final a gente colocou uma música deles e aí tinha uma aluna que falava muito bem lá e aí ela trouxe, o professor de informática baixou a música e com a banda a gente colocou na quadra todo mundo dançou, e um povo feliz, festivo, alegre, e foi muito legal, agradeceram e foram em peso, eu achava que nem ia ir, mesmo sendo uma festa cultural que não faz parte do seu país, que era a festa junina eles foram prestigiar... (AP)*

Aqui conseguimos notar estratégias interessantes criadas pelas professoras e da gestão do ano de 2015/2016, ao tentar mesclar em uma festa cultural brasileira aspectos de outras culturas presentes na escola.

Conforme Molinari (2016, p.26) (ver pesquisas correlatas no item 2.1 deste trabalho), um imigrante deixa para trás, além de sua família, parte de sua cultura (língua, religião, costumes) ao entrar em outro país e, geralmente, quem os acolhe é quem define o seu novo modo de viver e *“por uma questão de sobrevivência, precisa incorporar a cultura do país que o acolhe.”* Ainda nas palavras da autora,

O imigrante precisa conviver com essa dualidade de valores, crenças, modos de viver, o que não quer dizer, necessariamente, que pertença àquele lugar. Isso é bem possível de se ver na necessidade dos imigrantes ao morarem próximos daqueles que têm a sua nacionalidade, tanto para se sentirem mais seguros e aceitos, quanto em razão da necessidade de estabelecer relações sociais sob traços culturais compreensíveis. (MOLINARI, 2016, p. 26 e 27)

Outras estratégias da equipe escolar da época também demonstram uma preocupação em se realizar um acolhimento das famílias dos imigrantes haitianos, por meio de uma abordagem intercultural, na escola.

11. *eu falei olha no segundo semestre a gente trabalha nossa mostra cultural ... um pouco da cultura haitiana, prestigiar, eu acho também que é um cuidado que a gente tem com essas pessoas, eles vieram aqui e os professores falaram nossa na festa junina eles dançaram, povo alegre, ficaram até o final... e aí fui procurar, pesquisar um pouco sobre essa cultura e tinha a pintura Naif... que é uma pintura típica do Haiti, e ... primeiro antes eu trouxe para os professores na RPS reunião pedagógica, mostrei olha o que vocês acham, eles toparam, fui mostrando alguns pintores, alguns autores, porque é uma pintura de*

rua e eles fazem em azulejos, cartazes, madeira e aí a gente foi conhecer um pouquinho que pintura é essa, que materiais eles utilizavam e eles relatam próprias cenas culturais do cotidiano do país e também algumas belezas, trajes e eu lembro que cada ano, turma foi pegando um e a gente fez uma mostra cultural do Haiti então foi muito legal, assim eu lembro que teve uma mãe e um pai que veio me abraçar e falaram “muito obrigada, obrigada”, acho que eles também se reconheciam nesta história, né. Isso foi em 2016, foi o último ano que eu fiquei lá, então eu acho que olhando assim, a análise desses dois anos eu acho que a gente avançou como grupo e como cuidado. (AP).

12. *... uma coisa muito legal que foi em 2016 é que nós fizemos uma peça de teatro, porque assim eu tive uma vivência na minha história como aluna, quando eu era criança porque eu sempre estudei em escola pública, então tinha muitos professores que na semana da criança fazia alguma peça pra gente então eu acho que é muito legal, ver aquele professor lá em cima representando os papeis, enfim, e aí eu consegui juntar junto com a equipe gestora vamos montar uma peça de teatro, colocar os professores, aí escrevi com uma prô que também topou a ideia, e assim todo mundo participou, todos os professores, seja que participou da festa, que fez a maquiagem, o professor de informática monitor ficou no som, outro filmando, todo mundo participou, e a peça era mais ou menos assim, era uma menina, eu era a menina, que tinha muitos sonhos e um dia eu fui dormir e eu sonhei que a minha boneca falava e ela me levou pra viajar pelo mundo, então foi falando de cada cultura, então falou um pouco da Itália, aí entrava a professora falando, cantando tarantela e ela falava “oi, eu sou da Itália”, aí vinha outra e falava do Japão, aí veio falar do Haiti, e a gente teve o cuidado de pegar uma música, nós falamos “olha, que música que vocês cantam?”, aí eles falavam lá na época, eu não me recordo, o professor baixou a música, ensinou a coreografia pra gente, a gente dançou, então no final o último país que ela visitou, a menina com a boneca, era o Haiti, aí tava de trancinha, foi muito legal, foi no anfiteatro, todo mundo dançando, então aí acho que também a própria criança, a própria comunidade também ia interagindo, foi bem bacana... (AP)*

Percebemos que essas atividades englobam o aluno e suas famílias, evidenciando o reconhecimento e o respeito pela diversidade cultural que está

presente nas línguas, nas ações e atitudes, bem como nos valores socioculturais compartilhados pelas pessoas em contato e, no caso, não apenas entre os alunos haitianos e brasileiros e suas famílias, mas entre esses e todos os atores da escola: funcionários, equipe gestora, professores. Como ressalta Mendes (2011, p.141), é “nesse espaço de troca, de tensão e também de diálogo que emerge a possibilidade de uma vivência intercultural”.

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. Para a autora,

É no contato e nas diversas situações apoiadas pela relação entre as diferentes culturas e identidades que se ancora o aspecto intercultural. O entendimento de como os valores, as práticas e as crenças afetam o comportamento humano é fundamental para a concepção de programas eficazes que ajudem as pessoas e as nações a exercerem os direitos humanos. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 478)

Em escolas onde há pessoas oriundas de diferentes países, devemos levar em consideração que se tornará inevitável um possível encontro entre duas ou mais culturas distintas, o que salienta a importância de se trabalhar com a interculturalidade em sala de aula. Essa abordagem traz ferramentas que possibilitam uma maior abertura, apreciação e respeito pelas diferentes culturas, fatores que levam à superação de preconceitos que possam existir, além do etnocentrismo e da apatia. Com isso,

O aprendiz de português do Brasil, portanto, deve aprender, mais do que tudo, ou melhor, além de tudo, a ser também um pouco brasileiro; só assim poderá ter acesso aos "becos secretos" da nossa língua brasileira. E nós que ensinamos, por outro lado, devemos "abrir as portas" para aquele que chega, não como alguém que veio somente buscar ou aprender, mas também que contribui, com o seu próprio mundo, para que aprendamos em conjunto. (MENDES, 2004, p. 17 e 18)

É por meio da abordagem comunicativa e intercultural que daremos força às resoluções de conflitos existentes, ou seja, utilizando-se do diálogo como parte determinante no processo de ensino e aprendizagem. (MENDES, 2004)

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)

Notamos a importância de partirmos do contexto desses alunos para pensarmos nos multiletramentos como declara Rojo (2009). A autora defende que a trajetória em direção a novos letramentos seja a partir de elementos culturais de referência do aluno e de gêneros, mídias e linguagens conhecidos por ele.

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, a aprendizagem contribui 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.

As entrevistas deixam claro que as ações da AP e das professoras, ainda que evidenciem uma visão etnocêntrica, demonstram tentativas de incluir e acolher os haitianos mas, por outro lado, evidenciam também a necessidade de uma formação docente que leve em consideração suas práticas, ou seja, que eleja essas práticas como objeto de análise, como estratégia de desenvolvimento profissional docente, como defende Schulman (2014), que contribua para o raciocínio pedagógico do professor. Para Schulman, as estratégias formativas devem emergir dos Cursos de Formação de Professores e promover abordagens do tipo reflexivo e crítico sobre suas ações.

7 PRODUTO

Nesta última etapa da pesquisa, elaboramos como produto um material didático com sugestões de atividades para o professor alfabetizador que recebe em suas turmas crianças estrangeiras que ainda não dominam a língua portuguesa. A partir dos resultados da pesquisa, o material é embasado na perspectiva da Pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2017), em propostas da BNCC e de outros documentos norteadores da rede municipal de ensino de Santo André.

O ensino orientado pelos multiletramentos incentiva o aluno à criticidade e a autonomia e, em vez de discriminar o uso dos celulares e da internet na escola, esses instrumentos são recursos para a interação e comunicação no dia a dia. Para Rojo,

o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente as urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13)

Sendo assim, o trabalho com textos na alfabetização vai além da escrita utilizando apenas o papel, o lápis e as atividades impressas, pois também envolve a articulação com imagens, áudios, vídeos, animações, entre outros, ou seja, através de textos multisemióticos. Para Rojo (2009) esses textos, que articulam as modalidades de linguagem verbal (escrita e oral) e não-verbal, exploram a multissemiose, pois, utiliza-se de um conjunto de diferentes signos e linguagens em suas composições. (ROJO, 2009).

O material elaborado está embasado em uma proposta intercultural, possibilita aos alunos e professores compartilharem suas experiências e visões de mundo, incentiva o desencadeamento da empatia, o sentimento de cooperação, trazendo uma maior abertura em direção ao respeito às outras culturas, por meio do estímulo da apreciação pela diversidade cultural e a superação de preconceitos culturais comumente vistos em abordagens com visões etnocêntricas. Enfim, apostamos que as atividades propostas contribuam para que todos os alunos aprendam e não somente os haitianos ou os brasileiros.

Em outras palavras, as características desse material podem contribuir para a aprendizagem tanto em língua materna, quanto estrangeira, dentro da sala de aula, contemplando aqueles alunos que falam português ou, como no caso de nossa pesquisa, aqueles que ainda não compreendem a língua portuguesa.

O produto é flexível, de forma que o professor possa adequá-lo às especificidades de cada contexto em que a criança e sua turma se encontram, pois, para Mendes (2004, pag. 115), o desenvolvimento de materiais de ensino e

aprendizagem que utilizam uma abordagem intercultural, tem que primeiramente, antes de sua elaboração, ter em vista qual será o contexto ao qual se destina tal ação, para isso, deve-se seguir uma estruturação que *“envolve desde o estabelecimento dos princípios norteadores da ação pedagógica, até o planejamento de cursos, seleção e produção de materiais didáticos e elaboração de estratégias de monitoramento e avaliação”*.

Nesse caminho, ao adotarmos uma abordagem intercultural, que contemple tanto a cultura brasileira quanto a cultura haitiana, por meio de textos multissemióticos, permitimos que os alunos que ainda não são alfabetizados, e que falem ou não nosso idioma, compreendam o sentido de um texto ou conteúdo e, dessa forma, sejam todos motivados a aprender uns com os outros.

Enfatizamos aqui que esse material não deve ser tratado como uma receita pronta para ensinar português a alunos de outras nacionalidades em fase de alfabetização, mas que sirva de inspiração aos professores, assim como os que participaram desta pesquisa, que buscam novos caminhos para o desenvolvimento de práticas educacionais que levem em consideração o respeito aos aspectos culturais e de identidade da criança estrangeira.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nosso objetivo principal foi o de investigar as práticas pedagógicas dos professores na alfabetização e letramento de crianças haitianas que chegaram recentemente ao Brasil e que ainda não compreendem o português

Para tal, buscamos, primeiramente, conhecer as concepções e orientações de alfabetização e de ensino do português como língua estrangeira difundidos no Brasil. Procuramos, na história da alfabetização no Brasil, identificar as concepções de alfabetização e orientações para o ensino de língua materna em nosso país, relacionando-as com as concepções de linguagem que embasam os métodos tradicionais e as novas abordagens de alfabetização.

Destacamos também estudos do letramento para a alfabetização e as perspectivas mais recentes da Pedagogia dos multiletramentos, que vêm trazendo muitas contribuições para o ensino de língua materna e estrangeira, sobretudo pelo fato de apontar a inclusão de procedimentos para a alfabetização em que o texto escrito aparece cada vez mais articulado a outras linguagens: imagens, sons, movimento, entre outras.

Complementando o referencial teórico da pesquisa, buscamos ressaltar ainda a abordagem intercultural no ensino da língua estrangeira, bem como os pressupostos do português como língua de acolhimento (PLAc), abordagem defendida mais recentemente que considera o importante papel da língua do país que acolhe as pessoas em situação de imigração forçada ou refugiados, na inserção social, no desenvolvimento da sensibilidade intercultural e no processo de socialização dos acolhidos.

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 entrevistas narrativas realizadas com 1 uma Assistente Pedagógica e 4 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 desenvolvem em sala de aula, bem como as dificuldades e desafios que esses professores enfrentam em sua prática docente.

Quanto às práticas e experiências apontadas pelos professores na alfabetização e letramento das crianças haitianas, identificamos os seguintes aspectos:

- As professoras necessitam, além de alfabetizar, ensinar o português como língua estrangeira para que seus alunos possam se comunicar e interagir com eles e uns com os outros.

- As professoras, em sua maioria, 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 dificultando ainda mais a aprendizagem do português pelos alunos imigrantes.

- As concepções tanto das professoras quanto dos projetos enviados pela Secretaria da Educação para serem cumpridos na unidade escola, como o AlfaTech, por exemplo, dão origem a práticas descontextualizadas, embasadas em abordagens tradicionais de alfabetização e de ensino de língua estrangeira, que desconsideram a interação social e o letramento das crianças não priorizando o uso da língua em suas funções sociais.

- 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 e a AP 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 unidade, a família e a comunidade, porém muitas delas, além de carregadas de preconceitos, são atividades esporádicas e carecem de um projeto melhor elaborado.

Diante desse cenário e da análise do conjunto de dados da pesquisa, concluímos que são muitos os desafios desses professores, a saber:

- A compreensão de que a barreira linguística não impede o acolhimento, a interação e a aprendizagem.

- O reconhecimento de 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 interação entre os envolvidos, ou seja, entre os próprios alunos, funcionários, professores e com o meio social.

- A realização da 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.

- A compreensão da importância e do enriquecimento que o ensino de uma perspectiva intercultural pode trazer para a sala de aula com crianças brasileiras e estrangeiras.

- A superação de visões etnocêntricas, que estabelecem a própria cultura como referência para qualificar a cultura do outro.

Para tudo isso, é essencial que as escolas que recebem alunos imigrantes pensem na formação dos professores. 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 de uma 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.

Para Nóvoa (2017), uma formação continuada eficaz deve garantir, primeiramente, uma disposição pessoal por parte dos professores, através da disponibilidade de espaços e tempos para um trabalho de autorreflexão, para que assim os docentes partam de suas histórias de experiências pessoais para então construir a sua identidade profissional. O autor cita também a importância de que haja, a partir da socialização e da colaboração entre os pares da escola, em um processo de composição pedagógica, que permitam que os professores consigam elaborar e encontrar seus próprios modos docentes, com autonomia e conhecimento profissional.

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. Nos termos dessa autora,

É no contato e nas diversas situações apoiadas pela relação entre as diferentes culturas e identidades que se ancora o aspecto intercultural. O entendimento de como os valores, as práticas e as crenças afetam o comportamento humano é fundamental para a concepção de programas eficazes que ajudem as pessoas e as nações a exercerem os direitos humanos. (SÃO BERNARDO, 2016, p. 478).

Por fim, cabe ressaltar, como revelaram os nossos dados, que muitos professores não têm consciência de que ainda desenvolvem práticas sustentadas em concepções tradicionais de ensino e de aprendizagem. Portanto, defendemos uma formação, tal como aponta Weisz (2009), que tematize as práticas docentes a partir da análise de registros dessas práticas - por exemplo, as narrativas dos docentes aqui focalizadas - para que esses profissionais possam se dar conta das concepções que estão direcionando o seu agir didático.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados. [S.l.], 2014. Disponível em <https://www.acnur.org/el-acnur.html>. Acesso em 20 jul. 2019.

AGAR, M. **Language shock: understanding the culture of conversation**. New York: William Morrow and Company, 1994. 283 p.

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, C. L. **O ensino de português para crianças estrangeiras: reflexões sobre um fazer docente**. 2010. 272 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. C. **Identidades e caminhos no ensino de português para estrangeiros**. Campinas: Pontes Editora, 1992.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In.: CUNHA, M., SANTOS, P. (orgs.) **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília – DF: EDUNB, 2002. P. 210-215.

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.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/ EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil. In.: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S. (orgs.) **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728.

ANDRADE, M. de F. R. de; APARÍCIO, A. S. M. Resignificando o conceito de alfabetização: uma contribuição para o ensino da língua materna na contemporaneidade. **Scripta**, [S.l.], v. 19, n. 36, p. 75-104, jan. 2016.

ANDRADE, M. de F. R. de; APARÍCIO, A. S. M. A construção colaborativa de sequências didáticas de gêneros textuais: uma estratégia inovadora de formação docente. In.: ANDRÉ, M. (org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2018.

ARAUJO, D. S. **Mobilidade haitiana: análise do contexto brasileiro e seus desdobramentos**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) -

Departamento de Estudos Latino-Americanos, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

AULETTA, A. P. **Escola e paradidáticos**: uma proposta de trabalho com os multiletramentos. 2019. 92 f. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Assis, 2019.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2009.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 08 maio. 2019.

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

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: 13 de dez. de 2020.

BRITO, B. C. de; PESSÔA, M. A. S. Projeto ALFATECH: analisando o impacto do projeto piloto em 3 escolas da rede pública de Santo André. *In.*: III SIMPÓSIO NACIONAL DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL ENACTUS BRASIL. 18, 19 e 20 de julho de 2018. **Anais do III Simpósio Nacional de Empreendedorismo Social**. Fortaleza: ENACTUS BRASIL, 2018. Disponível em: <http://brazil.enactusglobal.org/wp-content/uploads/sites/2/2018/11/PROJETO-ALFATECH-ANALISANDO-O-IMPACTO-DO-PROJETO-PILOTO-EM-3-ESCOLAS-DA-REDE-P%3%9ABLICA-DE-SANTO-ANDR%C3%89-94206.pdf>. Acesso em: 08 de dez. de 2020.

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.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2004.

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 nov. de 2020.

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências e diálogos Brasil Itália**. Florianópolis, Cidade Futura, 2006.

FEITOSA, J., MARRA, J., FASSON, K., MOREIRA, N., PEREIRA, R., AMARO, T. **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 jul. 2019.

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-outros-estrangeiros-que-chegam-ao-pais/>. Acesso em 22 jul. 2019

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 2008.

GIACOMINI, T. **Experiências de ensino de língua portuguesa para haitianos em contextos educativos formais e não formais: um estudo no município de Pato Branco (PR)**. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRACIOLI, J. M. A. **Multiletramentos e leitura de mapas no ensino de Geografia**. 2017. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

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. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/5665/4694>. Acesso em 08 ago. 2019.

GUSMÃO, C. **As representações culturais do brasil no ensino/aprendizagem de português I2**: um diálogo com a abordagem intercultural. 2016. 182 f. Dissertação (mestrado em Letras). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar, argumentos contra uma falsa oposição. In.: CASTORINA, J. A. **Piaget-Vygotsky – Novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995.

LIMA, M.E.C.C.; GERALDI, C.M.G.; GERALDI, J.W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.1, 2015.

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. 2019.

MACÁRIO, D. Santo André recebe dois haitianos por dia. **Diário do Grande ABC**. 26 jun. 2016. Disponível em www.dgabc.com.br/noticia/1978195/santo-andre-recebe-dois-haitianos-por-dia. Acesso em 24 jun. 2018.

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, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

MENDES, E. **Diálogos Interculturais: Ensino e Formação em Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MOLINARI, S. G. S. **Imigração e alfabetização**: alunos bolivianos no município de Guarulhos. 2016. 282 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAES, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? *In.*: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabético. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In.*: **Seminário Alfabetização e letramento em debate**. 27/04/2006. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em 08 jun. 2019.

MORTATTI, M. do R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? *In.*: SCHOLZE, L. e RÖSING, T. M. K. **Teorias e práticas de letramento/organização**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

MUYLAERT C. J., JÚNIOR V.S., GALLO P.R., NETO M.L.R., REIS, A. O. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm São Paulo**: USP 2014, p. 193-199.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1991. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 08 de dez. de 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133, [s.l.], out./dez. 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 20 de jan. de 2020.

OLIVEIRA, A. T. R. de. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. **Revista Brasileira de Estudos de População**, vol.34, n.º.1, São Paulo, Jan./Abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982017000100171. Acesso em: 15 de dez. de 2020.

OLIVEIRA, D. de A. A preparação de imigrantes para o ENEM: relatos de experiência docente. *In.*: FERREIRA, L. C.; PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. (orgs.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf. Acesso em: 13 de dez. de 2020.

PORTO A. L. G.; MOTA, J. E. A.; SILVA, M. G. R. Projeto ALFATECH - software voltado para o desenvolvimento e aprimoramento de programas de ensino individualizado focado no processo de alfabetização de crianças da baixa renda na região do ABC paulista/SP. *In.*: II SIMPÓSIO NACIONAL DE EMPREENDEDORISMO SOCIAL ENACTUS BRASIL. 20 a 21 de julho de 2017. **Anais do II Simpósio Nacional de Empreendedorismo Social**. Rio de Janeiro: ENACTUS BRASIL, 2017. Disponível em: <http://brazil.enactusglobal.org/wp-content/uploads/sites/2/2017/02/PROJETO-ALFATECH.pdf>. Acesso em: 13 de dez. de 2020.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ. **Haiti, Cuba e Santo André participam de festa intercultural**, 10 dez. 2014. Disponível em <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/9122-haiti-cuba-e-santo-andre-participam-de-festa-intercultural>. Acesso em 04 ago. 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.

ROSSI, A. Linguística e educação: uma ação conjunta para a formação e prática dos professores de língua materna. **Ensaios pedagógicos** - Revista Eletrônica dos Cursos de Pedagogia das Faculdades OPET, [s.l.], dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n4/ARTIGO-ALBERTINA.pdf>. Acesso em 22 de nov. de 2020.

SAKAGUCHI, N. F. **Alfabetizar letrando em português como língua estrangeira - as estórias não contadas por um grupo de crianças coreanas**. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2010.

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

SANTOS, D. dos. **A experiência de um aprendiz de português como segunda língua em ambiente de imersão**. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTOS, É. E. L. **Os multiletramentos no chão da escola: desafiando realidade**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2018.

SANTOS, N. T. R. dos. **Práticas de alfabetização e letramento com alunos estrangeiros em contextos de migração**. 2017. 82 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho – RO, 2017.

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.

SCHNEIDER, M. 2010. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Revista Contingentia**. ISSN 1980-7589/ vol. 5, nº1, maio 2010. 68-75. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7613>. Acesso em 27 jun. 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

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.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1989.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

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

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, A. B. de; BORTOLOTTI, 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 dez. de 2020.

TYLOR, E. B. A ciência da cultura. *In.*: CASTRO, C. (org.). **Evolucionismo cultural**: textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

VALENTE, J. A. **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. São Paulo: NIED, 1999.

VELASCO, C.; MANTOVANI, F. Em 10 anos, número de imigrantes aumenta 160% no Brasil, diz PF. **G1**. Caderno de Economia, 25 de junho de 2016. Disponível em <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html>. Acesso em 02 jul 2019.

VIEIRA, M. E. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira**: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

WEISZ, T. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. *In.*: São Paulo (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico**. São Paulo: SE/CENP, 1988. Vol.1, p. 39-46.

WEISZ, T. A Alfabetização nunca termina. **Nova escola**. Rio de Janeiro: Abril, março/2006.

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

WEISZ, T. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6. n. 1, p.11-20, jan/jun, 2016.

APÊNDICE A

PROFESSORA 1 – Transcrição dos encontros

Primeiro encontro: sexta-feira, 12/04/2019.

EU: *Então, professora, eu gostaria que você falasse como que é a sua experiência, como que foi a sua experiência em se trabalhar com crianças haitianas dentro da sala de aula.*

PROFESSORA 1: *Na realidade, eu tenho essa experiência já há uns três anos, desde que começou essa imigração de haitianos aqui para Utinga, eu, todo ano, tenho haitianos na minha sala, o ano passado eu tinha dois, inclusive uma era síndrome de Down também e é DI, e esse ano eu tenho o “E”. É uma sala de alfabetização de primeiro ano, a experiência pra gente que não tem, assim, uma ajuda, um intérprete, é muito difícil, é, a gente tem que se virar mesmo, com atividades diferenciadas, eu trabalho muito com figuras pra ele ir identificando o nome das coisas, as letras todas relacionadas às figuras, e nós estamos assim, um trabalho de formiguinha, principalmente com os pais, porque os pais vêm buscar na nossa porta mas eles falam em haitiano, eles conversam com a criança, perguntam como que foi a rotina dela em haitiano e você fica sem saber o que eles estão falando, então eu acho que a gente deveria assim, ter uma ajuda maior, um intérprete, alguém para nos auxiliar com o trabalho com eles, mas 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? Com esperança de que ainda vão nos ouvir porque a gente tem vários pedidos, pra vim alguém nos ajudar porque não é só assim né, trazê-los pra cá, é ter um auxílio, alguém pra nos ajudar.*

Este ano eu tive uma experiência interessante com o “E”, nós sempre fazemos na semana dois momentos de musicalização, eu senti 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 angustia 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 que as nossas crianças também conheçam a cultura deles.

Eu: Tem mais alguma coisa que você gostaria de falar?

PROFESSORA 1: *eu observo nesta cultura que eles têm uma dificuldade muito grande em obedecer às regras, fazer fila, é uma angústia pra ele ter que ficar atrás da fila, como toda criança, toda criança quer ficar na frente, mas na hora do lanche ele espera todos se servirem porque ele relata que não gosta de fila, então eu não sei o que é isso na cabeça dele, o que seria uma fila na cabeça dele, a gente sempre conversa sobre isso, tentar obedecer às regras, que quando a criança “tá” mostrando o caderno tem que esperar a criança mostrar o caderno pra você mostrar depois e ele fica bem emburrado com isso.*

Eu: Mais alguma outra experiência?

PROFESSORA 1: *Eu acho assim, é, isso é válido pra gente? É válido. Serve de aprendizado, pra gente ir buscar conhecimento mesmo, 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, mas eu acho que uma ajuda assim seria muito importante também para o nosso trabalho.*

Aqui na escola eu sou professora de primeiro ano no período da manhã e à tarde eu completo minha carga horária de 10 horas com o projeto ALFATECH, que é um projeto de alfabetização com parceria com a Universidade de São Carlos onde nós aplicamos atividades voltadas à alfabetização para os alunos com dificuldade do terceiro ao quinto ano, a gente atende 15 crianças por dia e esse projeto eu vejo...

Eu: online?

Professora 1: *...o projeto é online, e eu tô trazendo pra minha vida, como prática de alfabetização aqui no período da manhã também, então é um projeto que trabalha muito a relação da imagem com a palavra, pra sempre relacionando pra que as crianças possam memorizar, é um projeto mais voltado pra memorização, as crianças têm tido um rendimento bom, rendimento esperado pela Universidade e pela Prefeitura de Santo André que faz essa parceria já há uns quatro anos, então é um projeto muito válido e muito gratificante, estou gostando bastante.*

Eu: Mais alguma coisa?

Professora 1: *O que eu percebo nesta cultura, entre as crianças, é que eles ficam um pouco sem identidade, eles não aceitam ser do Haiti e estar vivendo no Brasil, o ano passado eu tinha uma aluna a “A”, que é Síndrome de Down e Deficiente Intelectual também e ela não aceitava. Muitas vezes a gente ia comentar alguma coisa do Haiti ela não aceitava, ela falava todo tempo “Brasil, Brasil”, porque ela quer estar*

aqui e quer ter a identidade daqui, isso é normal né, porque eles se sentem estranhos no meio das outras crianças, eles querem ser igual, então eu acho que isso é normal entre eles, é uma coisa que os outros professores também conversam em RPS, Reunião Pedagógica, a gente sempre debate sobre isso e todos professores têm o mesmo relato, de que eles ficam um pouco sem identidade, e dá uma pena, a gente fica bastante pesaroso com isso, a gente tenta ajudá-los, mas neste sentido é um pouco difícil.

Segundo encontro: Terça-feira, 16/04/2019.

Eu: *Bom, professora, voltando à nossa entrevista, tem algum outro caso que você lembrou, desde nosso último encontro que você gostaria de relatar?*

Professora 1: *Eu acho assim, que é bom a gente falar um pouquinho da relação com as famílias de haitianos, nós podemos perceber que os primeiros a chegarem aqui em Santo André eram mais tranquilos e interessados, hoje vemos uma diferença, não em todos os casos, lógico, mas a maioria das crianças estão sem limites, bem agitadas, com dificuldade no cumprimento das regras e combinados, a comunicação com os pais é bem complicada, aqui na escola tem alguns alunos e pais que já dominam a língua, muitas vezes nos auxiliam na comunicação via bilhete e comunicados. No caso do E os pais são bem presentes, estimulam em casa, auxiliam na aquisição da língua por meio de letras móveis, números, quantidades, mas ainda não consigo me comunicar com a mãe, muitas vezes a lição vai pra casa e volta sem fazer, aonde eu preciso da ajuda de alguém que domine essa língua pra poder orientá-la.*

Eu: *Então a ajuda que a senhora precisaria, era mais pra questão da interpretação e não na questão da alfabetização em si?*

Professora 1: *Se a gente comunica-se bem, eu acho assim, o aluno ele vai ser alfabetizado, porque a criança ela domina, ela logo ela aprende com os outros, ela aprende rápido, mas a comunicação com a família dificulta esse trabalho, porque o processo ensino-aprendizagem é uma parceria com a escola, com a família, com a comunidade, então todas as parcerias são importantes, se a mãe ajudasse ele a fazer a lição em casa quando solicitada, muitas vezes ela vê aquele caderno ali e ela não sabe do que se trata, mesmo você explicando “mãe, hoje tem lição de casa, pra fazer em casa, explica pra ele, tudo”, mas não resolve muito, não adianta muito, então eu acho assim, é lógico que a gente vai ter mais dificuldade em alfabetizá-los por conta da língua, mas eles vão ser alfabetizados, nós temos experiências aqui dos primeiros haitianos que vieram que são os nossos melhores alunos, eles eram interessados, o*

caderno é um capricho, já dominam bem a língua, então a gente tem a expectativa e a esperança que esses também vão conseguir atingir esses objetivos, mas a relação ainda com as famílias e questão de horário, às vezes a gente faz uma reunião pedagógica, vai bilhete “não tem aula” elas trazem os alunos pra escola ,você tem que ficar explicando “hoje é reunião, hoje não tem” então eu acho que esta comunicação dificulta o nosso trabalho.

Eu: *Em relação à sua experiência, você disse que os primeiros que você começou a ter em sala de aula, você lembra em que ano foi?*

Professora 1: *2015 nós já tivemos. 2015 eu já tive um aluno aqui que era haitiano.*

Eu: *Foram os primeiros, então?*

Professora 1: *É 2014, 2015 foram os primeiros haitianos que vieram pra cá, também vieram com toda a dificuldade que esses apresentam, mas eram alunos mais tranquilos, talvez por estarem assim em um país diferente, tanto as famílias, eram mais comedidas, hoje em dia a gente vê que eles já tão assim, achando que são donos do pedaço e já estão é, inseridos aí na comunidade, então a gente, a gente pensa assim, isso foi porque houve uma comunicação entre eles “aqui tem emprego, a escola aqui oferece projetos que as crianças podem ficar até as duas horas da tarde”, então eles já estão sabendo dos direitos deles. Isso é bom? Isso é bom, mas muitas vezes é, eles precisam também saber um pouquinho dos deveres, como todos os pais, e se a nossa comunicação fosse melhor, aí seria o ideal (risos).*

APÊNDICE B

PROFESSORA 2 – Transcrição dos encontros

Primeiro encontro: Terça-feira, 16/04/2019.

EU: Professora, como que foi a sua experiência e como está sendo sua experiência em ter alunos haitianos dentro da sala de aula?

PROFESSORA 2: *Atualmente eu tenho 3 alunos haitianos, um deles fala pouco português, as outras duas já sabem um pouco mais e eles são bem agitados embora uma das meninas seja mais introvertida, quase não se comunica, não faz amizades, os três não se socializam muito não, eles ficam mais entre eles, em alguma atividade, brincadeira que ocorra no parque que envolva eles, até eles brincam, conversam, mas em sala de aula é, o contato com outras crianças já fica mais é (pausa longa). 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 foi a viagem deles e como tá sendo, é...*

EU: A experiência aqui?

PROFESSORA 2: *É, como tá sendo a vida deles aqui no bairro, então o que eu percebo é que eles são bem mais agressivos que os outros, 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.*

EU: E em relação ao idioma deles aqui, como é?

Professora 2: *Geralmente tem uma ou outra criança que entende um pouco mais, até em outra sala, e a gente pede auxílio, e eles gostam muito de ensinar a outra língua né, que é o francês ou então o dialeto que eles têm.*

EU: Os seus alunos compreendem bem o português, da sala?

Professora 2: *Então, as duas alunas sim, um deles não, que é o menino, e pra isso cada dia, logo de manhãzinha, eu falava, eu comecei pelas partes do corpo, então: nariz, orelha, cabelo e ele falava junto comigo, aí com o tempo, ele conversava com as crianças o que ele não sabia, 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, é, em 2015 eu tinha dois alunos que além de falar o francês, estavam aprendendo português, eles falavam bem e eles ainda falavam o inglês, então em algumas atividades eles demonstravam o conhecimento deles, era muito bacana, em 2016 tinha dois alunos que eles dançavam valsa, e assim, eu descobri por acaso, eu coloquei música, porque a gente tava trabalhando as cantigas, percussão, e na hora eu tinha uma valsa gravada e eles começavam a dançar e foi o máximo porque as crianças, as outras, quiseram aprender, né? 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, 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. No caderno, ele não tem organização nenhuma, não se vê assim um cuidado dos pais, um acompanhamento, coisa que dos outros o caderno era impecável, as mães, a gente tinha contato com elas, com os pais e nas festinhas.

Também tive um aluno que o pai tinha muito medo de assim, ele tinha um certo receio de que ele se afastasse, não deixava ele assim, solto nas brincadeiras. Foi numa festa junina. O que aconteceu, foi um outro aluno que eu tive, o pai, até ele foi pro Equador e quando ele soube que o menino tinha me contado que eles iam pro Equador, tinha muito nervosismo, parecia até que eles sofriam assim uma perseguição e assim com a família é, “não”, “vem aqui”, sabe? Que fica atento a tudo que está acontecendo e, ali de olho, eram dois meninos, um era meu aluno, foi meu aluno no primeiro ano e o outro tava na educação infantil, era um menino mais novo, e assim, a preocupação do pai era muita...

EU: cuidado?

PROFESSORA 2: Não, preocupação mesmo, era muito grande.

EU: As suas primeiras experiências com os haitianos começaram em que ano?

PROFESSORA 2: *em 2015, eu recebi dois alunos, um dele 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, então que fiz o que eu pegava recortes de revistas o mais assim real possível, não figura mas sim fotos, pra ter aquele o real, e aí colocava no caderno e ele estudava como se fosse inglês, porque a nossa língua se você fazer a junção das sílabas você até tem a palavra, e tem assim uma regra, já no inglês, eu não sei falar inglês, não tenho conhecimento, mas o pouco que eu tive no ginásio quando eu estudava, era de que você tinha que decorar as palavras, os verbos, porque não tinha assim uma regra, uma semelhança que pudesse levar à construção da palavra, já na língua portuguesa tem, então eu colocava lá as palavrinhas e aí passava às vezes um mês, na hora que eu falava, era muito interessante, porque a vontade dele aprender era tão grande que ele voltava (mostra o caderno), ele lembrava que ele já tinha visto aquela palavra, e voltava o caderno, achava e fazia aquele rostinho, era muito prazeroso dar aula pra ele, porque ele fazia aquele rostinho, aquela alegria de falar “ah, eu sei”, aí voltava onde tava e escrevia na lição e ele aprendeu rápido e ele saiu da escola o ano passado, ele foi para o fundamental II, o ginásio, mas assim a vontade deles de aprender, a menina também tinha uma vontade muito grande de aprender. Ele foi meu aluno no segundo ano ele veio pra cá, ele era novinho e aí quando ele fez amizade com as crianças, se adaptou com a turma, aí por causa da idade da documentação ele foi tirado e voltou pro primeiro ano, quando já tava indo tudo tranquilo, que é outro fator que, assim, pega né?*

EU: Ele já estava no final do primeiro ano?

PROFESSORA 2: *Comigo ele estava no segundo ano, mas eu, porque ele veio sem a documentação, então ele ficou meio ano, um pouquinho mais de meio ano comigo, aí quando chegou a documentação para escola, viram que a idade dele não era pra aquela turma, que ele tinha que cursar o primeiro, mas ele já estava super bem, já conhecia algumas palavras, já tava assim, se socializando com as crianças, e estava adaptado, aí ele teve que ir pra outra turma, pro primeiro ano, foi muito chato.*

EU: Tem alguma experiência assim que você lembra que achou interessante?

PROFESSORA 2: *Então da (nome inaudível), da menina daquela época, foi a relação que a gente teve com a família, que foi feito o trabalho de diversidade e aprendemos sobre a cultura né?*

Ele o que me chamou a atenção, o menino, foi a questão da alfabetização. E como eu faço o trabalho de flex à tarde, então eu fico com as crianças que tem mais dificuldade na alfabetização, além de estar substituindo algumas professoras, então assim, eu circulo pela escola, pelas salas no período da tarde e tem uma menina que ela, assim, quando ela veio pra cá, ela queria agradar todos, de toda forma e também nessa parte de alfabetização, ela já estava alfabetizada, formava até frases, só que ela não compreendia o que ela tinha escrito e como ela falava um pouquinho de português, mas pouquinho, então, é aluna da E., prof. E., também fiz esse trabalho com as imagens, como o meu aluno da época...

EU: Agora?

PROFESSORA 2: *Não, o ano passado. Agora, atualmente, também estou tentando fazer o mesmo trabalho com o meu aluno do segundo ano, só que nesta sala, por ser uma sala numerosa, por ter bastante alunos que tem problema de disciplina eu não tenho como dar atenção pra ele, são poucos os momentos então por isso que eu fiz, eu optei por uso das imagens, quando dá tempo eu até recorto, ponho as imagens converso com ele, e ele faz...*

EU: Ele compreende bem o português?

PROFESSORA 2: *Não. Então eu tô fazendo um trabalho oral, eu comecei pelas partes do corpo, ele já fala: cabelo, olhos, tal. E alguma coisa da escola, dentro da sala de aula, assim, o básico do básico, porque 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? E às vezes nem do lado a pessoa olha, até os adultos (risos). Tem vez que os adultos não olham, então às vezes é necessário você ter uma certa sensibilidade, ir lá e ver o que está acontecendo, ter um olhar, é, hum, não de olhar pro lado negativo sabe, falar: “deixa eu ver o que está acontecendo”, não foi maldade dele entrar no banheiro das meninas, e da mesma forma as outras coisas que acontecem no dia a dia né? E quando eu faço a contagem eu falo “ pessoal”, porque no segundo ano eles já sabem os numerais até cinquenta outros até mil, mas ele não sabe, então eu preparo um momento da aula e falo “ pessoal, vamos contar!” Que é o momento pra contar quantas crianças vieram, quantas faltaram, porque, não só ele, mas as duas meninas também não compreendem os numerais até vinte, até*

dez, uma delas até vinte, mas, eu falo assim “ eu sei que vocês sabem”, tem horas que eu tenho que parar, porque eles vêm e falam assim “Prô, que bobeira, a gente tá fazendo isso, eu já sei, né!”

Mas eu falo “olha o T não sabe, a gente precisa ensinar né?” Então chamar a atenção pra ele mesmo. E aí ele começou a contar e tem horas que assim, que ele fala, mas fala com sotaque e as crianças no começo achavam graça, e tem vezes que ele engrossa a voz, é muito engraçado, mas tá indo, pelo menos contar até dez ele conta, compreender já é diferente, mas eu vou arrumar um tempo pra estar fazendo um outro trabalho com tampinhas, material concreto, pra estar trabalhando isso, a gente tem que a cada dia fazendo um pouquinho né? Vamos por partes.

EU: Eles eram da educação infantil aqui no ano passado ou eles entraram agora?

PROFESSORA 2: Não eles entraram no primeiro ano, o ano passado.

EU: Ah, eles entraram no primeiro ano?

PROFESSORA 2: Isso.

EU: Eles já vieram direto do Haiti, você sabe?

PROFESSORA 2: Aí já não sei dizer. Eu tive uma menina o ano passado que ela passou pra, estudou em Mauá, também falava bem pouco, muito quieta.

E eles, assim, aqui é uma passagem, então vários deles, que nem teve um menino, ele foi pro Equador e do Equador o pai ia para os Estados Unidos.

Eles vêm assim, é um caminho, eles pretendem, pelo menos os que eu conheci, os que vieram em 2015, aqui era uma passagem pra ir pro Equador pra depois chegar aos Estados Unidos.

Inclusive essa menina de que eu falei, o pai dela estava nos Estados Unidos e foi preso, não sei se foi deportado ou não, ela estava aqui com a mãe, a irmã ainda estava no Haiti, então a família assim, foi toda desfragmentada, então imagina como fica a cabeça de uma criança, vindo de repente, além de todas as dificuldades que eles passaram lá, ver a família desfragmentada, o pai num lugar a Irmã em outro.

APÊNDICE C

PROFESSORA 3 -Transcrição do encontro

Encontro: segunda-feira, 28/10/2019.

Professora 3: *Sou formada primeiramente em engenharia química, que não tem nada a ver com a educação, depois eu prestei concurso para auxiliar, ADI (auxiliar de desenvolvimento infantil), trabalhei como auxiliar durante oito anos, entrei em 2010 e saí no começo de 2018, trabalhei em uma creche, na mesma creche durante oito anos, a educação infantil eu acho muito importante para uma criança, ela já entra preparada na EMEI, e depois eu cursei pedagogia durante esses anos que eu estava como auxiliar porque me encantei com a profissão ai eu fiz o curso de pedagogia, prestei o concurso da rede Municipal de Santo André, entrei em 2018 como professora e estou aqui. Agora esse ano de 2019, trabalho na EMEI Reverendo Oscar Chaves, trabalho com o quinto ano, com os alunos do quinto ano, cursei também duas pós e também uma segunda licenciatura em Artes Visuais. Fiz duas pós, uma de Alfabetização e Letramento e a segunda pós de Artes.*

Eu: ***Eu gostaria de saber como foi sua experiência em ter alunos haitianos na sua sala de aula, no ano em que você lecionou na escola João de Barros?***

Professora 3: *Então, eu entrei na rede da prefeitura de Santo André em 2018, em março, eu entrei como professora substituta, porem eu tive que assumir uma sala porque a professora da sala de alfabetização estava de licença medica. A sala de alfabetização, sala de primeiro ano, tinha mais ou menos 28 alunos, na sua maioria meninos, nessa sala eu tinha alguns alunos haitianos, se me recordo bem três alunos haitianos, um que já estava na sala e outros dois que entraram no decorrer do ano letivo. A primeira que já estava na sala era aluna da unidade e já falava um pouco da nossa língua, o português, porem os outros dois que entraram eles não falavam a nossa língua, foi muito difícil a convivência, o aprendizado e a interação desses alunos comigo e com os outros alunos da sala. A interação era difícil, eles conviviam mais entre eles mesmo, porque? Porque eles não falavam português, então não tinham muita comunicação com outras crianças, as outras crianças não entendiam eles e eles não entendiam as outras crianças, então eles ficavam num grupo fechado, então a convivência foi complicada.*

Em relação aos outros dois haitianos que entraram no decorrer do ano, os pais falavam um pouco do português, então quando eles iam buscar os filhos, eu sempre conversava, conversei durante o ano todo, “pra” que eles ensinassem os filhos a se comunicarem a falarem em sinal ou o português pelo menos o básico, e sempre

conversei com os pais para que isso acontecesse, ne? Conversei também várias vezes, tivemos reuniões, RPS, sobre o problema dos alunos haitianos na unidade, porque um “problema”? Porque eles não falavam o português o ensinamento, a aprendizagem ficava muito comprometida. No começo do ano, não só no começo, durante o ano letivo, 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, porem 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 falava o português.

Porem essa aluna haitiana me ajudava muito, eu pedia “pra” ela falar com os amigos haitianos o que eu queria, o que eu estava pedindo, alguma coisa ela já havia esquecido e ela falava pra mim “ah prô, eu já não lembro mais”, mas ela me ajudava muito, ne? A direção fez uma reunião com a comunidade haitiana, com interprete, para explicar as regras da escola, a convivência. ..

Eu: No começo do ano?

Professora 3: *Isso não foi no começo do ano, foi depois de muita luta que aconteceu essa reunião, creio que foi em meados de junho que aconteceu essa reunião, eu não estava presente, a direção não me convocou então eu não estava presente nessa reunião. Foi importante, né, depois passaram para todos os professores o que foi dito, foi explicado as regras da escola, porque eles tinham problema de entrada, saída, cumprir regras, eu não sei como é lá no Haiti, ne, a cultura é diferente, então eles não se atentavam muito as regras da escola, entrada, saída, como teria que se portar durante o ano letivo na unidade mesmo.*

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 construía 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.

Eu: E quanto ao ensino, você usava uma técnica ou metodologia diferente para ensinar esses alunos (haitianos) ou era igual? E qual subsidio você usava para tentar se comunicar com eles para alfabetiza-los?

Professora 3: *Então, parece engraçado (risos), mas através de mímicas no começo, porque eu não sabia falar o idioma deles, o dialeto, e eles não me entendiam e eu não entendia eles mesmo. Então o método era o mesmo, o método era o mesmo, mas só que assim eu tentava fazer um atendimento individualizado, e ia cada um lá conversar com eles, falar o que eu estava querendo, explicar, depois durante o decorrer do ano esses três, um já entendia o português, a segunda começou, era uma menina no caso, ela começou a falar um pouco português, ela começou a interagir melhor tanto comigo quanto com a sala, então lá teve um avanço melhor em questão de aprendizado ela teve um avanço melhor. O terceiro que chegou no segundo semestre já foi uma situação mais complicada, porque ele não falava absolutamente nada, ele só gesticulava e ele não me entendia, e o aprendizado dele ficou bem comprometido, devido à falta de entendimento.*

Então, eu tinha bastante dificuldade para ensinar os haitianos e sempre eu procurava a Assistente Pedagógica pra ela dava uma luz me auxiliava o que eu deveria fazer né, assim na verdade “conversa com os pais para ver se eles tentam ensinar os filhos a falar um pouco de português” para ter uma melhor comunicação pra que eu pudesse ensinar e alfabetizá-los, e isso acontecia sempre e como agente tinha reunião pedagógica semanalmente era colocado esse assunto em pauta, referente aos haitianos porque não era só minha sala que tinha haitianos, é lá na unidade do João de Barros (escola), creio que a maioria das salas tinha alunos haitianos, é teve um caso engraçado atípico que aconteceu com um aluno meu logo que chegou né, sobre as regras, eu já havia dito a ele as regras básicas de comportamento, como que deveria deixar o material, como utiliza-lo, a utilização do banheiro, a escovação, e a gente como primeiro ano sempre iam ao parque meia hora por dia e num desses dias aconteceu uma coisa digamos engraçada, um aluno meu haitiano, der 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” 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, 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, mas escapou, aí foi uma coisa que aconteceu só uma vez né, aí depois ele entendeu, creio e não aconteceu mais isso.

Em relação ao material, a prefeitura de Santo André fornece todo material para todos os alunos: caderno livros lápis, , borracha, porém eu não sei se é em relação a cultura dos haitianos, os alunos não conservavam esse material, na hora de utilizar eles ou não tinham, perdiam muito material, ou rabiscavam muito, apesar de eu sempre sinalizar aonde teria que começar a escrever, porque sinalizar assim sempre tem que fazer um “xizinho”, aonde tem que começar, na linha, se é da direita pra

esquerda, e mesmo assim os alunos tinham certa dificuldade, 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. Eu já fui auxiliar por muitos anos em creche, trabalhei muito com criança do infantil e eu acho muito importante o ensino em creche, porque eles já entram na EMEI preparados né, já sabem folhear o livro, recortar revistas, já sabe segurar uma caneta, manusear, digo, o lápis né, sabe utilizar o caderno, eles têm um preparo maior e lá no Haiti eu creio que lá não tinha escola infantil e eles não foram preparados e a primeira experiência deles em escola foi aqui mesmo no Brasil né.

Professora 3: *As crianças haitiana quando chegam aqui no Brasil elas são colocadas, nas escolas de acordo com a faixa etária e não de acordo e não de acordo com que ela traz de bagagem do Haiti, creio que lá eles não frequentaram escolas e ai eles chegam aqui, por exemplo, alunos com 10 anos eles colocam no terceiro quarto ano, ao invés de colocar no primeiro, que seria o adequado em relação pra ter uma aprendizagem, a sim a idade não seria adequada mas aqui na secretaria da educação eles colocam de acordo com a faixa etária sim, ai eles tem muita dificuldade de aprendizagem de acompanhar os outros alunos. Em relação as atividades que eu dei em 2018 eu fiz o acompanhamento dessas atividades seguindo o BNCC e o planejamento é trimestral e a gente faz de acordo com o planejamento e acompanhamos também o semanário, nós fazemos o semanário e nós damos atividades de acordo com o semanário que é claro, logico, 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 dadas porque só o acompanhamento do livro eu acho que dificulta a aprendizagem, dando, seria um reforço para as atividades também.*

Em relação aos haitianos, como eu havia dito, que quando eles entram já vem do Haiti para o brasil, eles já entram na sala de acordo com a faixa etária deles, por exemplo, se for nove, dez anos num terceiro ano, onze anos num quinto, onze, doze anos, só que assim prejudica os próprios alunos, não só em relação a aprendizagem porque eles entram sem saber falar o português e sem ter frequentado uma escola e não só prejudica isso, mas também o emocional deles porque no terceiro e quinto anos

tem a reprovação, ai eles entram sem saber nada e eles vão ser retidos, mexe muito com a autoestima dos alunos ne.

Vamos falar um pouco do projeto, em relação aos projetos que eu me recordo de 2018, teve o projeto horta que participamos, teve o projeto ALFATECH e o MINDLAB, que incorpora o primeiro e segundo ano, o MINDLAB eu também participei e apliquei na sala também, inclusive com os alunos haitianos, porque são jogos, jogos que interagem e foi muito proveitoso e eles conseguiram aprender as regras e conseguiram desenvolver os jogos.

Em relação aos projetos não teve um projeto voltado para a acultura do Haiti, que foi uma falha creio, eu acho que deveria ter, devido a ter muitos alunos haitianos no João de Barros deveria ter tido um projeto voltado para a cultura haitiana.

APÊNDICE D

PROFESSORA 4 - Transcrição Do encontro

Encontro: sábado, 16/11/2019.

Professora 4: *Eu tenho 41 anos eu trabalho em Santo André desde 2008, tenho 12 anos de rede e eu sou formada no magistério, em Pedagogia, sou Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento, em Psicopedagogia e em Tecnologia da informação. Eu entrei na rede em 2008, já tenho doze anos de rede e, nesse percurso durante quatro anos eu atuei como professora substituta, porque nós não tínhamos ainda uma escola fixa de lotação, em 2012 eu lotei na creche, trabalhei durante o ano e pedi remoção para a escola que eu estou atualmente, que é a João de Barros Pinto.*

Minha primeira experiência com alunos haitianos ocorreu em 2013, que eu trabalhava com a educação infantil, com alunos de cinco anos, eu recebi esse aluno em meados do meio do ano, eu não me lembro o nome agora, mas a minha primeira dificuldade que eu tive foi em relação ao idioma, porque eles vêm falando crioulo ou francês e a dificuldade que também nos tínhamos era falar com os pais, nós não tínhamos um diálogo, assim, criar um vínculo na primeira reunião de pais e também a prefeitura ela, a legislação ela diz que a escola tem que matricular esses alunos, mas o sistema eles não dão nenhum respaldo pra gente em relação a língua, ao idioma e como que a gente vai estabelecer essa relação com os alunos, e os pais, eles são bem, eles querem participar, mas devido ao idioma eles não conseguem, então como que nós professores, nós lhe damos com essa situação, o primeiro momento é tentar acolher esse aluno da melhor forma possível, porque eles vêm com todas as dificuldades possíveis, esse ano de 2013 eu não tive muita dificuldade assim em relação a alfabetização, mas no primeiro momento tentar dialogar com essa criança, e também em relação as regras da escola, as vezes, por exemplo, a criança trazia algo que não deveria, eu vou falar de uma situação que ocorreu em uma festividade que nós fizemos e o aluno trouxe uma marmita, que era pra trazer algo para compartilhar com os alunos, mas era uma situação que era da cultura deles, então eles traziam um prato que era individual, mas era algo da cultura deles também, aí quando nos reunimos lá para festejar o aluno abriu lá sua marmita com a comida tal, mas aí a gente ia contornando essas situações.

Em 2015, 2014, eu fui chamada pra rede de São Paulo, então eu fiquei afastada esse ano, em 2015 eu retornei com alunos de quinto ano, e eu me deparei logo com uma situação também que foi bem difícil, com uma aluna com 11 anos matriculada no quinto ano que também não sabia nada de português, e era uma família, tinha umas cinco, seis crianças, então cada sala tinha um irmão, e essa aluna após sondagem, foi verificado que ela estava na hipótese de escrita pré-silábica, aí eu conversei com a

coordenação da escola que entrou em contato com a Secretaria de Educação, e a gestão dessa época pediu para que eu fizesse um relatório especificando todos os saberes da criança para ver se tinha possibilidade de reclassificação, então após essa documentação nós fizemos a reclassificação dessa aluna para o terceiro ano, e isso foi bem produtivo porque a aluna conseguiu se alfabetizar, apesar dela ter 11 anos ela conseguiu se alfabetizar, e nos iríamos fazer uma nova reclassificação para o quarto ou quinto ano, né, mas aí essa aluna foi embora para os Estados Unidos, mas aí nós ficamos muito contentes porque a gente conseguiu, é, ajudar essa aluna de uma maneira ou de outra, né, e eles, 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 interprete pra gente pra que nos 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, foi durante o meu percurso de 2013 até 2019 aconteceu desta maneira e querendo ou não a gente consegue alfabetizar o aluno dependendo, porque cada criança tem um ritmo, dependendo do ritmo da criança a gente consegue lidar com eles até melhor do que uma criança brasileira que tem dificuldades, então eles vão conseguindo lidar com essas situações.

Em 2016, eu não me recordo de aluno haitiano na turma. Em 2017 eu atuei com quinto ano novamente e eu recebi uma aluna haitiana também a LE ela tinha de 11 para 12 anos e ela tinha dificuldade enormes, porque ela frequentou o quarto ano, mas ela demorou um pouquinho para se alfabetizar lá, não sei se depende da turma, a criança não cria um vínculo maior com a turma e também com o professor, mas no quinto ano nós trabalhamos, criamos esse vínculo com a turma explicando para os alunos e explicando para eles a melhor maneira de acolher esses alunos, o que eles poderiam estar fazendo também para ajudar a alfabetizar ou até mesmo acolher esses alunos, na interação com eles, então deu muito certo, ela no final do ano ela conseguiu bons resultados, mas ainda carregou um pouquinho de dificuldades para o sexto ano, mas de uma maneira geral foi satisfatório.

Em 2018 eu atuei no terceiro ano com uma aluna haitiana, a BE ela também chegou no final de 2017, onde ela frequentou o segundo ano, e em 2018 ela já estava entendendo um pouquinho do português, então foi um facilitador, essas crianças elas

apesar da dificuldade com o idioma eles são muito esforçados, porque eles tentam conter essas dificuldades que muitos deles são interpretes da família, quando a família vem recém pro Brasil ou veio primeiro o pai, ou veio primeiro a mãe, aí a criança as vezes que acaba sendo o interprete porque por eles serem pequenos e estarem nessa idade de aprender melhor a língua, eles acabam atuando como interprete para os pais, essa aluna eu não tive muitas dificuldades com ela não, porque ela aprendeu bem rápido mesmo, já estava no terceiro ano e não teve nenhuma dificuldade gritante, e nesse percurso também vale ressaltar que uma das dificuldades deles, as vezes, que eles não conseguem estabelecer relação de algumas palavras que lá em crioulo não tem, é a dificuldade de relação com a língua portuguesa, e também na produção de texto ela também tinha bastante dificuldade, porque a cultura de lá é diferente, né, aqui a gente tem essa questão dos contos de fadas, que a gente trabalha muitas vezes em um ciclo e eles não conseguem, as vezes, estabelecer uma relação, demora um pouco. E esse ano, atualmente, eu estou com segundo ano e com três crianças haitianas, tem o SH que entrou em outubro do ano passado, ele é um dos que tem mais dificuldades porque ele chegou em outubro, o pai veio antes, e a mãe também veio na mesma época que o aluno, e a grande dificuldade é que a mãe não entende nada de português, mesmo ela estando aqui, chegando no mesmo tempo que a criança, ela não consegue aprender o português, então tenho mais dificuldade ainda, e a mãe chegou e praticamente se engravidou, então a relação desse aluno foi bem difícil, porque tivemos que lhe dar com outras situações. O SA é um aluno assim, bem esperto, ele já está aqui já faz três anos, ele veio com o pai e com a tia, mas o pai foi embora pra Argentina e a mãe permaneceu no Haiti, ela não conseguiu vim pro Brasil, e o SA sabe o português, sabe o espanhol e sabe o crioulo, então ele é um aluno que muitas vezes das dificuldades que a gente encontra na escola de interagir com os pais, a secretária ou as vezes a diretora, ou até mesmo os professores, muitas vezes chamam o SA pra intermediar a relação ou o conflito que a criança está tendo em algum momento, ele nasceu no Equador, mas fala ainda, consegue entender perfeitamente o crioulo. E a GE, ela é da República Dominicana, os pais já estão há uns três anos no Brasil, ela nasceu na República Dominicana e veio pro Brasil faz uns três anos, ela também apresentou bastante dificuldades, mas atualmente ela está tirando de letra essas dificuldades, ela já está quase que alfabetizada, é uma aluna também muito responsável, ela tem essa vontade de aprender, então esses três casos também. Apesar de estar um bom tempo nessa escola eu encontro muitas dificuldades a cada ano de estabelecer relações com o aluno, porque se trata de uma língua que a gente não tem nenhum respaldo da Secretaria da Educação, e o que está acontecendo atualmente na nossa escola, é que esses alunos todos que vieram e quando eles já tem uma idade já de segundo, terceiro, quarto ano, que por exemplo,

nós temos um aluno de nove anos que foi matriculado no segundo ano, porque eles vem com uma documentação totalmente desfalcada com a educação daqui do Brasil, né. Então acho que devido a nossa escola receber tantos alunos, a Secretaria da Educação, não tenho certeza, foi uma conversa que eu ouvi na escola, que eles estão matriculando todos os alunos que chegarem agora ele serão matriculando ou no primeiro ou no segundo ano, até mesmo porque é o ciclo de alfabetização, em partes, eu vou dar minha opinião, eu não concordo, porque as vezes um aluno de nove, dez, onze anos, ser matriculados no primeiro ou segundo ano, vai ser mais uma barreira que nós teremos que enfrentar, porque querendo ou não o aluno percebe que ele não está em uma serie com a mesma faixa etária dos alunos, e a gente tem muito conflito em relação a isso, porque o aluno nos momentos de brincadeira ou nos momentos de alguma situação em sala de aula, tem muitos conflitos, primeiro porque as crianças não conseguem compreende-las e nem ele compreender as crianças, e nem nós mesmos professores, porque a Secretaria da Educação não dá nenhum respaldo pra gente, logico que todo professor ele corre atrás sim pra tentar acolher o melhor esse aluno, mas é uma língua totalmente diferente nós não conseguimos aprender tão rápido como as crianças.

Como que acontece a organização do trabalho de alfabetização com os alunos, né, é 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, depois da verificação dos saberes dos alunos eu costumo fazer um caderno de atividades diferenciada 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 moveis, mas alguns alunos apresentam resistência também, porque eles não querem fazer atividades diferentes do grupo, então as vezes a gente tem essa barreira também. Eu vou fazer agora um paralelo de como estão esses três alunos, o SH começou pré-silábico e atualmente ele está silábico-alfabético, a GE começou silábica sem valor e ela já está alfabética, só tem essa questão mesmo da transcrição da palavra, algumas vezes, a pronuncia, apesar deles aprenderem o português a pronuncia da palavra, as vezes, eles não conseguem pronunciar a palavra corretamente e com isso eles acabam escrevendo errado também, mas a gente acaba relevando essas situações, o SA ele não tem grandes dificuldades, ele já produz textos, na matemática também ele tem facilidade em raciocínio logico, porque a minha metodologia em sala de aula, a gente trabalha bastante com duplas, duplas produtivas, os alunos que estão no início

da alfabetização com letra s moveis, então as crianças acabem ajudando um ao outro também.

Agora vou falar um pouquinho da questão cultural dos alunos, de todos esses alunos que eu tive, eles não gostam muito de falar da história de vida deles, até mesmo porque eu acho que tem muitas questões tristes, né, que eles passaram lá, porque muitos vieram refugiados para o Brasil por questões de condições de vida, e durante esses percurso eu fui estigando os alunos a falarem u pouco sobre as suas situações, da situação de vida que viviam lá, das suas dificuldades, do que eles gostariam de falar, então assim, nós também tentamos trabalhar sempre, com a cultura deles, pra que houvesse o intercâmbio assim ne, da cultura brasileira com a cultura haitiana, eu lembro de uma situação de uma menina do quinto ano que gostava muito de dançar, então durante o parque eu pedia para que ela mostrasse para as crianças como que dançava, como que as crianças brincavam lá, ela ensinava para aa crianças, agora os outros eram bem tímidos, poucos falam, o SA é o aluno que mais relata situações que acontecem lá, é bem difícil de lhe dar com essas situações culturais deles que em muitos casos são situações de tristeza mesmo, de vida precária, até mesmo pra estudar lá é bem difícil, porque lá o país ele não, porque apesar de todas as dificuldades do Brasil, não é igual, eles não recebem materiais, condições pra estudarem, uniforme, com tanto que eles aproveitam bem o uniforme, eles vêm diariamente com uniforme, eles tem uma questão assim de respeito também, principalmente com relação a família, eles tratam os professores assim com respeito, esse ano um aluno me chamo de chata e eu falei pra mãe e ela ficou muito brava, pediu desculpa e fez o aluno pedir desculpa, falou que ia conversar com a criança, então eles são bem respeitosos mesmo.

É, essa questão do comportamento da criança, por questões da língua, muitas crianças, as vezes, reagem de uma certa maneira, diferenciada das crianças brasileiras, apesar de ser criança eles também têm os mesmos conflitos, um pouquinho a mais porque as outras crianças não conseguem compreender o que eles tão querendo dizer e as vezes eles agem com situações de agressividades, não são todos, mas tem alguns alunos que são bem difíceis mesmo e as vezes, está clara a situação que ele fez de maneira inadequada, mas ele não consegue perceber o erro que ele cometeu, então como que nós fazemos para solucionar esse conflito, as vezes nós chamamos uma criança que entende mais o português para fazer o intercâmbio(tradução) com essa criança, em que momento ela está errada e porque a professora está brava.

Vou falar um pouquinho sobre a questão da lição de casa, é muito difícil mandar lições de casa até mesmo porque a mãe não compreende e o pai compreende muito

pouco, e as vezes a gente não tem essa parceria da família e da escola também, nós enfrentamos muitas barreiras na sala de aula.

Além dos haitianos a nossa escola agora também começou a receber crianças venezuelanas, mas nós não encontramos muitas dificuldades porque as crianças venezuelanas que estão chegando, estão vindo do Acre, porque eles passaram primeiro no Acre, ficaram um tempo lá e depois eles vêm pra São Paulo, acreditando que aqui eles terão mais condições de vida, mais oportunidades.

Algumas situações também que nós enfrentamos é que acaba ocorrendo Bulling's, às vezes, tanto por conta das crianças imigrantes, quanto por conta dos brasileiros, porque? Porque as crianças haitianas, elas têm um nome muito diferenciado, e as crianças as vezes acabam, em algumas situações de conflito, revidando. Vou falar de uma situação, uma vez um aluno, como eles moram tudo na mesma comunidade eles acabam trazendo algumas situações de conflitos que ocorreu na comunidade para dentro da escola, por exemplo, a palavra "masisi" (lê-se mississi), eu não tenho certeza, mas os alunos já me falaram que é "gay" ou "veado", então em uma situação de conflito que ocorreu alguns dias atrás uma criança falou assim masisi, um brasileiro chamou uma criança haitiana de masisi, e eles ficam em tom de brincadeira esse masisi, masisi, e as 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? Nem eu não sei", eu falei assim "oh, me falaram que é veado ou gay, mas eu não tenho certeza", aí a mãe disse que ia conversar com a criança, esse aluno havia vindo de outra escola ainda não estava acostumado com as crianças, porque aqui na escola tem bastante crianças, né, então em um tom de brincadeira ele acabou provocando esse conflito.

É, 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 e eles tem que, e nós também professores é essencial que nós também trabalhemos esse vínculo, criando esse vínculo com todas as crianças, porque nossa escola tem cerca de vinte a quarenta crianças (imigrantes) na escola, então é recorrente, nos espaços escolares, eles interajam com essas crianças, e nós temos que fazer esse papel, mostrar para eles que vai ter uma troca de cultura, vai ter uma troca de saberes, que se vocês respeitarem um ao outro, nós aprendemos com eles e eles também aprendem com todos, porque cada país tem sua cultura própria, tem o respeito e a afetividade, um com o outro.

Vou dar um exemplo que faz parte da cultura dos haitianos, quando nós recebemos esses alunos, nós percebemos que as crianças vinham com penteados super diferente, cada semana a criança estava com um penteado, aí nós fomos

pesquisar e descobrimos que no Haiti isso é muito comum, porque as mães ficam na porta de suas casas fazendo penteados das crianças e colocam vários adereços e isso é, acaba que cultivando essa cultura que eles têm e faz bem pra criança pequena, ela se sente pertencente da cultura afro, que muitas crianças renegam sua própria descendência, e as crianças elas não tem vergonha de vir assim pra escola, nós percebemos em várias crianças penteados diferentes e as crianças brasileiras respeitam, quanto a isso a gente nunca percebeu nenhuma situação de criança se reportando àquela criança que estava com aquele penteado diferente. E agora eu vou falar em relação das crianças deficientes, na nossa escola, nós temos no terceiro ano, esse ano a menina está matriculada no terceiro ano, e ela é irmã da minha aluna que está no segundo, a GE, ela tem Síndrome de Down (SD), e a mãe em uma reunião relatou que ela é muito grata as condições que foram dadas para ela aqui no Brasil, que apesar dela ser imigrante logo que ela chegou na escola ela foi bem acolhida ela recebeu uma assistência assim, que no Haiti não tem ,por exemplo, as crianças que são deficientes no Haiti, toda a família que tem que custear todo o tratamento, eles não oferecem condições nenhuma, e no Brasil apesar de ser defasado nós temos essas condições que são dadas para as crianças, por exemplo, a escola ela acolheu essa criança, nós temos no sistema público da rede de Santo André um professor que chama PAIE que é um Professor Assistente de Inclusão Escolar, essa pessoa faz o intercambio da família na escola e também encaminha essas crianças para terapia no sistema público do SUS, eles fazem essa conversa com as famílias, eles veem qual é a necessidade da criança, eles encaminham para terapias, no caso dessa criança, o nome dela é VA, ela tem SD ela faz terapia com fono, eu acho que, não tenho certeza, mas a mãe comentou que quando ela chegou no Brasil ela nem falava, e hoje ela já pronuncia algumas palavras, né, e ela faz todo o tratamento pelo sistema SUS, com intermédio da escola e dos professores também, é uma mãe bem parceira, sempre que o professor pede alguma coisa ela participa, e também vale ressaltar que as famílias haitianas elas estão sempre dentro das festas da escola, seja numa festa junina, seja em um encontro de pais, em todas as reuniões eles comparecem, não são todos, mas eles tem uma parceria bem legal com a escola.

Esse ano também aconteceu que nós viemos num passeio, aqui na FIESP em São Paulo, numa exposição do Mauricio de Souza, e durante o percurso meu aluno haitiano passou muito mal, porque ele tem umas questões referente a saúde, porque ele é muito difícil pra comer, ele não acostumou ainda com a comida do Brasil, então ele pouco se alimenta, na escola também desde o início do ano eu venho incentivando ele a comer, a fazer as refeições da escola, mas ele não come, as vezes, ele até experimentava mas depois ele vomitava tudo praticamente o que ele comeu, as únicas coisas que ele aceita é pão, leite as vezes, suco e só isso, conversando com a mãe,

porque eu fiquei muito preocupada, porque ele faz parte de um programa o Mais Saber, que daqui a pouco eu vou relatar como acontece esse projeto na escola, eu tentei conversar com a mãe a respeito dessas condições que o aluno está frequentando o Mais Saber, porque nesse projeto as crianças chegam as onze horas na escola e depois tem um lanche e depois eles têm um horário de almoço a tarde, e também precisei do intermédio do SA que é um aluno que frequenta o segundo ano da escola de fazer essa tradução pra mãe, do porquê que nós estávamos chamando a mãe na escola, pra saber por que o filho passava mal, por que sentia dores de cabeça, ele não se alimentava e, as vezes, ele falava que estava com fome, conversando com ele, ele disse que gosta só de comer espaguete e pão, aí a mãe falou que sempre foi assim aí escola recomendou que ele passasse no posto de saúde para relatar essa situação do aluno, talvez fazer mais exames porque isso acaba atrapalhando na alfabetização.

Agora eu vou falar de um projeto, do Mais Saber, antes eu acho que vale falar primeiramente do conselho de ciclo. Praticamente todas as crianças da escola é citada no conselho de ciclo, após a sondagem que os professores fazem com os seus alunos, nós levamos para esse conselho de ciclo, lá o professor aponta as dificuldades que o aluno tem e também de acordo com o passar do tempo os seus avanços, e nesse conselho nós estudamos alguns encaminhamentos que serão necessários para que essa criança possa avançar em seu processo de aprendizagem, e um dos encaminhamentos que a escola e os professores fazem é incluir essa criança no programa Mais Saber, o projeto Mais Saber é o antigo Mais Alfabetização, que funcionava com uma verba federal que o governo passava para os municípios, fazerem atividades extra escolares com os alunos para que pudessem ajudar no processo de alfabetização. Eu acho que, se não me engano, foi no ano passado que acabou essa verba e o Município de Santo André resolveu continuar com o projeto, ele foi reformulado e ganhou um outro nome, o Mais Saber, nesse projeto as crianças participam no contra turno de atividades extra escolares, como na escola nós temos o projeto horta, porque na nossa escola tem um espaço amplo e tem uma grande área verde e também junto no ano passado teve o projeto horta do governo federal, então acabou que inserindo essas crianças na participação que nesse ano ampliou, e as crianças puderam participar do projeto de sustentabilidade, aí as crianças vão cuidar das arvores, eles fazem o plantio de flores de jardim, eles plantaram alface, foi um projeto bem legal, porque agora eles estão colhendo essas verduras e levando até pra casa e fazendo lanches saudáveis, ensinado as crianças a cuidarem do meio ambiente e também aprenderem novas formas de terem uma horta em casa, pode ser uma horta suspensa, se tiver espaço no próprio jardim e com isso eles podem colher os próprios alimentos que eles plantaram futuramente, e uma das maneiras que a escola deu

condição é de inserir todos esses alunos haitianos, então se vocês puderem ir no horário lá, vocês vão ver que tem vários alunos haitianos que é também uma forma deles aprenderem a cultura, a ir treinando o idioma e ter uma interação com todos alunos.

Eu: No mais saber além da horta, tem mais algum outro?

Professora 4: Tem a horta, tem o projeto Cidadania e Valores, esse projeto ele conta com a participação de voluntários, lógico que esses voluntários têm uma ajuda de custo, se não me engano são 450,00 reais e também tem brincadeiras, jogos e brincadeiras, sustentabilidade, valores e cidadania e tinha músicas, mas eu não tenho certeza se esse ano a música continua, a voluntária saiu aí eu não sei quem ficou responsável por isso, e tem o projeto também as crianças constroem brinquedos e tem um professor que a prefeitura disponibilizou, que nós chamamos de professor FLEX, esse professores trabalham a alfabetização e letramento com as crianças, então durante uma hora eles formam agrupamentos para as crianças trabalharem a alfabetização e também bem lembrado, nós temos na escola também o ALFATECH. O ALFATECH é um programa, eu acho que de uma tese de mestrado ou doutorado, se não me engano da UFSCAR, não sei te dizer certo, é um projeto que a prefeitura implantou em algumas escolas como projeto piloto, nesse projeto ALFATECH, as crianças, tem dois professores que trabalham com essas crianças que são indicadas, é no primeiro momento é para criança de quarto e quinto ano, mas se eu não me engano houve a necessidade, ou não sei se a escola entrou em contato com a pessoa responsável, eu sei que participam crianças de terceiro, quarto e quintos anos que acabam contemplando esses alunos haitianos também. No primeiro eu fiquei receosa com esse programa, mas conforme as professoras foram falando eu acho um pouco válido, principalmente por causa dos haitianos, porque nesse processo, as crianças vão lá nos computadores, elas vêm uma figura e é soletrado um som, a pronuncia fonética, pra criança ouvir, e depois apontar a palavra que está sendo escrita, é, como é uma tese de mestrado, doutorado eu não sei se a pessoa está estudando ou vendo o quanto é válido esse processo, né, e também funciona como um processo de repetição, de memorização, então são vários módulos e enquanto a criança não atingir uma meta, que ela, eu acho, eu concluo que, se ela não verbalizou, não aprendeu aquelas sílabas ainda, ela não vai para o processo seguinte, ou, é a minha conclusão, ou se ela errar muito, ela volta pro primeiro módulo novamente.

Eu: E porque você falou que não concordava no começo?

Professora 4: Eu não concordo, por exemplo, assim já teve alunos, meus alunos que participaram desse projeto, e ouvia que não tinha muito uma, intervenção do professor, o professor ele está ali só para fazer as anotações, se o aluno realizou

a atividade, se ele não realizou, esperar o comando, se o aluno fazer aquela atividade para ir para o próximo comando, e também não teve uma explanação desse trabalho para os professores que fazem parte dessa escola do projeto piloto ALFATECH, quem teve a formação são somente os dois professores que fazem esse trabalho com os alunos, mas nós professores que estamos com essas crianças em sala de aula, não é passado nenhuma formação, não é passado por exemplo, assim o que o professor...

Eu: Informação?

Professora 4: É, formação e informação, porque por exemplo assim, a formação seria primeiramente pra explicar para os professores como que iria funcionar esse trabalho, chegou tipo de paraquedas para nós, então nós não sabemos até que ponto, poderia ser até um trabalho junto com o professor, né, a gente poderia estar trabalhando ali, talvez teria, eu acho que um objetivo seria atingido com mais facilidade.

Eu vou falar um pouquinho porque eu não concordo desse projeto ALFATECH, talvez eu esteja errada, mas é minha visão, eu acho que o professor, cada professor tem sua metodologia, eu não sou nem tradicional, nem construtivista então eu trabalho tipo que mesclado, porque até mesmo durante a nossa pratica, nós temos que ir o percebendo qual é o ritmo do grupo, qual as dificuldades da criança, ela não aprendem no mesmo ritmo e o projeto ALFATECH, ele tem uma visão de memorização, e uma técnica bem tradicional, porque ela lança umas palavras para a criança no computador e a criança tem que ir construindo aquela palavra através da memorização auditiva com a visual, ela memoriza bico, ai ela vai na palavra "bi", e depois vem outras sílabas para ela achar o "co", até que ponto essa didática tem um resultado positivo para a criança, eu tive alunos, por exemplo, que ficou um ano inteiro no primeiro módulo e ela não saiu dali, então se tivesse um resultados, logico que essa criança que eu estou falando ela tem umas questões maiores, ela foi para um processo de avaliação com uma equipe multidisciplinar do CAEM, não foi concluído ainda o seu diagnóstico, ela tem suas dificuldades, mas teve outras crianças também que eu não obtive resultados e eu acredito também que esse projeto fosse trabalhado juntamente com o professor talvez a gente teria outros resultados, mas eu também não posso te dizer que como é uma tese de metrado até que ponto o professor pode interferir, e os professores que aplicam esse trabalho desse projeto piloto na escola, eles em alguns momentos eles fazem intervenção, mas não são intervenções pontuais eles estão ali mais para dar assessoria para a criança q uta ali, para falar pra ela qual é o próximo passo, se ela realizou a atividade, sim ou não, e daí pra frente e também eu sou totalmente a favor da consciência fonológica, porque a criança tem que ter primeiramente essa consciência fonológica oral para depois ela ir pro escrito, você

trabalhar com jogos, com letra moveis, para ir construindo os saberes da criança e isso, esse trabalho do projeto ALFATECH ele é mais memorização.

Então eu trabalho em duas redes, na prefeitura de São Paulo que eu já estou há seis anos e a prefeitura de Santo André que eu tenho doze anos, a diferença de uma pra outra é que São Paulo já tem o seu currículo há algum tempo, apesar de as vezes mudar a gestão, por questões políticas, ela não tem muita interferência no currículo escolar, e também em São Paulo já tem currículo então se tem formação, oferece uma formação de professores constantemente, tanto pelo sindicato, logico que a proposta do sindicato é uma proposta de oferecer cursos para evolução da prática do professor e também para evolução da carreira funcional, nós temos uma proposta de carreira, em Santo André o currículo, ele está sendo, já teve várias discussões mas ainda não foi homologado o currículo da proposta de Santo André, nestes dois anos nós tivemos a discussão novamente da proposta curricular, teve-se todo um trabalho e o que mais me entristece é que até o momento esse currículo ainda não foi homologado, nós já estamos aí no terceiro ano de mandato, ano que vem será o último e nós corremos o sério risco de não ter esse currículo homologado e todo o nosso trabalho ir por água abaixo, como se diz, né, e como eu já disse anteriormente, eu não sou nem tradicional, nem construtivista, a minha metodologia de trabalho em sala de aula é mesclada, e nós, na rede o que eu percebo é que cada ano que se muda uma gestão, as vezes nos ficamos perdidos novamente, logico que você tem a sua concepção de ensino, a sua concepção de escola, mas as propostas que vem do sistema muitas vezes acaba interferindo no nosso trabalho em sala de aula, porque muitos projetos são jogados para a gente trabalhar e tem aquela obrigatoriedade de trabalhar e isso acaba interferindo, porque o professor no início do ano ou no final do ano, quando tem a atribuição de sala você já começa ali a esquematizar como será o percurso do seu trabalho durante o ano e muitas vezes a gente já está com aquela proposta ali e chega uma atividade que você tem que realizar que está totalmente fora do seu contexto, da sua didática, da sua sala de aula e isso acaba atrapalhando muitas vezes, e mesmo tendo essas discussões o que eu percebo na escola é cada um trabalha de um jeito e eu acho que o grupo por mais que tenha as suas diferenças ele tem que estar unido ali nas suas propostas, nas suas decisões, nas suas metodologias, é comum no ciclo de alfabetização você trabalhar com agrupamentos, com troca de experiências e troca de saberes, e falando nesse ano que nós tivemos, menos passamos praticamente seis anos discutindo esse rol de conteúdo, o que trabalhar em cada ciclo, porque cada serie/ciclo tem que se trabalhar um gênero textual e muitas vezes o professor acaba se confundindo que gênero textual trabalhar com aquela turma, por exemplo, primeiro, segundo ano, terceiro ano, porque é uma sequência né, e se cada um trabalha de um jeito acaba complicando, aí a criança não

consegue se reestruturar, e muitos professores por exemplo, como a rede de Santo André tem um estrutura assim muitos que, todos os diretores, coordenadores eles não, passou em concurso, tem o seu cargo, então essa rotatividade de diretor, Assistente Pedagógica e de vice direção acaba atrapalhando muito, essa estruturação na minha escola, acaba atrapalhando mais ainda, porque tem uma rotatividade e quando uma equipe diretiva chega na escola e até ela entender o percurso, a especificidade da turma, da escola, nós temos esse desafio desses alunos haitianos que são enfrentados, por exemplo, eu estou há seis anos na escola eu já tenho já um histórico, já consigo estabelecer um percurso desses alunos , mas cada ano é diferente, não tem como não ser, então isso acaba agravando, essa rotatividade de professores, e as vezes, também da equipe diretiva.

O que eu percebo também em relação a identidade cultural dessas crianças é que por eles terem essa facilidade de aprenderem o português, eles estão perdendo essa identidade deles, por exemplo, as crianças que já falam o português elas não sabem mais se comunicar na língua crioulo ou francês, nesse percurso que eu passei com as crianças haitianas, só o SA é o único aluno que eu vejo que não perdeu essa identidade dele ainda, ele fala português, mas ele compreende o crioulo perfeitamente, é por isso que ele é o interprete muitas vezes da nossas conversas com pais.

Esses dias mesmo, veio um pai, uma família, eu acho que teve algum contratempo lá no trabalho ou em casa e mandou uma outra pessoa, terceirizou na verdade uma pessoa em buscar o filho dele na escola, e essa pessoa não estava autorizada, aí a criança não quis embora pra casa com essa pessoa, aí teve que chamar o SA pra ligar pro pai, pro pai dizer quem era a pessoa que ia buscar, mas nem o pai conhecia, ele teve que entrar em contato com a pessoa que ele tinha deixado sobre a responsabilidade de buscar a criança na escola, olha quantas dificuldades que nós temos que passar, a responsabilidade, se tivesse um interprete na escola, se tivesse uma maneira de, as vezes, a família quer mandar um recado, mas ela não consegue mandar no português, ela vai escrever no francês, mas nós não temos habilidade para interpretar, e as vezes também, quando a escola entra em contato com a família ela não consegue entender que é o secretario, ou o que o professor tá dizendo, porque eles não compreendem o português.

APÊNDICE E

ASSISTENTE PEDAGÓGICA – Transcrição do encontro

Encontro: quinta-feira, 05/12/2019.

Meu nome E. eu tenho 38 anos, eu leciono desde 2000, trabalhei 13 em uma rede particular aqui do município de São Caetano, e em 2004 eu passei em um concurso da rede municipal de Santo André, estou lá até hoje, desde 2013, eu só fiquei com uma rede, saindo da escola particular. Eu sou formada em pedagogia, tenho duas pós-graduações sendo uma em Didática e a outra é sobre Tecnologia em Ambientes Educacionais, e hoje também estou cursando o mestrado profissional na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Na minha trajetória profissional eu sempre trabalhei na Educação Infantil, e na rede particular depois fiquei mais com a questão de alfabetização que é primeira e segunda série, e aí quando eu fui para rede trabalhei com o fundamental nos anos finais, e hoje eu leciono para uma sala de alfabetização de primeiro ano, no ensino fundamental, então a minha trajetória é mais fundamental. Eu comecei a receber convite para fazer o processo seletivo pra função, pra equipe gestora, porque Santo André não existe cargo, são funções, onde você faz um processo seletivo aí nesse processo a secretaria de educação vai te colocando nas escolas que tem o seu perfil para que você possa contribuir, enfim, e eu participei deste processo no final de 2012, início de 2013, só que eu não assumi, porque eu estava grávida e me conhecendo como pessoa e eu já havia perdido em bebe antes eu falei “não, vou me dedicar só a esta gestação”, então eu agradei o convite e voltei pra sala de aula, não cheguei nem a assumir, só apareceu meu nome lá que eu tinha passado no processo. E aí em 2014 a secretaria me ligou falando que tinha uma escola que era perto da minha residência e eu acabei aceitando o convite, o primeiro que me impulsionou a aceitar é porque é uma comunidade carente e eu gosto muito de trabalhar assim eu acredito que eu posso contribuir e segundo também pela localização e o que me chamou a atenção é porque tinha os haitianos, eu gostaria de entender esse processo, assim a gente sabia que naquela época era mais fervoroso do que hoje, quando eles vinham refugiados pro Brasil foi bem quando teve o terremoto no Haiti, aí eu fiquei encantada com o desafio, sem entender Francês, sem entender o Crioulo e aceitei o desafio para ser assistente pedagógica da EMEIEF João de Barros, tinha uma Assistente lá e ela acabou mudando de função para uma outra escola e eu acabei indo contribuir com o quadro, essa escola a EMEIEF João de Barros Pinto ela fica localizada em Utinga próximo à Avenida Dos Estados, perto do Craisa e divisa com São Caetano. E aí eu pude contribuir com a escola com a função de Coordenadora Pedagógica que em Santo André tem a nomenclatura de Assistente Pedagógica, e eu fiquei lá por dois anos e depois eu acabei voltando pela sala de aula

pela escolha de ser mãe novamente, e me dedicar ao mestrado porque é uma coisa que sempre mexeu comigo de querer avançar em águas mais profundas, e hoje eu estou em sala de aula na EMEIEF Vinicius de Moraes em um bairro próximo de Utinga, onde fica o Joao de Barros, no Camilópolis com a turminha de primeiro ano.

Nos dois anos que eu fiquei na Coordenação, a escola tinha aproximadamente 28/29 salas, somando os dois períodos somando manhã e tarde, e tinha também a EJA que é Educação de Jovens e Adultos, mas aí era uma outra coordenadora que era responsável por esta modalidade, os alunos em média por sala de aula era de 28/30, nós atendíamos na época as crianças de 4 anos da educação infantil até o quinto ano, que é de 10 anos do ensino fundamental I. Grande parte dos alunos eram da comunidade dos ciganos, que é uma comunidade carente que fica em frente à escola, muitos deles vinham a pé ou também a gente tinha a comunidade do Búfalo, que é uma comunidade próximo à avenida Utinga e mais uma comunidade que agora eu não me recordo do nome, eram 3 no total, e a maioria dos alunos e também os haitianos residiam nestas comunidades.

Quanto aos números de haitianos em sala naquela época, eu me recordo aproximadamente que tinha bastante no Infantil, tinha até uma pequenininha com Síndrome de Down haitiana, tinha bastante no segundo ano, terceiro ano, primeiro ano, alguns no quarto e nos dois períodos manhã e tarde, se eu me recordo no primeiro ano que eu estava lá a gente tinha 33/36 só que cada vez chegavam mais, porque os pais vinham primeiro para o Brasil, pra tentar a vida, aí eles arrumavam algum emprego, um lugar pra morar, aí depois que eles conseguiam se organizar financeiramente, se estruturar, eles traziam a família e aí que vinham os filhos né, então sempre era um movimento constante, sempre chegavam haitianos pra contribuir com a escola, no processo do aprender.

Um desafio que eu me recordo, quando eu cheguei lá eu sabia que tinha alguns haitianos ,mas eu brinco que eu fui meio enganada, porque eu achava que tinha uma estrutura para acolhe-los, eu achava que tinha algum haitiano que já morava aqui em Santo André, São Paulo e que já dominava nossa língua pra nos traduzir, porquê o que acontecia, eles vinham algum com histórico e outros sem nada, sem documento assim, com a roupa do corpo e aqueles com histórico a gente não entendia nada, nem no google tradutor, nada, nada, a gente ligava para a secretaria da educação e pedia na época para o secretário Gilmar Silvério que a gente precisava de alguém, pelo menos um professor de francês que pudesse acolher com maior qualidade esse povo tão sofrido, e éramos nós e nós mesmos na boa vontade, o grupo de professores também a grande maioria era muito assim, lutavam pela causa, eu acho que isso era um diferencial, porque a gente também tinha ali na redondeza outras escolas e que daria dois quarteirões a mais, mas eles iam lá, então talvez eu acho que na própria

comunidade eles falavam que eles também se sentiam acolhidos ali né. E me recordo também, que me contaram, que veio uma haitiana no posto de saúde e ela passou mal e os médicos não entendiam porquê e ela acabou falecendo, aí colocaram neste posto de saúde de Utinga um haitiano que conseguia traduzir e aí era o que eu queria lá para escola também, mas infelizmente ou felizmente também porque eu acho que a gente não se acomodou, eu acho que a gente tentou fazer o nosso melhor porque as vezes as coisas tudo certinha faz a gente se acomodar, assim, logico, poderia ter tido mais estrutura e cuidado, mas era a realidade que a gente tinha, e a gente tinha que acolher e trabalhar e assim foi. Então assim, a gente ia pelo ano que estava lá no histórico, as vezes pelo tamanho, ou alguém que estava mais tempo lá falava “não, eu conheço”, a nossa dificuldade era também porque os pais não falavam, porque uma cultura que eu percebia dos haitianos que quem falavam eram os homens, as mulheres não se falavam, e sempre quem ia lá pegar o uniforme, na reunião, era as mulheres, não os homens, elas não se colocavam, não sei se faz parte da cultura, mas era a figura masculina que tomava a frente deste processo. Quando eu cheguei lá, eu fiquei pensando, como será que esse povo vem de tão de longe, quantos desafios, entra pelo Acre e chegar aqui e vim sem lenço e sem documento, sem nada e o que essas crianças podiam ter vivido, vivenciado, o que passaram nessa memória, nesse tempo, então eu sempre tentei ser muito cuidadosa com os haitianos, então as roupas que tinha na escola, achados e perdidos que não era de ninguém, campanha, eu sempre dava, porque eles chegavam lá de chinelinhos naquele frio de roupa curta, e eu dava, até tinha umas professoras que brincavam “tudo pros haitianos, tudo pros haitianos”, ai eu falava não é questão de ser haitianos, ali na comunidade eles têm, esses não tem nada e eles têm que construir uma história, porque eu ficava pensando você ir embora da sua casa sem poder olhar pra trás, então eu pude perceber também que eu tinha um grupo de professores que estavam nesse caminhar comigo, tinham o olhar sensível para o outro, mas havia outras também que falavam “ah, tudo pra eles”, então a gente tinha que fazer um trabalho para eles entenderem, essa sensibilização, e aí eu consegui trazer na época um pai de uma aluna haitiana para cantar lá na escola e tocar, porque eu também ficava pensando assim a gente trabalha festa junina, festas culturais, a nossa cultura e a cultura desse povo que tá aqui? E ai foi bem bacana, mas antes disso, porque eu falei, a gente só consegue talvez tocar o outro quando eu faço a experiência de se colocar no lugar dele, em recortes a gente faz, mas quando você vai lá toca a ferida, você fala “poxa, o negócio não é bem por aí”, então todo ano a gente para na rede, tinha o princípio de parar para falar sobre o Projeto Político Pedagógico, o que a gente queria, que metas, objetivos que a gente projeta, a caracterização da nossa escola, funcionários, apoio, alunos, enfim iam para esse documento, e eu me recordo que eu falei na época com o meu diretor, que trabalhava

um diretor e uma vice-diretora e eu falei olha esses professores que estão chegando, porque lá também tem uma rotatividade de professor, porque é uma escola que fica bem próxima a estação de trem, então tem fácil acesso a São Paulo, outros municípios, então muitos professores tem outros cargos ou moram em outros municípios, então o trem é fácil é só você atravessar a Avenida dos Estados e você já está na escola, da estação não dá dez minutos a pé, então eu falei pra ele que eu queria levar os educadores para conhecerem aonde os haitianos vivem, porque eu já tinha ouvido falar que eles moravam no pior lugar da comunidade, e aí eu falei talvez também eles olhando os haitianos e não só os haitianos como todas as crianças daquele ambiente, porque aí eles vão conseguir entender porque será que a folha do caderno de lição de casa do meu aluno vem toda suja, porque será que as vezes ele vem cheirando um pouquinho mal a roupa, então assim pra gente entender essa realidade, então aí nós conseguimos, o diretor conseguiu falar com a pessoa que é responsável se a gente podia entrar na comunidade e fomos de van, fizemos um percurso, fomos em duas comunidades e a comunidade que eles vivem a gente conseguiu fazer caminhando, deixou a gente até um ponto e a gente foi caminhando, e foi muito bacana porque na hora que a gente ia entrando eles falavam “a prô”, não sei o que lá, “olha lá, da minha escola”, aí você também começa a perceber um pouquinho a potencialidade que a escola tem na vida dessas crianças, em geral, seja haitiana, seja qualquer raça. Aí tinha uma igreja haitiana, um espaço onde eles faziam oração, tinha ali um orelhão na época e colaram na parede, em língua francesa, como ligar para o Haiti, e o que mais me chamou atenção era que eles moravam na pior parte da comunidade, era onde o rio passa os barracos eram construídos em cima daquele rio, então o cheiro de esgoto ali aberto, era muito forte e os outros alunos também, me recordo que tinha uma prô que foi embora chorando, não era um aluno haitiano, mas ela viu ele, viu onde ele morava, pé de chão batido, barraco, aí ela falou “agora eu entendo porque o caderno dele vem sujo, ele não tinha nem mesa”, então eu acredito que quando você consegue sensibilizar o outro, ele começa a entender quem é esta história, que história ele tem, e a gente consegue ter um olhar mais sensível pro sujeito, pra pessoa e o que me chamou atenção que por mais precário a situação que eles viviam era bem dividido, ficavam os haitianos de um lado e ficava do outro lado a comunidade, então a própria comunidade os excluía, eu fiz esse recorte né, então era um trabalho que eu tinha que fazer não só com os educadores, educadores em gerais: professor, limpeza, merenda secretaria, enfim todos os colaboradores que acompanham a escola, mas também com as crianças, de acolher e entender quem são essas famílias, e o que chama atenção que por todos esses desafios eram as crianças que vinham mais impecáveis para a escola, cabelo mais penteado, arrumado, limpinha, não faltavam, vinham com chuva ou com sol, e as

famílias iam e levavam, e isso fez também os professores olharem com outro olhar de cuidados e potencialidade desse povo.

Então só pra finalizar sobre esse passeio ao entorno da escola, até para sensibilizar todos os funcionários porque as vezes as crianças chegavam lá direto e iam para o bebedouro, não só os haitianos, os alunos em geral, ai algumas pessoas falavam “nossa, já vai pro bebedouro”, então dentro deste percurso deles virem a pé lá da comunidade atravessarem a Avenida dos Estados, muitos vinham sozinhos, ou vinham com aquelas mães que é tipo mãe motorista, nem sei se essa é a palavra correta, que vai traz seu filho e já aproveita pega os dos vizinhos e traz em baixo de sol, em baixo de chuva, então para que eles entenderem que quando chegassem na escola eles podiam beber agua e depois que eles subiam pra sala de aula, pra gente entender esse percurso, quando se colocamos no lugar do outro vemos as coisas de outras esferas, então isso acho que foi o divisor de aguas para acolher esse povo, essas pessoas.

Ai depois de montar esse PPP tudo, de fazer o trabalho, foi legal que foi o monitor de informática, a gente foi falar um pouquinho da nossa festa junina, na época a gente tinha essa cultura de falar “festa junina” na rede, eles dançaram, foi muito legal, as musiquinhas caipiras que as professoras trabalharam e no final a gente colocou uma música deles e aí tinha uma aluna que falava muito bem lá e ai ela trouxe, o professor de informática baixou a música e com a banda a gente colocou na quadra todo mundo dançou, e um povo feliz, festivo, alegre, e foi muito legal, agradeceram e foram em peso, eu achava que nem ia ir, mesmo sendo uma festa cultural que não faz parte do seu país, que era a festa junina eles foram prestigiar aí eu joguei pro grupo, eu falei olha no segundo semestre a gente trabalha nossa mostra cultural, sempre a gente trabalha com algum artista, ou faz meio ambiente, o tempo que eu fiquei lá a gente trabalhou desse modo, então eu falei porque que a gente não trabalha um pouco da cultura haitiana, prestigiar, eu acho também que é um cuidado que a gente tem com essas pessoas, eles vieram aqui e os professores falaram nossa na festa junina eles dançaram, povo alegre, ficaram até o final, porque tinham pais que foram ver seus filhos dançarem 9 horas mas ficou até meio dia na festa e aí fui procurar, pesquisar um pouco sobre essa cultura e tinha a pintura Naif, acho que é Naif que coloca se não me engano, que ´é uma pintura típica do Haiti, e aí cada sala pegou, primeiro antes eu trouxe para os professores na RPS reunião pedagógica, mostrei olha o que vocês acham, eles toparam, fui mostrando alguns pintores, alguns autores, porque é uma pintura de rua e eles fazem em azulejos, cartazes, madeira e aí a gente foi conhecer um pouquinho que pintura é essa, que materiais eles utilizavam e eles relatam próprias cenas culturais do cotidiano do país e também algumas belezas, trajes e eu lembro que cada ano, turma foi pegando um e a gente fez uma mostra cultural do Haiti então

foi muito legal, assim eu lembro que teve uma mãe e um pai que veio me abraçar e falaram “muito obrigada, obrigada”, acho que eles também se reconheciam nesta história, né. Isso foi em 2016, foi o último ano que eu fiquei lá, então eu acho que olhando assim, a análise desses dois anos eu acho que a gente avançou como grupo e como cuidado.

E é engraçado que eu me recordo também que como o João de Barros era uma escola estadual que se municipalizou, na realidade esse prédio era do estado, e acho que se municipalizou, se eu não estiver enganada, eu acho que foi em 2011, 2012, então a gente tinha o perfil do estado e tinha uma casa do caseiro que acabou ficando ali, quando eu cheguei até lembro que era um depósito de cadeiras, aí eu ficava na época pro meu diretor e pra minha Coordenadora de Setor, que coordenava várias escolas ali do bairro, vamos pegar esse espaço abri um atelier, uma brinquedoteca né, pra molecada brincar enfim, e aí eu lembro que nessa época tinha uma secretaria na antiga gestão, na gestão da época, que era tipo uma secretaria de assistência social que acolhia também os haitianos, eu não me recordo o nome, não quero ser injusta de falar o nome, mas era uma secretaria que cuidava disso, eu lembro que muitas vezes a responsável dessa secretaria tinha ido na escola e foi prestigiar a mostra dos trabalhos e aí quando a gente conseguiu dar o fim naqueles materiais da sala, para estar fazendo nosso espaço veio uma informação da secretaria que ali ia ser um espaço profissional de oficina, pontos de encontros de trabalhos manuais de assessoria para os adultos haitianos, então eu lembro que na escola, assim na realidade, me deu uma murçada, com o perdão da palavra, porque poxa, a gente ia ter um espaço de atelier que era para todas as crianças, e eu lembro que uma professora comentou “E. era pra todas as crianças, agora vem esses haitianos e pegam”, então assim a gente vai tirando as pedras do caminho né, e vai tentando construir em outro caminhar e aí a gente falou olha eu entendo, é louvável seu sentimento, a gente tava na expectativa e eu também, mas aí quando a gente fala olha é uma oportunidade também de acolher esses pais deles terem algumas coisas aí no fim acabou criando, mas isso foi no meio de 2016, então nem sei se isso existe ainda, era um espaço pequeno era uma cozinha pequena, uma sala e um quarto que ia virar duas salas e um banheiro, então era um espaço pequeno, mas que ia servir de oficina pra acolher os familiares, os pais, tinha até um espaço fora da escola fizeram pra entrar mas eu não sei se ainda existe ou não, e uma coisa muito legal que foi em 2016 é que nós fizemos uma peça de teatro, porque assim eu tive uma vivência na minha história como aluna, quando eu era criança porque eu sempre estudei em escola pública, então tinha muitos professores que na semana da criança fazia alguma peça pra gente então eu acho que é muito legal, ver aquele professor lá em cima representando os papéis, enfim, e aí eu consegui juntar junto com a equipe gestora vamos montar uma

peça de teatro, colocar os professores, aí escrevi com uma prô que também topou a ideia, e assim todo mundo participou, todos os professores, seja que participou da festa, que fez a maquiagem, o professor de informática monitor ficou no som, outro filmando, todo mundo participou, e a peça era mais ou menos assim, era uma menina, eu era a menina, que tinha muitos sonhos e um dia eu fui dormir e eu sonhei que a minha boneca falava e ela me levou pra viajar pelo mundo, então foi falando de cada cultura, então falou um pouco da Itália, aí entrava a professora falando, cantando tarantela e ela falava “oi, eu sou da Itália”, aí vinha outra e falava do Japão, aí veio falar do Haiti, e a gente teve o cuidado de pegar uma música, nós falamos “olha, que música que vocês cantam?”, aí eles falavam lá na época, eu não me recordo, o professor baixou a música, ensinou a coreografia pra gente, a gente dançou, então no final o último país que ela visitou, a menina com a boneca, era o Haiti, aí tava de trancinha, foi muito legal, foi no anfiteatro, todo mundo dançando, então aí acho que também a própria criança, a própria comunidade também ia interagindo, foi bem bacana, eu acho que a gente poderia ter feito mais, em relação também a, se assim, a gente tivesse tido assim, uma estrutura, de um professor de francês, eu volto a falar nisso porque é um diferencial, se a gente quer acolher, eu acho que a gente também que olhar as possibilidades, eu acho que também naquela época poderia ter tido esse cuidado, se não conseguia colocar um haitiano lá, um professor de francês então, porque eles falam crioulo, um dialeto, então mais difícil ainda pra gente entender, mas eu acho que de todos os desafios que agente vivenciou eu acho que a gente conseguiu por mais que a gente não tinha ali tanta parceria efetiva da língua, de dominar a língua, eu me recordo que quem ia fazer a matrícula era uma mãe que já tava aqui, que conhecia o Haiti pra fazer, ela que fazia a tradução pra gente, o que me chama atenção é que são crianças sabidas, que aprendem muito rápido, vivenciam e conseguem se alfabetizar.

Uma outra coisa também que me recordo, que vale a pena colocar, é que todo final de ano a gente tem a divisão de demanda, né, que se fala na rede, que é quando as crianças vão para o sexto ano do ensino fundamental II, então como falar pra esses pais, explicar, até a reunião de educação infantil que são crianças da creche que vêm pra nossa escola, nós tínhamos o costume, não sei se isso ainda acontece, mas nós tínhamos costume de fazer a reunião com a famílias das crianças que iam iniciar a educação infantil, que vinham da creche, então mostrar um pouquinho da escola, falar, e como falar se ninguém falava, porque assim tem que anotar a numeração do uniforme, o tamanho, falar que não tem lanche, porque tinha alunos que vinham da creche, mas também tinha alunos novos, e aí, eu lembro que essa secretaria social, não me lembro, não me recordo o nome, acabou mandando um rapaz que trabalhava nesse posto de saúde que traduzia, quando eu contei aí do caso da moça que acabou

falecendo, que fazia a tradução com os médicos e com as pessoas que trabalhavam lá e ele foi muito bacana, muito solícito, ele foi lá fez a tradução toda pra nós, da reunião, das crianças que iam pro sexto ano, que não tinha o sexto ano, porque eles falavam “não, não quero ficar aqui”, pra explicar que a nossa escola só atendia o quinto ano que é a antiga quarta série, e os filhos iam pra frente, passar pra modalidade, então nós fizemos duas vezes com eles 2015, 2016, esse trabalho dele como tradutor, deixa eu ver se recordo mais alguma coisa, hum, eu acredito que seja isso mesmo. Ah, só pra finalizar, que eu me recordei, eu até brinquei acho que na gravação, que falei que eu fui meio enganada, porque eu cheguei lá não sabia a realidade, mas uma enganação boa, porque eu acho que olhando pro percurso eu acho que a gente conseguiu, tantos desafios, eu consegui contribuir algumas coisas aí, porque eu falava pro diretor “como eu vou fazer a reunião de pais?”, porque a gente tinha o costume de toda reunião chamar os pais pro anfiteatro e passar um vídeo, alguma coisa, e como eu vou fazer a reunião de pais, se eu não consigo falar em Haiti nem nada, então o que nós fizemos, antes de começar a reunião, uma vez nós fizemos antes, chamamos os haitianos e falamos as coisas gerais, que ia acontecer, fomos mostrando as salas, falando “seu filho vai ficar aqui, seu filho vai ficar aqui”, ele foi fazendo um tour, e daí outra vez nós fizemos no final, e aí depois as outras reuniões de pais já era mais tranquilo porque tinha aquelas mães que eram tradutoras, que já estavam a bastante tempo e acabavam traduzindo, então a gente também teve a ajuda desse rapaz que trabalhava no posto que acabou mesmo sendo uma referência porque ele falava “olha, amanhã eu vou lá na escola, vai ter reunião”, divulgava e acabava um falando pro outro e os pais iam lá.