



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Caroline Vieira Rodrigues

**Racioletramento nos processos de escolarização de crianças haitianas na educação
básica: entre práticas de inferiorização e interculturalidade**

Florianópolis

2023

Caroline Vieira Rodrigues

**Racioletramento nos processos de escolarização de crianças haitianas na educação
básica: entre práticas de inferiorização e interculturalidade**

Tese submetida ao Programa de Linguística da
Universidade Federal de Santa Catarina como
requisito parcial para obtenção do título de
Doutora em Linguística

Orientador: Prof. Daniel do Nascimento e Silva,
Dr.

Coorientadora: Profa. Karolina Bielenin-
Lenczowska, Dra.

Florianópolis

2023

Rodrigues, Caroline Vieira

Racioletramento nos processos de escolarização de crianças haitianas na educação básica : entre práticas de inferiorização e interculturalidade / Caroline Vieira Rodrigues ; orientador, Daniel do Nascimento e Silva, coorientadora, Karolina Bielenin Lenczowska, 2023.

236 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Racioletramento. 3. Migração. 4. Ideologias Linguísticas. 5. Colonialidade. I. Silva, Daniel do Nascimento e. II. Lenczowska, Karolina Bielenin. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. IV. Título.

Caroline Vieira Rodrigues

Racioletramento nos processos de escolarização de crianças haitianas na educação básica: entre práticas de inferiorização e interculturalidade

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 11 de maio de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profª. Adriana Carvalho Lopes, Dra.
Instituição Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Prof. Gabriel Nascimento dos Santos, Dr.
Instituição Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Prof. Kleber Aparecido da Silva, Dr.
Instituição Universidade de Brasília (UnB)

Profª. Joana Plaza Pinto, Dra.
Instituição Universidade Federal de Goiás (UFG)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Linguística pelo de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Daniel do Nascimento e Silva, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2023

A Gus, que todos os dias me encoraja a lutar por uma educação pública de qualidade para ele e para todas as outras crianças.

AGRADECIMENTOS

Certa vez me disseram que a escrita de um trabalho acadêmico é um processo solitário. Tomo a liberdade de discordar. O processo de pesquisa que resultou na escrita deste trabalho contou com a contribuição de pessoas incríveis que se dispuseram a regar comigo a semente desta tese. A elas e eles, registro aqui o meu muito obrigada.

Meu primeiro agradecimento se destina a Sérgio e Iracema, meu pai e minha mãe, que nunca deixaram de me incentivar na minha busca por formação acadêmica e profissional. Mesmo quando, aos 17 anos, saí de Jacupiranga e mudei de Estado para cursar a universidade, ingressar no mestrado e concluir o doutorado; meus pais sempre ofertaram o apoio necessário para que minhas conquistas fossem possíveis. Hoje, a filha do leiteiro é doutora!

Agradeço também a Gus e Marcelo, que enchem meus dias com sua força, amor, paciência e compreensão na aventura diária de ser família e foram fundamentais no processo desta pesquisa. Foram eles que fizeram dar certo o deslocamento semanal de Curitiba à Florianópolis no início do doutorado e nunca deixaram faltar café e água com gás para que a escrita desta tese acontecesse.

Agradeço a Karolina Bielenin-Lenczowska, minha amiga e coorientadora, que conheci durante sua atuação como professora visitante na Universidade Federal de Santa Catarina. Desde nossa primeira conversa, Karolina acreditou em meu trabalho e generosamente compartilhou leituras e reflexões sobre migração, infância, processos etnográficos e educacionais. Sob seu incentivo e orientação, fui contemplada com uma bolsa de estudos para apresentar os resultados parciais desta tese em uma conferência internacional sobre migração e minorias, que aconteceu na Universidade de Varsóvia, Polônia. Karolina permitiu que este trabalho me levasse a lugares e discussões que nem nos meus mais ousados sonhos eu poderia imaginar, me apresentou ao meu atual orientador e deu novos rumos à pesquisa e à minha identidade de pesquisadora. Dziękuję bardzo.

Meus mais sinceros agradecimentos ao meu orientador, professor Daniel do Nascimento e Silva, por aceitar a recomendação da professora Karolina e, muito gentilmente, concordar em orientar este trabalho dois anos após meu ingresso no doutorado. Seu envolvimento com lutas sociais e sua inteligência foram de significativa importância para o desenvolvimento deste estudo. Obrigada pela acolhida, generosidade, paciência e direcionamentos durante o processo.

Também sou grata às(aos) integrantes da banca de qualificação e de defesa de tese. Adriana Carvalho Lopes é uma voz potente na Linguística Aplicada brasileira; seus escritos sobre fazer pesquisa interdisciplinar a partir de contextos periféricos na busca por justiça social são uma inspiração para este e muitos outros trabalhos na área. Gabriel Nascimento dos Santos é um pesquisador que acompanho há uma década; seus trabalhos sobre ensino de língua, identidades e relações raciais e sociais no Brasil dão o tom à minha escrita desde a organização do meu projeto de mestrado. Joana Plaza Pinto dispõe de um olhar crítico marcante na Linguística Aplicada brasileira; os debates que promove acerca de corpo, linguagem e performatividade chamam minha atenção desde a graduação para as ideologias e hierarquias linguísticas. Kleber Aparecido da Silva foi o pesquisador brasileiro que me apresentou ao ensino de língua portuguesa para estrangeiras(os); suas obras com discussões sociais, políticas e ideológicas me mostraram caminhos para pensar em uma educação menos hierárquica para crianças migrantes. É uma grande honra poder contar com esse grupo de intelectuais em minha banca de defesa; levo seus apontamentos e direcionamentos para a escrita e para a vida.

Registro meu agradecimento às minhas grandes amigas Bianca de Campos e Zuleica Michalkiewicz, que pacientemente acompanharam cada dia de campo e cada parágrafo desta tese. Elas, sem dúvida, foram essenciais para meu trabalho. Bianca segurou minha mão durante o caos que foi desenvolver uma pesquisa de doutorado em momento pandêmico, compartilhou devaneios, ministrou ao meu lado minicursos, debateu leituras e até compartilhou sua mesa de trabalho. Zu me amparou em todas as reviravoltas pessoais e acadêmicas durante a pesquisa, além de ser minha leitora-beta e revisar com muita dedicação cada seção escrita e reescrita deste texto de tese.

Agradeço também às amigas e amigos que a vida acadêmica me trouxe de presente. Ana Paula Simões Pessoa e Luiziane Luane Silizi Vada, Aninha e Lu, ingressaram junto comigo no doutorado; sua amizade foi fundamental para me ajudar a manter a calma e o foco durante a realização de grande parte deste estudo à distância. Narjara Oliveira Reis, colega da Universidade Federal de Santa Catarina, foi imprescindível para que eu compreendesse os diferentes processos do doutorado e organizasse meu trabalho junto ao comitê de ética da instituição. José Elderson Souza, o Eld, amigo cearense estudando na Universidade de Campinas, foi meu braço direito durante a disciplina mais desafiadora do doutorado; mesmo à distância, sua amizade e resiliência me ajudaram a levar a pesquisa com mais leveza. Gabriel Jean Sanches, com quem cursei o mestrado na Universidade Federal do Paraná e o doutorado na

Universidade Federal de Santa Catarina, foi um grande parceiro na reta final da escrita da tese, com quem dividi as angústias pré-banca e pude amadurecer ideias para o texto.

Não posso deixar de agradecer à Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, que me deu a oportunidade de desenvolvimento desta pesquisa e com muita boa vontade abriu espaço para o diálogo sobre políticas públicas e ações nas escolas a partir dos resultados do meu estudo. Agradeço especialmente a Jéssica Villanova do Nascimento, Eliana Nunes Maciel Bastos, Anadir dos Reis Miranda e Raquel Rodrigues de Lima Simas, que acompanharam as diferentes etapas da pesquisa em campo e me convidaram diversas vezes para dialogar com as professoras e pedagogas da rede. Foi sua parceria durante o desenvolvimento deste trabalho que me encorajou a ser servidora do município e somar esforços ao time para promover uma educação menos hierárquica para todas as crianças, brasileiras e migrantes.

Um agradecimento especial a todas as pessoas participantes desta pesquisa. Às integrantes da equipe pedagógica, administrativa e docente, obrigada por abrir as portas da escola e me acolher no contexto; nossas concordâncias, discordâncias, planos e ações fizeram valer o princípio da gestão democrática e oportunizaram transformações na educação municipal que vão além das páginas deste trabalho. Às famílias haitianas, muito obrigada por compartilhar comigo suas trajetórias de vida e pela confiança em me deixar acompanhar suas crianças durante o ano letivo. Às crianças, obrigada por lançar cor aos meus dias, à minha identidade de professora, pedagoga, pesquisadora, estudante e mãe; vocês, crianças, deram novos significados à minha existência no mundo e me fizeram olhar com mais carinho e atenção para as práticas sociais na escola.

Não me canso de agradecer às pessoas participantes deste estudo. Elas foram minhas companheiras de caminhada e contribuíram para construir este trabalho a partir do diálogo e de ações coletivas. Este texto de tese é um compilado de nossas experiências compartilhadas, reflexões, debates e propostas para ofertar uma educação pública de qualidade a todas as crianças, brasileiras e migrantes. Obrigada pela abertura para que eu pudesse crescer e aprender com vocês no dia a dia da escola.

Por fim, meus agradecimentos à Universidade Federal de Santa Catarina, pela oportunidade de ingressar no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística, por me amparar nos diferentes processos institucionais durante esses quatro anos, por ressignificar minha trajetória pessoal e acadêmica, ampliar minha visão de mundo e me permitir repensar meu eu no mundo.

Embora o ato de escrever este texto de tese tenha sido realmente uma ação individual, o processo de amadurecimento da escrita e meu caminhar acadêmico foram coletivos. Muito obrigada a todas as pessoas que escreveram comigo este trabalho. Minha gratidão não cabe nestas páginas. Mèsi anpil tout moun.

Amar e mudar as coisas

(BELCHIOR, 1976)

Pra que amanhã não seja só um ontem com um novo nome

(EMICIDA, 2019)

RESUMO

Esta pesquisa se configura como uma investigação acerca dos processos de escolarização que envolvem crianças haitianas na educação básica brasileira e tem como objetivo principal compreender as relações entre ideologias de linguagem, racialização e letramento nesse contexto. Este estudo se caracteriza como uma investigação etnográfica desenvolvida ao longo de um ano letivo em uma escola de educação básica no município de Pinhais, no Estado do Paraná, local de presença marcante de crianças haitianas nas escolas da rede municipal de ensino. O grupo de participantes da pesquisa é composto por membros e membras da comunidade escolar que compartilharam experiências durante o período letivo com a pesquisadora, entre eles a equipe pedagógica e administrativa da escola, equipe docente, docentes externas, crianças haitianas estudantes na instituição e suas respectivas famílias. Em diálogo com discussões dos campos da Linguística Aplicada, Sociolinguística, Antropologia da Linguagem e a Educação, este trabalho traz para o centro do debate ideologias de linguagem, sujeito, cultura e conhecimento, a fim de lançar cor à compreensão de como tais noções, colonialmente orientadas, atravessam as relações sociais, as práticas de letramento e a percepção das subjetividades haitianas no ambiente educacional. As conclusões indicam que os processos de racialização acontecem por meio da linguagem e sustentam ideologias raciolinguísticas de que as crianças haitianas não possuem linguagem, conhecimento e disposição para aprendizagem; tais percepções racializadas sobre falantes e suas práticas de linguagem entram em conflito com outras ideologias linguísticas que circulam no espaço escolar, o que acarreta diferentes processos de racioletramento. Por racioletramento concebo práticas de letramento orientadas pela dimensão racial da leitura e da escrita e, neste trabalho, destaco dois âmbitos distintos desse fenômeno: enquanto há ideologias raciolinguísticas que encaminham processos de racioletramento para a suposta incapacidade cognitiva das(os) estudantes, outras ideologias linguísticas interculturais propõem o racioletramento como resistência e criam espaços para os repertórios linguísticos e culturais das crianças negras haitianas na escola. Em linha com uma visão crítica e emancipatória da Linguística Aplicada, este trabalho traz encaminhamentos para questionar ideologias linguísticas coloniais e abrir caminhos para processos de racioletramento como resistência, a fim de ressignificar o espaço para os corpos negros e seus saberes no cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: Colonialidade; Educação básica; Ideologias raciolinguísticas; Migração haitiana; Racioletramento.

ABSTRACT

This research is an investigation about the schooling processes that involve Haitian children in Brazilian basic education, and it aims to understand the connections between language ideologies, racialization, and literacy in this context. This study is characterized as an ethnographic investigation developed over a school year in a basic education school in the municipality of Pinhais, in the State of Paraná, a place with a strong presence of Haitian children in local schools. The group of participants is composed of members of the school community who shared experiences during the school year with the researcher, including the school's pedagogical and administrative staff, teachers, external teachers, Haitian children studying at the institution and their respective families. Drawing from the field of Applied Linguistics, in connection with studies from Sociolinguistics, Language Anthropology and Education, this work brings to debate ideologies of language, subject, culture and knowledge, in order to investigate how such notions, crossed by colonial perspectives, affect social relations and structure linguistic policies, literacy practices and the perception of Haitian subjectivities in the educational system. The conclusions indicate that the racialization processes happen through language and support raciolinguistic ideologies that Haitian children do not have language, knowledge or willingness to learn; such racialized perceptions about speakers and their language practices conflict with other linguistic ideologies that circulate in the school space, which leads to different racioliteracy processes. By racioliteracy I understand literacy practices guided by the racial dimension of reading and writing and, in this work, I highlight two distinct areas of this phenomenon: while there are raciolinguistic ideologies that guide racioliteracy processes towards the supposed cognitive incapacity of students, other intercultural linguistic ideologies propose racioliteracy as resistance and create spaces for the linguistic and cultural repertoires of black Haitian children at school. Associated with a critical and emancipatory perspective of the field of Applied Linguistics, this work questions colonial linguistic ideologies and open paths for considering racioliteracy processes as resistance, in order to re-signify spaces for the black bodies and their knowledge in the Brazilian educational system.

Key words: Coloniality; Basic education; Raciolinguistic ideologies; Haitian Migration; Racioliteracy.

REZIME

Rechèch sa reprezante yon investigasyon konsènan pwosesis eskolarizasyon ki enplike timoun ayisyen k ap etidye nan edikasyon de baz brezilyen e li gen kòm objektif prensipal vin konprann relasyon ant ideyoloji langaj, epi li vize konprann koneksyon ki genyen ant ideyoloji langaj, rasyalizasyon, ak alfabetizasyon nan kontèks sa a. Etid sa a karakterize kòm yon investigasyon etnografik ki te fèt pandan yon ane eskolè lnan yon lekòl edikasyon de baz nan vil Pinhais, nan Eta Paraná, yon vil ki gen anpil timoun ayisyen k ap etidye nan lekòl yo. Manm kominote lekòl la ki konpoze gwoup patisipan te pataje eksperyans pandan ane eskolè a avèk moun ki t ap fè rechèch la, sa gen ladan ekip pedagogik la ak ekip administratif lekòl la, pwofesè, pwofesè eksteryè, timoun ayisyen k ap etidye nan enstitisyon an ak fanmi timoun yo. Nan yon dialòg ant Lengwistik Aplike, an koneksyon avèk etid Sosyolengwistik, Antwopoloji Langaj ak Edikasyon, travay sa a pote ideyoloji langaj, sijè, kilti ak konesans pou fè yon deba, yon fason pou envestige ki jan konesans sa yo, nan pèspektiv kolonyal, afekte relasyon sosyal yo e òganize politik lengwistik, aktivite ki gen rapò ak alfabetizasyon ak pèsepsyon densibjektivite ayisyen nan sistèm edikasyon an. Konklizyon yo endike ke pwosesis rasyalizasyon ki rive pa mwayen langaj sipòte ideyoloji rasyolengwistik ke timoun ayisyen yo pa gen langaj, konesans ak volonte pou yo aprann. Pa rasoalfabetizasyon, mwen konprann pratik alfabetizasyon ki gide pa dimansyon rasyal lekti ak ekriti e, nan travay sa a, mwen mete aksan sou de domèn diferan nan fenomèn sa a: alòske gen ideyoloji rasolengwistik ki dirije pwosesis rasoalfabetizasyon nan sipoze enkapasite kognitif elèv yo, lòt ideyoloji lengwistik etid entèkiltirèl pwopoze alfabetizasyon rasyonèl kòm rezistans epi kreye espas pou repètwa lengwistik ak kiltirèl timoun nwa ayisyen nan lekòl la. Nan senaryo sa a, ideyoloji rasyolengwistik yo menmen aksyon ki gen rapò ak rasoalfabetizasyon, kòm pwopozisyon pedagogik pou swadizan enkapasite kognitif elèv yo, ki limite timoun ayisyen yo nan aktivite ki gen rapò ak asimilasyon lengwistik ak kiltirèl, pandan kache divèsite e fè kò nwa a kòm si se bo bèt. Asosye ak yon pèspektiv kritik ak emansipasyon nan domèn Lengwistik Aplike, travay sa a pote plizyè kesyon konsènan ideyoloji lengwistik ak aktivite edikatif kolonyal, yon fason pou chanje pozisyon pò nwa yo ak konesans yo nan sistèm edikasyon Brezilyen an.

Mo kle: Kolonyalite; Edikasyon de baz; Ideyoloji rasolengwistik; Migrasyon Ayisyen; Rasoalfabetizasyon

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização geográfica da República do Haiti	24
Figura 2: Seção XII do Regimento Escolar a respeito da matrícula de estudantes migrantes (página 1).....	71
Figura 3: Seção XII do Regimento Escolar a respeito da matrícula de estudantes migrantes (página 2).....	72
Figura 4: Atividades pedagógicas enviadas para o aluno Jean em abril de 2021	86
Figura 5: Atividades pedagógicas enviadas para o aluno Jean a partir de junho de 2021	87
Figura 6: Representação da sala de aula desenhada por Louise	101
Figura 7: Representação da sala de aula desenhada por Tabhita.....	102
Figura 8: Prática escrita de Louise sobre o tema da aula em 24/06/2021: Jogos Olímpicos e exame antidoping.....	104
Figura 9: Página do bloco de atividades enviado para a turma do 5º ano no mês de junho de 2021	107
Figura 10: Atividades de sondagem da aluna Caline (página 1)	154
Figura 11: Atividades de sondagem da aluna Caline (página 2)	155
Figura 12: Atividades pedagógica do aluno Samuel (exercício 1).....	157
Figura 13: Atividades pedagógica do aluno Samuel (exercícios 2, 3 e 4).....	158
Figura 14 Atividades pedagógica do aluno Samuel (exercícios 5)	159
Figura 15: Atividades pedagógica do aluno Samuel (exercício 6).....	160
Figura 16: Padrão de atividade pedagógica - julho/2021	164
Figura 17: Atividade pedagógica de Arte enviada para o aluno Jean	176
Figura 18: Atividades pedagógicas de Língua Portuguesa enviadas para o aluno Jean	178
Figura 19: Lista de enunciados português/crioulo haitiano.....	181
Figura 20: Material de correspondência linguística sobre as horas.....	183
Figura 21: Atividade de Geografia com vocabulário português/crioulo haitiano	189
Figura 22: Atividades de Geografia sobre regiões e estados brasileiros com respostas em crioulo haitiano	191
Figura 23: Atividade de Matemática com receita haitiana	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil da Equipe Pedagógica e Administrativa	38
Quadro 2: Perfil da Equipe Docente	39
Quadro 3: Perfil das Participantes Externas	39
Quadro 4: Perfil das Crianças Haitianas Estudantes	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEL - Centro de Ensino de Línguas

CERM - Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes no Estado do Paraná

LA – Linguística Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MINUSTAH - *Mission des Nations Unies pour la Stabilisation en Haïti*, Missão das Nações Unidas pela Estabilização do Haiti

ONU - Organização das Nações Unidas

PERMA - Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná

PBMIH - Português Brasileiro para Migração Humanitária

PR – Paraná

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SP – São Paulo

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO
(Baseadas em Blommaert e Jie, 2010)

: início de transcrição da fala da pessoa participante

“ ” citação de falas não gravadas registradas em diário de campo

*** fala não compreendida

, pausa breve

... pausa longa

() falas sobrepostas

[] comentários da pesquisadora

SUMÁRIO

1. OS CAMINHOS QUE ME CONDUZEM PARA/POR ESTE ESTUDO	20
1.1 DO HAITI ATÉ AQUI: UM BREVE PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DO CONTEXTO DESTA PESQUISA.....	24
1.2 PRIMEIROS PASSOS NA ESCOLA: MINHA ENTRADA EM CAMPO E DELINEAMENTOS DO ESTUDO	31
1.3 ENCRUZILHADA TEÓRICO-METODOLÓGICA: QUESTÕES QUE FUNDAMENTAM ESTA PESQUISA.....	40
1.4 ALGUMAS PEDRAS NO CAMINHO: A COLONIALIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO QUE ENVOLVEM CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	45
2. IDEOLOGIAS RACIOLINGUÍSTICAS – PERCEPÇÕES RACIALIZADAS SOBRE FALANTES E PRÁTICAS DE LINGUAGEM	62
2.1 “ESSES ALUNOS HAITIANOS ACHAM QUE ELES CHEGAM E ELES TÊM QUE SER ACEITOS, NÃO QUEREM APRENDER PORTUGUÊS”	69
2.1.1 Jean diante de ideologias da falta de linguagem	80
2.2 “ELES VINHAM CONVERSANDO EM CRIOULO, NÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA”	89
2.2.1 Louise e Tabhita diante das políticas de silenciamento	97
3. AS IDEOLOGIAS RACIOLINGUÍSTICAS E A LEITURA DO CORPO NEGRO NAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES	111
3.1 “TEM CRIANÇAS FÁCEIS DE LIDAR E OUTRAS MAIS DIFÍCEIS. FOMOS PREMIADAS COM CRIANÇAS BEM DIFÍCEIS”	118
3.1.1 Angelina e as consequências da animalização do corpo negro em sua experiência escolar	128
4. PROCESSOS DE RACIOLETRAMENTO QUE INFERIORIZAM CRIANÇAS RACIALIZADAS	139
4.1 “TODOS OS HAITIANOS RECEBERAM ATIVIDADES ADAPTADAS (...) DE EDUCAÇÃO ESPECIAL”	145
4.1.1 Caline e Samuel e os processos de racioletramento que inferiorizam suas subjetividades e saberes	151

5. PROCESSOS DE RACIOLETRAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	168
5.1 NOVOS ESPAÇOS PARA AS SUBJETIVIDADES RACIALIZADAS E SEUS REPERTÓRIOS.....	173
5.2 RACIOLETRAMENTO COMO RESISTÊNCIA – NOVOS OLHARES PARA PRÁTICAS DE ESCRITA DE CRIANÇAS RACIALIZADAS	186
6. CONSIDERAÇÕES (SEM) FINAIS – CAMINHOS PARA PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO QUE ENVOLVEM CRIANÇAS HAITIANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	196
REFERÊNCIAS	207
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE JUNTO À EQUIPE ESCOLAR	216
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE JUNTO ÀS(AOS) ESTUDANTES	221
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE JUNTO ÀS(AOS) ESTUDANTES EM CRIOULO HAITIANO	226
APÊNDICE D – TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE JUNTO ÀS(AOS) ESTUDANTES	231
APÊNDICE E – TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE JUNTO ÀS(AOS) ESTUDANTES EM CRIOULO HAITIANO	234

1. OS CAMINHOS QUE ME CONDUZEM PARA/POR ESTE ESTUDO

*Mwen se yon ti moun k ap reve.
Mwen ka vin nenpòt sa m vle ye.
Ak pasyans epi travay,
konstans epi pèseverans,
mwen ka reyalize tout objektif
ak tout rèv mwen!¹
(SIMILIEN, 2021)*

Esta tese nasceu das minhas inquietações de criança sonhadora; tão sonhadora e curiosa que eu nunca soube exatamente qual seria o meu lugar no mundo, pois estar em trânsito sempre me fascinou. A vontade de ser do mundo despertou em mim o interesse por aprender línguas desde a infância, mas não havia professores de idiomas na minha cidade, Jacupiranga/SP, e minha família não tinha condições financeiras para pagar um curso em grandes escolas de idiomas da região. Por conta disso, esperei até ingressar no 6º ano do Ensino Fundamental, em 2005, para poder efetuar minha matrícula no Centro de Ensino de Línguas (CEL)² em Registro/SP, cidade vizinha à minha; no CEL, pude estudar espanhol gratuitamente.

Assim que iniciei meu curso de espanhol, uma amiga da minha família me ofereceu uma bolsa de estudos na escola de idiomas onde ela trabalhava. Ao aceitar a bolsa, tive a oportunidade de iniciar um curso de inglês em uma escola de idiomas de elite, também na cidade de Registro/SP. Com essas duas oportunidades, meu sonho de conhecer línguas e culturas começou a ser realizado logo aos 12 anos. Minha rotina de adolescente passou a ser: frequentar a escola pública de educação básica em minha cidade no período da manhã e, após o almoço, me deslocar por uma hora de ônibus para as aulas de inglês e espanhol em Registro/SP quatro vezes na semana.

Apesar das oportunidades de estudo em bons cursos de idiomas e com excelentes professoras, minha experiência aprendendo línguas não foi tão agradável quanto eu gostaria. O transitar por diferentes espaços longe de casa me mostrou logo cedo que os processos de aprendizagem não eram apenas marcados pela minha vontade de aprender e conhecer o mundo, mas também por outros aspectos de quem eu era, que delineavam meu desempenho nas atividades e as relações com as pessoas naqueles ambientes. No CEL,

¹ Em tradução minha: Eu sou uma criança sonhadora. Eu posso me tornar o que eu quiser ser. Com paciência e muito trabalho, constância e perseverança, Eu posso alcançar todos os objetivos e todos os meus sonhos!

² O CEL compõe um programa do Estado de São Paulo para ofertar aulas gratuitas de idiomas a estudantes da rede pública estadual a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Conta hoje com mais de 180 unidades no estado, nas quais os estudantes podem aprender inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, mandarim e japonês.

onde encontrava outras crianças estudantes de escolas públicas, eu era percebida como uma aluna dedicada e com bom desempenho; já na escola de idiomas de elite, onde eu era bolsista, minha presença era motivo de piada, visto que eu era marcada como a menina preta, vestindo uniforme de um colégio estadual, que levava marmita para a aula de inglês e morava em uma área rural.

Não me surpreende olhar para trás e perceber como desenvolvi habilidades em língua espanhola com mais confiança e autonomia em comparação com minhas habilidades em língua inglesa durante a adolescência. Anos mais tarde, quando finalmente consegui o primeiro emprego, minha nova meta pessoal foi voltar às aulas de inglês em um ambiente em que eu me sentisse mais respeitada e acolhida, a fim de reescrever minha trajetória de aprendiz da língua.

Após anos de estudos, minha experiência de aprendizagem de línguas me conduziu novamente à sala de aula, dessa vez como professora. Busquei formação em Letras para ensinar inglês e espanhol e tentar criar na aula de línguas um ambiente capaz de influenciar positivamente as trajetórias de aprendizagem de minhas(meus) estudantes. Entretanto, não contava que nesse processo minha trajetória docente traria de volta algumas inquietações da minha experiência como aluna.

No ano de 2015, como professora de inglês no estado de Santa Catarina, percebi como a cor da minha pele, minhas práticas de linguagem e meu local de origem eram motivos de muitas portas fechadas para mim, mesmo com diploma de graduação e proficiência na língua que ensinava. Dez anos após colocar o pé em uma sala de aula de línguas pela primeira vez, as problemáticas de linguagem, origem, raça e hierarquias sociais marcavam minha vida novamente. Devido aos questionamentos pessoais e profissionais que surgiram nesse período, em 2016, me organizei para sair do Brasil e passar alguns meses como professora voluntária na África do Sul, a fim de compreender como questões de linguagem, raça e aprendizagem se manifestavam na dinâmica de uma escola que dispunha de três línguas de instrução (africâner, inglês e xhosa).

Ao voltar para o Brasil, em 2017, decidi seguir na pesquisa acadêmica para problematizar o ensino de línguas em ambientes linguística e culturalmente diversos no Brasil; por conta disso, optei por deixar meu trabalho em Santa Catarina para começar o mestrado no Estado do Paraná. No início de 2018, ingressei como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na cidade de Curitiba/PR, e me inscrevi para ser professora voluntária de língua portuguesa no projeto

de extensão da universidade intitulado Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH)³.

No PBMIH, durante o ano de 2018, além de ministrar aulas de língua portuguesa como língua de acolhimento a migrantes refugiadas(os) e portadoras(es) de visto humanitário, acompanhei de perto a trajetória de um grupo de estudantes migrantes que ingressaram naquele ano como graduandas(os) na UFPR. As 13 pessoas do grupo haviam sido aprovadas em um processo seletivo especial para portadoras(es) de visto de refúgio ou humanitário e iniciaram a graduação em diferentes cursos da universidade federal. Nessa experiência com migrantes, os questionamentos que eu trazia desde os 12 anos foram propulsores da minha pesquisa de mestrado, a qual publiquei como dissertação (RODRIGUES, 2019), intitulada “*“Nunca vai ser suficiente pra mim”: língua, identidade e acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná”*”.

A escrita da minha dissertação sobre linguagem e identidade de migrantes em uma universidade pública no Sul do Brasil não pôs fim aos meus questionamentos e inquietações. Ao seguir minha trajetória de professora voluntária de língua portuguesa no PBMIH, pude perceber muitas demandas sociais e de pesquisa que surgiam durante as aulas, entre elas as dúvidas constantes das(os) minhas(meus) estudantes adultas(os) sobre sua capacidade de falar língua portuguesa. Suas incertezas eram baseadas nas dificuldades para se comunicar com a escola das(os) filha(os) e para ajudar as crianças durante as tarefas de casa.

Os relatos das(os) minhas(meus) estudantes sobre entraves na comunicação em língua portuguesa me levou de volta aos meus 12 anos de idade, quando eu me questionava sobre minhas próprias habilidades linguísticas. Ouvir minhas(meus) alunas(os) duvidarem de si próprias(os) foi a provocação principal que me levou a ingressar no doutorado e mudar meu contexto de pesquisa do ensino superior para a educação básica, projetando compreender como as interações entre diferentes línguas e culturas acontecem no âmbito da rede municipal de ensino.

³ O PBMIH é um projeto de extensão da UFPR em atividade desde 2013. O objetivo do projeto é oferecer aulas de língua portuguesa para migrantes portadores de visto de acolhida humanitária, refúgio, apátridas e demais migrantes em vulnerabilidade social que residam em Curitiba e região metropolitana. Atualmente, o PBMIH é parte do programa de extensão em Política Migratória e a Universidade Brasileira e a Cátedra Sérgio Vieira de Mello, que mantém parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados.

Assim nasceu este estudo, após um longo caminhar que me conduziu ao ingresso como aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nesse cenário, esta tese de doutorado é um diálogo da experiência de aprendizagem de línguas da minha criança, preta e periférica, com a experiência escolar de muitas outras crianças migrantes pretas que vivem e estudam no Brasil no momento. Este texto de tese é fruto de inquietações, frustrações, perguntas, rabiscos e conversas a respeito dos processos de escolarização que envolvem crianças migrantes no país, em especial as crianças haitianas. Aqui, discuto como a colonialidade, a partir de processos de racialização e inferiorização de sujeitos, atravessa as experiências escolares de crianças migrantes haitianas na educação básica brasileira. Tais processos acontecem por meio da linguagem e sustentam ideologias raciolinguísticas de que as crianças haitianas não possuem linguagem, conhecimento e disposição para aprendizagem. Nesse cenário, problematizo como ideologias raciolinguísticas entram em conflito com outras ideologias linguísticas que circulam no espaço escolar e esse embate acarreta diferentes processos de racioletramento. Por racioletramento concebo práticas de letramento orientadas pela dimensão racial da leitura e da escrita e, neste trabalho, trago para o centro do debate dois âmbitos distintos desse fenômeno: enquanto há ideologias raciolinguísticas que encaminham processos de racioletramento para a suposta incapacidade cognitiva das(os) estudantes, outras ideologias linguísticas interculturais propõem o racioletramento como resistência e criam espaços para os repertórios linguísticos e culturais das crianças negras haitianas na escola. Para orientar as discussões propostas sobre essa dinâmica, trago como objetivo principal compreender as relações entre ideologias de linguagem, racialização e letramento nesse contexto.

Opto por utilizar o termo migração como um termo guarda-chuva para tratar do deslocamento de pessoas do seu local de residência, às quais me refiro neste trabalho como pessoas migrantes. A partir desse termo, presumo contemplar pessoas imigrantes/emigrantes, que fazem a opção de estabelecer residência em outra localidade por escolhas pessoais, familiares ou laborais; bem como as pessoas refugiadas, que saem de seus países em decorrência de situações de crise, como desastres naturais, guerras e perseguições políticas, religiosas e/ou étnicas. Nessa perspectiva, entendo a pessoa migrante como alguém em trânsito, seja por planejamento familiar ou trânsito forçado devido às condições sociais, políticas ou naturais em seu local de origem.

A fim de apresentar o contexto municipal e escolar onde esta pesquisa foi desenvolvida, a seguir, narro brevemente a história sociopolítica do Haiti e a dinâmica da

migração haitiana para o Brasil e para o município de Pinhas/PR, lócus deste estudo. Entendo como necessário situar os processos de migração haitiana como parte de uma história social e política marcada pela dominação colonial, de modo a atar as discussões aqui tecidas a outras problemáticas sociais, como debates a respeito dos direitos de migrantes e do papel que as pessoas haitianas desempenham no cenário brasileiro.

1.1 DO HAITI ATÉ AQUI: UM BREVE PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DO CONTEXTO DESTA PESQUISA

A República do Haiti é um país situado no mar do Caribe. A nação ocupa um terço da Ilha Hispaniola e está a oeste da República Dominicana.

Figura 1: Localização geográfica da República do Haiti



Fonte: Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/haitiaspectos-geograficos.htm>. Acesso em: 14 jun. 2021.

A configuração sócio-histórica do Haiti é fortemente marcada pelo domínio colonial e escravização, também pelos desdobramentos coloniais mesmo após a independência da nação, que prolongaram a exploração de pessoas no país e encorajam os movimentos migratórios para outras regiões do mundo até o presente momento. Em uma perspectiva histórica, o processo de dominação colonial espanhola iniciou em 1492. Durante dois séculos, o território esteve sob domínio da Espanha, que escravizou os habitantes locais na busca por ouro. A escravização levou ao extermínio de grande parte dos povos originários da ilha e, diante da falta de mão de obra para o trabalho, os espanhóis recorreram à escravização de pessoas negras africanas durante o século XV (BORTOLOTO, 2019).

Após mais de um século de trabalho escravo na extração de ouro e cultivo de cana de açúcar, a ilha ficou esquecida pela metrópole, pois deixou de ser um atrativo econômico quando minas de ouro e prata foram descobertas no México e nos Andes. O abandono dos espanhóis deu abertura para a invasão de franceses no lado esquerdo do território. Em 1629, a França impôs seu domínio colonial sobre o lado oeste da ilha, onde hoje é o Haiti, e o cultivo de cana de açúcar com mão de obra escravizada gerou um rápido crescimento econômico da metrópole. Nesse período, cerca de 500 mil pessoas escravizadas foram trazidas para trabalhar nas lavouras de cana em menos de 100 anos (MANFRINI, 2019).

Esse cenário de exploração humana e domínio colonial mudou apenas entre os séculos XVI e XVII. A Revolução Haitiana (1791-1804) historicamente durou 13 anos, mas os levantes populares que a precederam iniciaram por volta de 1745. Nesse período, as pessoas escravizadas passaram a lutar por sua liberdade e, após mais de 50 anos das primeiras revoltas historicamente registradas, a população negra haitiana massacrou seus exploradores e declarou o Haiti a primeira colônia independente da metrópole sob o comando de Toussant L’ouverture no ano de 1804.

A independência do Haiti marcou o início de um novo momento histórico mundial, denominado por Morel (2017) como o Século das Abolições. Foi a partir da Revolução Haitiana que outros grupos sociais negros explorados colonialmente encontraram caminhos para uma insurreição de pessoas escravizadas. No Brasil, a resistência haitiana ao colonialismo foi o estopim para os levantes populares que ocorreram ao longo do século XIX. De acordo com Morel (2017, p. 205):

[o]s registros indicam que em Recife e Olinda, em 1817 e 1824, passou a ser comum escravos se mostrarem insolentes ou respondões a seus senhores, mendigos dizerem desaforos às senhoras caridosas, mulatos e negros (livres ou libertos) começarem a se expandir e verbalizar a possibilidade de ocuparem mais espaço naquela sociedade, etc. Eram vozes, gestos, palavras ou gritos que circulavam pela cidade, ameaçando alterar o sentido da rebelião em curso.

O modelo haitiano de independência a partir da destruição do escravismo e da dominação dos colonizadores gerou rumores em toda a América portuguesa. No Brasil, a popularidade da Revolução Haitiana foi o prelúdio do fim da escravização que ocorreu 96 anos, oito meses e 17 dias depois.

A Revolução Haitiana foi a primeira demonstração de força de uma organização popular negra em busca da libertação do colonialismo. Devido ao exemplo que o país se tornou a outras sociedades colonizadas, o Haiti sofreu forte repressão das coroas

espanhola e portuguesa. Entre as estratégias para desmotivar outros grupos sociais negros de produzirem seus próprios levantes contra o poder colonial figuraram o não-reconhecimento internacional de sua independência e a caracterização do Haiti como a nação que não deu certo.

Segundo Morel (2017), a descrição do Haiti a partir de estereótipos de nação negra que falhou ao se organizar como grupo político e social perdurou por todo século XIX. Além da disseminação de estereótipos e do não-reconhecimento de sua independência, o Haiti foi obrigado a indenizar a França pelas perdas econômicas causadas em decorrência da libertação colonial do território; dívida essa que levou mais de um século para ser paga totalmente (FERRIERA, 2020).

Isolamento internacional e dívida externa assombravam a organização sociopolítica da jovem nação, que se via à mercê das limitações impostas pelo poder colonial que não findaram com sua independência da metrópole. Outro exemplo de dominação colonial pós-independência foi a imposição do francês como língua oficial da nação. Mesmo dividindo o status de língua oficial com o crioulo haitiano, o francês foi associado ideologicamente como língua da elite e instituído como língua padrão nos serviços públicos e no sistema educacional.

Outros momentos histórico-políticos evidenciaram as forças coloniais que ditaram os rumos do Haiti, como a invasão estadunidense, entre 1915 e 1934, e o período de ditadura duvalierista apoiada pelos Estados Unidos, entre os anos 1957 e 1986. Findada a ditadura, um presidente de esquerda foi eleito democraticamente em 1990; todavia, suas opiniões políticas e econômicas eram contrárias às defendidas pela elite do país. Devido a pressões políticas, houve novamente um golpe ditatorial e o presidente foi deposto um ano após sua posse. Nesse período, a Organização das Nações Unidas (ONU) impôs à nação sanções econômicas para o reestabelecimento da democracia. Apesar da volta do presidente em 1994, a instabilidade política acentuada levou-o a fugir novamente do país em 2004. De acordo com análise de Manfrini (2019), em um período de 18 anos, entre 2001 e 2019, o Haiti foi governado por 15 presidentes.

De fato, a colonização assumiu diferentes roupagens na história da República do Haiti, o que acarretou grandes fluxos migratórios dos haitianos. Os períodos de maior movimento diaspórico foram durante a invasão estadunidense, entre as décadas de 1920 e 1930; durante o governo ditatorial, entre as décadas de 1950 e 1970; e no decorrer dos anos 90, momento de marcante instabilidade política.

Embora o crescente fluxo de pessoas haitiana migrando para a nação brasileira tenha ganhado notoriedade a partir de 2010, desde o início do século XXI o Brasil já buscava estabelecer relações com o Haiti e se juntava a outras forças estatais, como Estados Unidos, Canadá e França, no “xadrez de geopolítico haitiano” (AUDEBERT, 2017). No ano de 2004, o Haiti ainda não havia se recuperado dos efeitos da dominação internacional na economia e políticas locais, o que serviu de justificativa para a ONU iniciar mais uma suposta missão de paz a fim de instaurar a ordem e a democracia no país, novamente a partir da autoridade externa. A missão foi intitulada MINUSTAH (*Mission des Nations Unies pour la Stabilisation en Haïti*, Missão das Nações Unidas pela Estabilização do Haiti) e, dessa vez, teve como nação responsável o Brasil, que já possuía contingente militar em terras haitianas.

Em janeiro de 2010, o Haiti foi assolado por um terremoto; a catástrofe natural deixou 300 mil mortos e milhões de desabrigados (MOREL, 2017). Nesse período, o governo brasileiro destinou US\$230 milhões em ajuda financeira para a reconstrução do país; somando esse valor a outros recursos, a ajuda brasileira ao país caribenho chegou perto de US\$400 milhões. Em outubro de 2016, o Haiti foi atingido pelo Furacão Matthew, com chuvas torrenciais e inundações que tiraram a vida de mais de mil pessoas, deixaram 246 mil feridos e mais de 17 mil desabrigados; a população em abrigos nas regiões atingidas pelo furacão ainda esteve exposta ao surto de cólera (FERREIRA, 2020).

Os diferentes momentos de instabilidade econômica, política e social, acentuados pelas destruições de catástrofes naturais, potencializaram a saída de cidadãos(ões) haitianas(nos) do país na busca por condições de vida mais estáveis. Segundo Fernandes e Faria (2016), os motivos pelos quais o Brasil foi incluído nessa rota de migração não são muito evidentes, mas, de certa forma, referem-se às relações diplomáticas estabelecidas entre os governos de ambos os países, à presença das tropas militares brasileiras e à noção compartilhada no Haiti de que o Brasil seria um lugar de oportunidades. Ao final de 2011, estima-se que havia mais de 4 mil de pessoas haitianas no Brasil e, no fim de 2015, o número de migrantes provenientes do Haiti em terras brasileiras ultrapassava 75 mil (FERNANDES; FARIA, 2016). De acordo com dados da Plataforma DataMigra, o fluxo migratório de pessoas advindas do Haiti para o Brasil somou 172.816 registros de entrada no país entre os anos de 2010 e 2019.⁴

⁴ Disponível em: <https://datamigra.mj.gov.br/#/public/bases/sisMigraAnoEntrada>. Acesso em: 30 de mai. 2023.

A veiculação de notícias sobre o número acentuado de migrantes haitianas(os) chegando ao Brasil, instabilidade política e desastres naturais ocorridos no Haiti atuaram para reforçar estigmas de pobreza econômica e miséria social historicamente difundidos sobre o país caribenho. Tais estigmas podem ser percebidos na discursivização da migração haitiana na mídia brasileira, que traz relatos sobre o medo da invasão haitiana no Brasil, hostilidade e preconceito racial e social (CAVALCANTI, 2019; ALMEIDA; SANT'ANA, 2017; FERNANDES; FARIA, 2016; MAMED; LIMA, 2016). Nesse cenário, as críticas à chegada de migrantes e as cobranças em relação a políticas migratórias nos sites de notícia e na TV tiveram grande influência nas ações do governo federal, bem como em embates entre governos estaduais sobre a recepção dessas populações (COGO; SILVA, 2015).

Devido ao contingente migratório expressivo no Sul do Brasil, o Estado do Paraná foi um dos pioneiros a iniciar o processo de construção de políticas públicas estaduais para promoção e defesa dos direitos dos migrantes e refugiados. No ano de 2012, foi instituído o Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes no Estado do Paraná (CERM), o terceiro comitê do país a nível estadual para lidar com as questões de refúgio e migrações (RAYMUNDO, 2015). Entre as principais ações do CERM estava a elaboração do Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná (PERMA) para o período de 2014-2016, que se viabilizou a partir de propostas discutidas durante a 1ª Conferência Estadual sobre Migrações e Refúgio do Paraná, realizada em março de 2014. O PERMA contou com a colaboração das Secretarias de Estado para traçar ações organizadas em seis eixos estratégicos: Educação; Família e Desenvolvimento Social; Saúde; Justiça, Cidadania e Direitos Humanos; Segurança Pública; e Trabalho.

A nível nacional, a Resolução Normativa do Conselho Nacional de Imigração n. 97, de 12 de janeiro de 2012, passou a conceder a migrantes haitianas(os) a emissão do visto de acolhida humanitária. Essa política foi uma das mudanças na legislação para lidar com o aumento do fluxo migratório e as entradas não documentadas no país. Antes do visto de acolhida humanitária, migrantes chegavam ao território brasileiro sem documentação e faziam solicitação de refúgio; muitos contratavam serviços de coites para realizar a viagem (MAMED; LIMA, 2016). A emissão dessa modalidade de visto diminuiu as exigências burocráticas para registro da condição de migrante no Brasil e possibilitou mais segurança no processo de entrada. O visto de acolhida humanitária contemplou mais de 50 mil pessoas haitianas nos primeiros três anos de vigência

(AUDEBERT, 2017). Posteriormente, essa modalidade de visto também foi estendida para sírios e venezuelanos.

Os amplos movimentos de reformulação das políticas de acolhimento a migrantes levaram à promulgação da Lei de Migração (Lei nº 13.445) no ano de 2017, que passou a garantir à pessoa migrante reconhecida no Brasil direitos civis iguais à toda(o) cidadã(o) brasileira(o), entre eles o “acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais” (Art. 3, XI), a serviços públicos de saúde, previdência social, educação pública, serviços bancários e direitos trabalhistas (Art. 4). A atual lei apresenta uma mudança expressiva na recepção das populações migrantes em solo brasileiro, pois sua antecessora, o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980), tratava como crime, punível com expulsão do país, se porventura a pessoa migrante se encontrasse em situação de vulnerabilidade (Art. 65, “c”) e proibia seu exercício de “atividade de natureza política” no Brasil (Art. 107).

Em consonância com as políticas de recepção de migrantes dos Estados, o Ministério do Trabalho e Emprego e a Secretaria Geral da Presidência da República estabeleceram redes de contato com governos locais e empresários para gerar empregos às pessoas migrantes em outras regiões e, conseqüentemente, dispersar a concentração de migrantes nas cidades do Norte do país. Mamed e Lima (2016) descrevem que, a partir dessa ação governamental, diversos ônibus fretados passaram a levar migrantes, preferencialmente homens, solteiros e com bom condicionamento físico, de abrigos nos estados do Norte com destino a cidades do Sul e Sudeste do Brasil, como São Paulo, Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre. De acordo com as autoras, o governo do Acre possui registros de inúmeras empresas que estiveram nos abrigos para refugiados recrutando novos funcionários; as empresas que mais se destacam são do setor agropecuário, construção civil, metalúrgicas, têxteis, hoteleiras e de limpeza. É essa dinâmica de movimento para o Sul na busca por emprego que caracteriza o início da migração haitiana no município de Pinhais/PR, onde foi desenvolvida a pesquisa de campo que embasa esta tese de doutorado.

O município de Pinhais/PR está localizado na região metropolitana de Curitiba, capital do Estado do Paraná, na região Sul do Brasil. Segundo relatório publicado por Fernandes e Castro (2014), a migração haitiana teve início no município devido a uma empresa situada na cidade que foi ao Acre buscar trabalhadores entre os grupos de migrantes que atravessaram a fronteira com o Brasil pelo norte do país. Desde então, o

fluxo migratório de pessoas haitianas para o município tem aumentado devido à busca de migrantes por oportunidades de emprego, especialmente na área de construção civil.

Meu contato com a população haitiana residente em Pinhais/PR deu-se em virtude de muitas pessoas migrantes que ali vivem buscarem aulas de língua portuguesa no projeto PBMIH, no qual atuei como professora voluntária entre os anos de 2018 e 2020. O município está a cerca de 7 quilômetros do prédio da UFPR, onde as aulas de língua portuguesa acontecem aos sábados.

O campo da pesquisa corresponde à Escola Municipal Mananciais⁵. Nessa escola, são atendidas crianças de Educação Infantil, a partir dos cinco anos, Ensino Fundamental, de seis a 11 anos, também estudantes da Educação de Jovens e Adultos, destinada a pessoas acima de 15 anos que não tiveram acesso à educação básica na idade certa. Devido à dinâmica da migração em torno de atividades laborais para o município, as famílias haitianas atendidas pela escola são, em sua maioria, formadas por um pai que vem ao Brasil procurar emprego e, após cerca de um ano, traz sua esposa e crianças para o país. Nessa configuração, o homem é quem dispõe de mais desenvoltura oral e escrita em língua portuguesa em detrimento aos demais integrantes do grupo familiar, pois vive há mais tempo no Brasil. Além disso, enquanto o pai está o dia todo no trabalho, a mãe é quem acompanha as crianças na rotina e nas reuniões escolares, fator que dificulta a interação da família com a escola, pois a mãe não dispõe das mesmas oportunidades de interação com pessoas brasileiras por não trabalhar fora de casa e leva mais tempo que o pai para desenvolver habilidades em língua portuguesa.⁶

Outra característica da dinâmica da migração haitiana local a ser destacada é o fato de diversos núcleos familiares dividirem o mesmo espaço físico. Devido à tendência da migração masculina em busca de emprego, homens amigos e familiares que chegam à localidade se estabelecem na mesma moradia e, com o passar do tempo e chegada de suas esposas e crianças, há a criação de pequenos condomínios de famílias haitianas que dividem o mesmo terreno e, por vezes, a mesma casa. É comum, então, encontrar crianças haitianas na escola que vivem com amigas, amigos, tias, tios, primas e primos em seu ambiente familiar.

⁵ O nome concebido à unidade de ensino é um pseudônimo devido ao zelo às identidades das pessoas participantes da pesquisa.

⁶ As informações sobre o perfil das famílias haitianas na Escola Mananciais foram obtidas a partir de entrevistas etnográficas com vinte famílias atendidas pela instituição. As conversas ocorreram durante a apresentação do projeto aos grupos familiares, que tiveram a opção por se tornarem ou não participantes da pesquisa, e ocorreram via conversas individuais pelo WhatsApp.

O desenvolvimento desta pesquisa só se tornou possível após levar em conta o contexto de trânsito geográfico, linguístico e cultural, bem como aspectos sócio-históricos, políticos, migratórios e familiares da comunidade haitiana no Brasil e no município de Pinhais. De fato, levar em conta tais características é substancial para compreender o espaço social que esse grupo de migrantes ocupa na escola e a dinâmica das relações nas quais essa população se engaja no Brasil.

A seguir, apresento meus primeiros passos na caminhada desta investigação. Na próxima seção, descrevo outras características do meu contexto de estudo, minha entrada em campo na escola e as pessoas participantes da pesquisa; também aponto os anseios iniciais da comunidade escolar no início da investigação.

1.2 PRIMEIROS PASSOS NA ESCOLA: MINHA ENTRADA EM CAMPO E DELINEAMENTOS DO ESTUDO

A Escola Municipal Mananciais, em que desenvolvi a pesquisa de campo deste estudo, está localizada em uma região geográfica do município onde vive a maior parte da população haitiana residente em Pinhais/PR, segundo dados informados pela prefeitura municipal. No ano letivo de 2021, havia 37 alunas(os) haitianas(os) entre as séries de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Meu primeiro contato com a escola aconteceu por indicação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Pinhas/PR. No segundo semestre de 2020, após a aprovação deste estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC⁷, encaminhei a proposta de trabalho para análise da SEMED, com o objetivo inicial de investigar a dinâmica educacional no ambiente linguística e culturalmente diverso de uma das unidades de ensino do município. Em novembro do mesmo ano, recebi a aprovação para início da pesquisa e a indicação de desenvolvê-la na Escola Mananciais, pois o espaço geográfico onde a unidade está inserida conta com a marcante presença de migrantes e eram constantes os pedidos da equipe escolar para o desenvolvimento de ações direcionadas a esse público.

No início de 2021, entrei em contato com a escola para apresentar uma proposta de investigação dos processos de escolarização envolvendo crianças migrantes. Meu primeiro contato foi com a equipe pedagógica e administrativa composta pela diretora, a

⁷ Projeto aprovado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 45218721.7.0000.0121.

secretária escolar e as pedagogas⁸ da unidade. Em nossa conversa inicial por telefone, Ana⁹, uma das integrantes da equipe, relatou a grande preocupação da escola com estudantes haitianas(os). Apesar da presença de crianças venezuelanas, colombianas e cubanas no quadro de alunas(os), logo na conversa inicial me foi solicitado que o projeto fosse voltado ao grupo de estudantes haitianas(os) devido a questões linguísticas e comportamentais, como a dificuldade de comunicação com famílias e estudantes e episódios de resistência à rotina escolar causados por crianças haitianas nos últimos anos.

De acordo com relato de Ana, as diferenças linguísticas e a resistência nas relações entre haitianas(os) e brasileiras(os) eram uma reclamação constante tanto da equipe pedagógica e administrativa quanto do grupo de docentes. Segundo a fala da participante, havia pouca vontade de integração das crianças haitianas à escola e à sociedade brasileira, pois, “quando as pessoas viajam pra outro país, elas têm que se adaptar ao país que chegam. Aqui não, os brasileiros que têm que se adaptar aos estrangeiros”¹⁰.

Durante nossa conversa, Ana destacou a falta de conhecimento linguístico das crianças como sua maior preocupação e sugeriu que o projeto fosse pautado em traduções português/crioulo haitiano para facilitar a compreensão de estudantes e famílias das atividades e recados escolares. A tradução escrita ou por áudios de WhatsApp direcionados às famílias haitianas foi apontada como uma possibilidade de trabalho para lidar com a modalidade de ensino vigente, porque as crianças estavam afastadas da escola em virtude da pandemia do Coronavírus desde o início de 2020.

Os anos letivos de 2020 e 2021 foram marcados pela paralisação das aulas presenciais em todo país em decorrência do agravamento da crise sanitária e social desencadeada pela pandemia. Para barrar a propagação do Coronavírus, o Ministério da Educação apresentou a portaria Número 343, de 17 de março de 2020, em que anunciou a substituição das aulas presenciais por outras estratégias de ensino em todo território nacional. Diante do cenário, a SEMED buscou alternativas de adaptação das escolas à nova realidade educacional e optou por disponibilizar às(aos) alunas(os) blocos de atividades impressos mensalmente com apoio remoto via WhatsApp. Por compreender que a oferta de aulas exclusivamente online não contemplaria todas(os) as(os) estudantes da rede devido à falta de acesso à internet de qualidade tanto nas escolas quanto nas casas

⁸ No município de Pinhas/PR, as pedagogas são as coordenadoras pedagógicas dos seguimentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental nas instituições de ensino.

⁹ Todas as pessoas que participaram desta pesquisa receberam pseudônimos devido ao zelo às suas identidades.

¹⁰ Trecho de diário de campo – anotações de conversa ao telefone com Ana em 01/02/2021.

das crianças, a opção pelo envio de atividades impressas e apoio escolar via WhatsApp das famílias foi a resposta mais pertinente da SEMED ao cenário.

Nessa proposta emergencial de ensino, a equipe docente preparava blocos de atividades não-presenciais, que eram impressos pela equipe pedagógica e administrativa e retirados pelas famílias das(os) estudantes na escola no início de cada mês. Os blocos de atividades continham exercícios diários para serem desenvolvidos em casa pelas(os) estudantes durante três semanas. Diariamente, a equipe docente enviava às famílias das(os) alunas(os) vídeos pelo WhatsApp com explicações das tarefas a serem realizadas. Meu primeiro passo na escola foi conhecer a dinâmica de preparação e envio de atividades às crianças haitianas, a fim de compreender as ações locais para contemplar as diferenças linguísticas e culturais desse público, como possíveis adaptações feitas nos blocos de atividades ou nos vídeos enviados às famílias migrantes. Contudo, a falta de resposta de Ana sobre possíveis direcionamentos, no excerto um, me levou a compreender que não havia encaminhamentos educacionais específicos para migrantes propostos até o momento; a solicitação das traduções português/crioulo haitiano das atividades se configurava como a primeira ação escolar para contemplar o alunado migrante.

Excerto 1 - Pesquisadora: Eu pensei em conversar com as profes primeiro sem falar das atividades pra entender como elas vêm fazendo até agora. O que já deu certo, o que deu errado, o que elas mudaram, como elas acham que funciona... assim a gente pode partir do que as profes já tão fazendo pra pensar essas atividades. Se alguma delas, assim, topar falar comigo, a gente pode trocar o whats pra conversar sobre as aulas, o que elas fizeram ano passado, e, até mesmo antes da pandemia, como elas organizam as atividades das crianças, como elas corrigem. Aí a gente pode, a partir disso, propor essas atividades pro ensino remoto.

Ana: Então, o que eu tava pensando assim de ponto de partida, pra agora, era, no caso, você ter acesso ao que elas vão trabalhar com as crianças e, as dúvidas que surgirem por causa da barreira da língua, é... você ajudar a responder pra esses alunos. Mas eu posso conversar com elas de outra forma, é que eu já tinha pensado, no caso, com elas, assim: de que você conseguisse nos auxiliar por causa da barreira da língua. Por exemplo, as crianças do infantil, às vezes a mãe não consegue compreender o que que tá pedindo ali naquela atividade, né, que são atividades lúdicas na maior parte. Aí você, né, que tem condição de conversar, né, no caso, na língua dela, pudesse passar essa orientação. (Conversa com Ana gravada em áudio pelo WhatsApp sobre primeiras ações do projeto em 15/02/2021)

Apesar de sua fala demonstrar a preocupação imediata com a “barreira da língua”, para a qual propõe traduções, Ana aceitou meu convite de diálogo com a equipe docente e pediu que as professoras que lecionavam crianças haitianas entrassem em contato comigo pelo WhatsApp. Naquele mesmo dia, comecei a receber mensagens das professoras da escola também com expectativas de que eu pudesse prover apoio

linguístico e tradução para as(os) estudantes, fator que ratificou minha percepção da falta de encaminhamentos educacionais específicos para migrantes antes e durante o período de aulas não presenciais.

Excerto 2 – Mara: Oi, bom dia. Sou a professora Mara! A Ana passou seu contato sobre os alunos estrangeiros. Então, não sei como funciona exatamente. A Ana só informou que você ajuda muito nas questões de linguagem. (Mensagem da professora Mara via WhatsApp gravada em áudio em 15/03/2021)

A professora Mara cita o anseio em buscar alternativas para questões de linguagem; a partir de sua fala, compreendo uma expectativa relacionada à pesquisa semelhante àquela já apresentada por Ana: de auxiliar crianças e famílias com a “barreira da língua”. Da mesma forma, outras professoras começaram a me procurar para propor uma parceria de modo a viabilizar a comunicação entre brasileiras(os) e haitianas(os) durante o trabalho pedagógico, como demonstro no excerto a seguir:

Excerto 3 - Sônia: Boa tarde. A equipe da escola pediu que eu entrasse em contato por ter a aluna haitiana na turma e com o ensino à distância fica mais complicado a comunicação com os alunos haitianos.

Pesquisadora: Olá, boa tarde. Tudo bem? Vamos marcar de conversar. Podemos pensar em algumas ações juntas. Me conte um pouco mais sobre seu cenário.

Sônia: Querida, assim, eu sou professora bem antiga na rede e eu acompanhei desde a chegada dos primeiros haitianos na escola; então, assim, já passei várias situações e vou te relatar tudo. Infelizmente não existe nenhuma política por parte da secretaria de educação, nem do município de Pinhais em relação à educação dessas crianças, alfabetização deles. Foi uma dificuldade grande... Sempre o retorno que me deram foi assim “Tenha paciência. Eles vão se socializando, eles vão convivendo, eles vão aprendendo”. E mais ou menos é isso que vem acontecendo há mais de 10 anos, porque eu me recorro das primeiras crianças chegando em 2010... Talvez em alguma escola tenha chegado até antes disso. (Mensagem da professora Sônia via WhatsApp gravada em áudio em 15/03/2021)

Na conversa com a professora Sônia, há a menção de como o ensino não presencial gera ainda mais dificuldades na comunicação com as crianças haitianas e suas famílias, porém a docente destaca que a distância decorrente da modalidade ensino emergencial não é a única questão agravante nesse contexto. Sônia ressalta que as incertezas que atravessam o trabalho pedagógico com crianças haitianas são realidade há muito tempo no município. De acordo com sua experiência, estudantes haitianas(os) são matriculadas(os) na rede municipal desde 2010 e, infelizmente, não há orientações locais que contemplem esse grupo de alunas(os). A falta de políticas educacionais e orientações para o trabalho com migrantes foi uma queixa recorrente nas falas das professoras e é destaque também na fala da professora Kelly, no excerto quatro:

Excerto 4 – Kelly: Bom dia, tudo bem? Sou a professora Kelly da Escola Mananciais aqui de Pinhais. Passaram seu contato pois você irá realizar um trabalho com os alunos estrangeiros na escola, né? Tenho três haitianos e um colombiano. Todos falam e entendem o português, mas tem algumas dificuldades. A princípio sei que tem bastante haitiano, principalmente na escola, mas até mim não chegou nenhum documento de como proceder com esses alunos. No meu caso, esse ano os meus interagem, falam português e entendem, mas sei que em algumas turmas tem alunos que não compreendem e assim não participam dos processos de ensino-aprendizagem. (Mensagem da professora Kelly via WhatsApp gravada em áudio em 15/03/2021)

A queixa acerca da falta de diretrizes para o trabalho pedagógico com crianças migrantes é recorrente na Escola Mananciais e em outros contextos educacionais (ASSUMPÇÃO; AGUIAR, 2019; CARDOSO, 2022; LUDOVICO, 2021; NOGUEIRA, 2022; SALGADO, 2013). Chama minha atenção a preocupação das docentes em receber orientações para o trabalho pedagógico especificamente com crianças haitianas, embora haja estudantes de outras nacionalidades na escola. Tal preocupação evidencia a suposta dificuldade pedagógica associada às(aos) estudantes dessa nacionalidade, mesmo daquelas(es) que demonstram habilidades linguísticas em língua portuguesa, como mencionado pela professora Kelly. A preconceção de que estudantes haitianas(os) enfrentarão desafios educacionais é reafirmada na conversa com Josi, integrante da equipe pedagógica e administrativa, apresentada no excerto cinco:

Excerto 5 - Josi: A gente tem uma quantidade grande de alunos do Haiti. Tem de outros países também, mas a maior parte é do Haiti. Esses alunos, quando chegam pra gente, quando eles estão no nível bem inicial, tipo 1º ano, pra gente ainda não é tão difícil lidar com a questão porque eles têm até mais facilidade, né, porque é o processo inicial de alfabetização, de assimilação da língua portuguesa. Quando eles estão indo pro 3º, 4º, 5º ano já vai dificultando pra gente essa questão. Então nós temos bastante dificuldade, mesmo porque o município não pode parar para ensinar língua portuguesa, [eles] já têm que se adequar; mas pra eles acompanharem em sala de aula, eles precisavam ter uma ajuda extra por fora pra que quando eles chegassem na sala de aula conseguissem acompanhar o que a professora tá ensinando, e a gente não tem isso. (Conversa por videochamada gravada com Valéria e Josi, integrantes da equipe pedagógica e administrativa, em 05/04/2021)

A partir de sua fala, noto que as dificuldades pedagógicas de estudantes haitianas(os) são entendidas pela equipe como mais leves ou mais acentuadas de acordo com a idade e as experiências escolares da criança em seu país de origem. Ao relatar que o trabalho pedagógico é mais fácil com crianças pequenas, com idade entre cinco e seis anos, Josi indica que o contato da(o) estudante com outras línguas e culturas é percebido como um obstáculo para seu desenvolvimento pedagógico. Em sua percepção, uma criança que nunca foi à escola no Haiti e inicia a vida escolar no 1º ano do Ensino

Fundamental no Brasil apresenta um potencial maior de assimilação da língua portuguesa e integração nas práticas escolares; diferente de outras(os) estudantes que já frequentaram a escola no Haiti, foram alfabetizadas(os) em língua crioula haitiana e chegam à escola brasileira após os nove anos de idade. Nessa lógica, quanto menos experiência escolar a criança haitiana tiver em seu país, melhor será sua assimilação da língua portuguesa e integração à escola brasileira.

Nesse cenário, há a negação da língua e da cultura haitiana em detrimento de um suposto bom desenvolvimento escolar da criança migrante. O relato de Josi evidencia a noção de que a criança haitiana precisa adequar-se às práticas linguísticas e culturais brasileiras para ser integrada devidamente à escola. Ao mencionar que o município não pode parar para ensinar língua portuguesa às crianças, Josi expõe a dificuldade da instituição em lidar com a pluralidade de práticas culturais e de linguagem que destoam de um padrão estabelecido de bom desempenho escolar.

Me chama a atenção que as diferenças linguísticas e culturais entre estudantes não foram consideradas como parte integrante das práticas educacionais durante as primeiras conversas com as profissionais de educação. Por outro lado, as falas relatam tal pluralidade como um entrave para os processos de ensino e aprendizagem e apontam para a necessidade de adequação das crianças migrantes à língua portuguesa e ao cotidiano escolar brasileiro.

Em contrapartida, ao indagar a equipe docente sobre expectativas em relação ao que este estudo poderia contribuir para o trabalho pedagógico com crianças migrantes, conheci algumas professoras com anseio de romper barreiras de adequação linguística e pensar a escola como um espaço plural. Um exemplo é o relato da professora Andressa, que trago no excerto a seguir, sobre sua experiência em sala de aula com crianças haitianas:

Excerto 6 – Andressa: O aluno não é só meu, o aluno é da Escola Mananciais. Eu como professora, é difícil [para mim] não conseguir me comunicar com meu aluno. É frustrante! Falar e perceber que o aluno está excluído é um outro sentimento que causa sofrimento em nós. A gente percebe que o aluno tá isolado, por quê? Por que ele gostaria? Não, porque ele não entende o que tá acontecendo, e eu não tô conseguindo ajudar. Eu penso que essa parte da parceria, do apoio, da conscientização, do aluno é nosso, tamo junto, vamos tentar resolver, vamos levantar ideias, não só eu ficar sozinha no meu planejamento tentando solucionar. Porque às vezes é isso que a gente percebe, né, que a gente fica muito sozinha pra resolver as coisas e isso não seria o ideal, né. O ideal é que a gente tenha roda de conversa, que as ideias fluam, que um tenha uma ideia, e outro tenha outra, aí a gente adapta, a gente trabalha junto, a gente une forças.*** O projeto, ele vai ter essa força de unir. A gente tá no mesmo propósito: fazer essa comunicação acontecer, aprender com o aluno,

buscar estratégias. A gente tá com o mesmo objetivo, e a chance de dar certo é muito grande, né. (Conversa por videochamada gravada com professora Andressa em 29/03/2021)

Andressa relata a frustração e o sentimento de sofrimento como docente ao perceber que suas(seus) estudantes migrantes se sentem isoladas(os) na escola. Para a professora, a falta de comunicação que acarreta o isolamento e a exclusão das crianças haitianas também é de responsabilidade da instituição, não unicamente das(os) alunas(os). De acordo com a docente, não há mobilização da comunidade escolar para pensar em alternativas de recepção de estudantes migrantes; fica a cargo da professora desenvolver seu planejamento individual e dar conta dessa demanda em sala de aula.

Ao expor sua percepção sobre a recepção de crianças haitianas na Escola Mananciais, Andressa traz para a discussão outras questões que vão além de ofertar tradução e apoio linguístico. Para a professora, o desenvolvimento do projeto é uma oportunidade de promover trocas interculturais na escola e incentivar que brasileiras(os) aprendam com haitianas(os), além de possibilitar o envolvimento das equipes docente, pedagógica e administrativa no repensar das práticas escolares de forma que contemplem alunas(os) migrantes.

Foi em meio a tantos anseios, questionamentos e diferentes concepções sobre a recepção e participação de crianças haitianas nos processos escolares que dei meus primeiros passos na escola e recalculei a rota desta investigação. E, assim, meu projeto de pesquisa foi ganhando contornos de estudo colaborativo para contemplar as demandas linguísticas locais de tradução, comunicação e ensino, bem como suscitar reflexões sobre as práticas pedagógicas e as relações entre brasileiras(os) e haitianas(os) no contexto escolar. Para abarcar tais questões em uma única pesquisa, tracei como objetivo principal deste trabalho compreender as relações entre ideologias de linguagem, racialização e letramento em contexto de escolarização de crianças haitianas na educação básica brasileira.

Com base no objetivo traçado, as perguntas que balizam meu caminhar por esta pesquisa são:

- Há orientações institucionais ou documentos governamentais que direcionam o trabalho com as crianças migrantes na educação básica?
- Como as diferentes ideologias linguísticas e noções de aprendizagem, conhecimento e cultura, bem como percepções das pessoas que coabitam o espaço educacional, orientam as relações sociais na escola?

- Em que medida a diferenciação entre as pessoas brasileiras e haitianas que acontece discursivamente atravessa as práticas escolares?

No enquadramento da problemática desta pesquisa, proponho os seguintes objetivos específicos:

- Analisar políticas públicas e institucionais que regem a escolarização de estudantes migrantes na educação básica;
- Compreender como ideologias de linguagem, cultura, conhecimento e sujeito atravessam as relações sociais na escola;
- Discutir os processos de hierarquização de pessoas que acontecem na/pela linguagem.

Para desenvolver esta pesquisa, pautei-me no princípio de Gestão Democrática da educação brasileira, defendido no artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996. O princípio da Gestão Democrática propõe a aproximação da escola, pais e sociedade com vistas a garantir uma educação de qualidade e o estímulo à cidadania. Com base nesse princípio, as pessoas participantes desta pesquisa foram convidadas a participar do estudo por fazerem parte de diferentes grupos que compõem a comunidade da Escola Mananciais. Além das pessoas convidadas, outras associaram-se às discussões no decorrer da pesquisa, as quais apresento no grupo de Participantes Externas. Para melhor orientar a pessoa leitora ao longo deste texto de tese, a seguir, apresento do perfil de cada grupo de participantes.¹¹

O primeiro grupo é composto por membras da Equipe Pedagógica e Administrativa da Escola Mananciais, que corresponde à área da direção, coordenação e secretaria da escola.

Quadro 1: Perfil da Equipe Pedagógica e Administrativa

Nome fictício	Raça/cor
1. Ana	Branca
2. Bianca	Branca
3. Josi	Branca
4. Valéria	Branca

Fonte: A autora (2022)

¹¹ Nesta seção, todas as pessoas participantes da pesquisa são apresentadas seguindo a ordem alfabética de seus pseudônimos devido ao zelo às suas identidades. Os perfis raciais foram apontados pelas próprias pessoas participantes durante o trabalho de campo.

O segundo grupo é composto pelas membras da Equipe Docente da Escola Mananciais, que corresponde às professoras que lecionam crianças haitianas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e se dispuseram a participar do estudo.

Quadro 2: Perfil da Equipe Docente

Nome fictício	Raça/cor
1. Andressa	Parda
2. Flávia	Parda
3. Joana	Branca
4. Kelly	Branca
5. Luciana	Branca
6. Mara	Branca
7. Maria	Branca
8. Pâmela	Branca
9. Sônia	Branca
10. Tereza	Branca

Fonte: A autora (2022)

O terceiro grupo de participantes é composto por uma representante da SEMED, Fernanda, e docentes que lecionam em séries iniciais do Ensino Fundamental em outra unidade de ensino da rede municipal. As participantes externas ficaram sabendo do desenvolvimento do projeto na Escola Mananciais e pediram para integrar as discussões.

Quadro 3: Perfil das Participantes Externas

Nome fictício	Raça/cor
1. Fabiane	Branca
2. Fernanda	Branca
3. Laura	Branca
4. Lohane	Branca
5. Mariane	Parda

Fonte: A autora (2022)

O quarto grupo de participantes é composto por crianças haitianas estudantes de turmas de 3º e 5º ano na Escola Mananciais.

Quadro 4: Perfil das Crianças Haitianas Estudantes

Nome fictício	Raça/cor	Idade	Ano escolar
1. Angelina	Negra	11 anos	5º ano
2. Caline	Negra	9 anos	3º ano

3. Jean	Negra	9 anos	3º ano
4. Louise	Negra	10 anos	5º ano
5. Samuel	Negra	9 anos	3º ano
6. Tabhita	Negra	10 anos	5º ano

Fonte: A autora (2022)

Além da participação e acompanhamento pedagógico das crianças aqui citadas, contei com contribuições de suas(seus) familiares para compreender maiores particularidades da vida escolar de cada uma. Darlene, mãe de três crianças matriculadas na Escola Mananciais, foi a familiar haitiana com quem mais dialoguei durante a pesquisa; com ela, tive a oportunidade de desenvolver entrevistas etnográficas gravadas via WhatsApp e acompanhar a rotina de estudos da família remotamente por meio de mensagens e fotos enviadas pelo mesmo aplicativo.

As pessoas participantes desta pesquisa foram minhas companheiras de caminhada e contribuíram para construir este estudo a partir do diálogo e de ações coletivas. Os capítulos desta tese são compostos por reflexões tecidas acerca de nossas experiências compartilhadas, debates sobre práticas pedagógicas, interações sociais e processos de (re/des)construção de objetivos de aprendizagem a fim de contemplar as demandas emergentes no cenário da Escola Municipal Mananciais.

Tendo apresentado o contexto da pesquisa, as pessoas participantes, minha entrada em campo e os delineamentos do estudo, a seguir, discuto aspectos epistemológicos que foram fundamentais para as decisões teórico-metodológicas que se seguiram durante a investigação.

1.3 ENCRUZILHADA TEÓRICO-METODOLÓGICA: QUESTÕES QUE FUNDAMENTAM ESTA PESQUISA

Neste estudo, discuto linguagem¹² a partir da área de Linguística Aplicada (LA). Traço a área como ponto de partida epistemológico devido ao meu compromisso como pesquisadora de ouvir as vozes das pessoas participantes da pesquisa. O movimento de ouvir as(os) participantes tem como propósito compreender os conhecimentos produzidos localmente, as ações e efeitos de suas interações e suas perspectivas culturais.

¹² Opto por trazer o termo linguagem para destacar a concepção defendida neste trabalho de que a construção de sentido nas relações sociais extrapola as práticas de língua oral e/ou escrita. Em outros momentos, o termo língua é utilizado para me referir às línguas nomeadas (língua portuguesa, língua crioula haitiana). Neste trabalho, também emprego linguagem para tratar das ideologias do que sejam e como se aprendem as línguas nomeadas.

Com base em Maher (2007), compreendo cultura como sistema socialmente compartilhado de valores, representações e ações que orientam formas de ver e dar significados às coisas que nos cercam. Associo-me também à Geertz (2008) e percebo cultura como uma teia semiótica tecida pelas pessoas; esse emaranhado de significados são as amarras que orientam modos ver, pensar, falar, agir e estar no mundo. Por essa premissa, o conceito de cultura extrapola a noção de herança ou coleção de objetos que representam grupos sociais; cultura caracteriza-se como um conjunto de valores, linguagens, crenças, modos de agir e tomar decisões construídos histórica e discursivamente pelas pessoas. A partir dessa percepção, entendo interculturalidade como o estabelecimento de relações entre grupos sociais com base no respeito às suas singularidades culturais, bem como a mediação de conflitos e negociações inerentes a essas relações (MAHER, 2007).

Parto do princípio de que as pessoas participantes são sujeitos sócio-históricos (MOITA LOPES, 2006) que se ressignificam ao mesmo tempo em que modificam seu meio a partir do engajamento em práticas sociais. Nessa premissa, entendo toda prática de linguagem como prática social (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006, 2013; PIRES-SANTOS *et al.*, 2015; SANTOS; JUNG; SILVA, 2019; SIGNORINI, 1998) e performática (AUSTIN, 1975; BAUMAN; BRIGGS, 1990; PENNYCOOK, 2010) devido ao seu caráter dinâmico e indissociável do contexto em que ocorre. Por essa perspectiva, defendo que as práticas de linguagem atuam no posicionamento discursivo, ideológico, social e político de falantes e interlocutoras(es).

Ressalto que entendo como linguagem toda e qualquer forma de construção de sentido que as pessoas lançam mão em suas interações, como falar, escrever, desenhar, fazer gestos, movimento e posturas, dançar, cantar, silenciar, entre outros. A partir dos estudos de Gumpertz e Hymes (1972/1986) e Blommaert e Backus (2013), assumo que essas e outras formas de construção de sentido se caracterizam como repertórios linguísticos.

Para Gumpertz e Hymes (1972/1986), repertórios correspondem à totalidade de recursos linguísticos compartilhados por uma comunidade. Blommaert e Backus (2013) expandem essa compreensão e trazem que o repertório linguístico de uma(um) falante não se resume ao partilhado por uma única comunidade linguística, mas é híbrido, construído nos processos sociais durante o desenvolvimento etário das pessoas, suas experiências formais e informais de aprendizagem e vivências compartilhadas por comunidades linguísticas nos diversos grupos sociais e culturais aos quais se associam.

A partir de tais pressupostos, assumo neste trabalho que considerar apenas a língua como objeto autônomo e ofertar traduções em língua portuguesa para alunas(os) migrantes é insuficiente para problematizar os processos de ensino e aprendizagem e a relações sociais de crianças haitianas na escola brasileira. A experiência educacional e social de estudantes migrantes que dispõem de amplo repertório em língua crioula haitiana e estão desenvolvendo repertório em língua portuguesa requer uma concepção de língua que dê conta do dinamismo de suas interações. Mais do que uma opção teórica, o relato da professora Andressa sobre sua experiência com o aluno Jean dá indícios de como a noção de linguagem e aprendizagem como práticas sociais corresponde ao dinamismo das práticas escolares:

Excerto 7 – De acordo com a professora, com os amigos brasileiros, as crianças haitianas aprendem rápido, pois reproduzem o que as outras pessoas fazem e falam. Segundo ela, Jean aprendeu muito rápido como pedir para ir ao banheiro. Andressa mencionou: Minha filha ia me ajudar às vezes lá na escola, e a gente começou a trabalhar com ele a fala mesmo pra ele aprender quem era eu pra responder: qual é tua turma? quem é tua professora? O meu nome ele tinha conseguido aprender já, mas foi um mês só de aula [presencial] no começo de 2020. (Trecho de diário de campo - Relatos da professora Andressa sobre percepção de aprendizagem do aluno Jean em videochamada gravada em 29/03/2021)

Ao destacar que seu estudante aprendeu a pedir para ir ao banheiro a partir da observação e reprodução das ações de seus colegas de turma, Andressa exemplifica a noção de linguagem como prática social e performática nas interações escolares. Ademais, o ato de identificar sua turma e sua professora, além de ampliação de repertório, envolve o autorreconhecimento do garoto como sujeito integrante do contexto escolar. Trago essa perspectiva para tensionar as ideias assimilacionistas de ensino e aprendizagem, também discutir como os repertórios linguísticos são (re)construídos na experiência educacional e social das crianças haitianas neste estudo.

Nesse cenário, encontro subsídios na área da LA em diálogo com as áreas da Antropologia, Educação, Sociolinguística e Sociologia para problematizar linguagem a partir da discussão de ideologias linguísticas e noções de sujeito, cultura e conhecimento que atravessam as relações sociais no ambiente educacional. A fim de responder às demandas emergentes no contexto deste estudo, assumo as implicações políticas e éticas das pesquisas em LA (FABRÍCIO, 2006; LOPES; FACINA; SILVA, 2019; MOITA LOPES, 2006; SANTOS; JUNG; SILVA, 2019) e o comprometimento em formular teorizações para entender as epistemologias locais e propor alternativas para as necessidades emergentes. Como apresento no excerto oito, foi uma preocupação de

Valéria, integrante da equipe pedagógica e administrativa, que esta pesquisa não resultasse apenas em contribuições teóricas, mas que minha ação como pesquisadora pudesse impulsionar novas práticas nos processos de escolarização que envolvem crianças haitianas:

Excerto 8 – Valéria: É uma questão bem complexa, né, porque fazer ações pontuais, por exemplo, agora você está nos ajudando, você já fez áudios em crioulo, nos ajudando, explicando certas orientações que eles não iriam compreender se fosse em língua portuguesa, porque muitos realmente não compreendiam. Agora nesse momento você está nos ajudando, isso é muito bom, porque estamos dando um subsídio pra essa família conseguir se inteirar mais das situações escolares. Mas daqui a pouco você encerra seu doutorado, e como nós ficaremos? Como nós auxiliaremos essas famílias e essas crianças? (Conversa por videochamada gravada com Valéria e Josi, integrantes da equipe pedagógica e administrativa, em 05/04/2021)

Para desenvolver este trabalho e produzir uma resposta real às demandas locais, como solicitado por Valéria, pauto-me na perspectiva metodológica da pesquisa etnográfica. Nessa abordagem de investigação, as subjetividades das pessoas participantes foram trazidas como centrais para a pesquisa e esse movimento resultou em pressupostos teóricos construídos e reformulados durante o estudo, o que é característico da pesquisa etnográfica (FABIAN, 2006; SANTOS; JUNG; SILVA, 2019; PEIRANO, 2014; PIRES-SANTOS *et al.*, 2015). Tendo em vista que a etnografia não envolve hipóteses pré-formuladas para serem testadas em campo, o processo de investigação envolveu diálogos e propostas de ação durante experiências compartilhadas com a comunidade escolar e oportunizou o desenvolvimento práticas educacionais locais voltadas ao alunado migrante.

Por estar disposta a compartilhar experiências no intuito de criar alternativas para as demandas do contexto, iniciei este estudo consciente de que não existe neutralidade na pesquisa, uma vez que estamos sempre em uma posição política na sociedade (FABIAN, 2006). Por essa razão, optei por não ser uma pesquisadora que apenas observaria de longe as práticas sociais na escola e assumi meu fazer pesquisa como um fazer político (SANTOS; JUNG; SILVA, 2019). Como apresento no excerto nove, assumir um posicionamento ativo de pesquisadora na busca por mudanças reais para/no contexto foi uma das solicitações também da professora Laura.

Excerto 9 – Laura: Espero que esse trabalho não seja apenas paliativo. A gente te ajuda no seu doutorado, mas espero que o projeto não morra. Dá pra perceber que você tem uma motivação real, e é assim que começa a pensar em algo significativo que gere mudança de verdade. (Professora Laura durante conversa com docentes externas em videochamada gravada em 12/04/2021)

Reconheci o potencial político desta pesquisa, a fim de que não fosse apenas um conjunto de discussões paliativas, como argumenta Laura, e assumi meu papel como investigadora integrante da comunidade escolar na organização de uma pesquisa etnográfica como política em ação (SANTOS; JUNG; SILVA, 2019). Para escrever este trabalho, inspiro-me nas pesquisas etnográficas de Padovani (2015) e Pires-Santos (2004). Para Padovani (2015), em sua tese de doutorado intitulada *"Sobre Casos e Casamentos: Afetos e "amores" através de penitenciárias femininas em São Paulo e Barcelona"*, o trabalho de campo é fundamentado nas relações interpessoais, que caracterizam a pesquisa etnográfica como uma rede de ajuda, amizade e afeto. Na pesquisa de Pires-Santos (2004), que foi publicada também em tese de doutorado, intitulada *"O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguai" na escola e no entorno social"*, a professora e pesquisadora demonstra como o desenvolvimento de uma etnografia na escola pode trazer contribuições significativas para processos educacionais ao propor tensionamentos de ideologias e percepções das identidades. No meu cenário de pesquisa, proponho a etnografia como política em ação para problematizar colaborativamente as ideologias linguísticas e noções de cultura, conhecimento e sujeito nas relações sociais, com vistas a propor alternativas cultural e linguisticamente sensíveis para os processos de escolarização que envolvem crianças haitianas na Escola Mananciais.

Em razão dos meus propósitos de pesquisa, optei por gerar dados para este estudo através de processos de metodologia qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1990). Adotei a observação participante como principal instrumento de geração de dados, pois busquei compreender o contexto a partir das interações e comportamentos das pessoas participantes, também de suas interpretações sobre as próprias ações e dos demais no meio social (MASON, 2002). Além da observação participante, contei com outros instrumentos de geração de dados, como análise de documentos – leis nacionais, políticas locais, regimento escolar e blocos de atividades entregues às(aos) aluna(os) - e entrevistas etnográficas. As entrevistas foram eventos comunicativos reais, como conversas de campo, presenciais e online, com o objetivo de explorar os significados e compreensões das pessoas participantes sobre processos sociais em que estavam engajadas.

Associada a Fino (2008), assumo que a observação participante me proporcionou a combinação de diferentes fontes de dados por conta da experiência de viver com as pessoas e partilhar de suas atividades cotidianas. Essas vivências me possibilitaram registrar diversos detalhes da minha experiência na escola e construir, a partir dos dados

gerados, meus registros escritos de observação, entendidos na pesquisa etnográfica como diário de campo (BLOMMAERT; JIE, 2010; ERICKSON, 1990). No diário, foram registradas falas, impressões e interpretações que utilizo neste trabalho para contextualizar as interações e promover explicações durante os processos de análise. Esse documento foi produzido no campo de pesquisa para registrar a narrativa construída por mim, como pesquisadora, frente às situações vividas e observadas.

A geração de dados desta pesquisa ocorreu em diversos momentos da rotina escolar que compartilhei com as pessoas participantes durante o ano letivo de 2021. Inicialmente, conversei com a equipe escolar via telefonemas e aplicativo de mensagens e participei de momentos pedagógicos online, em videochamadas gravadas, para a elaboração dos blocos de atividades não presenciais junto às docentes; a partir da volta gradual das aulas presenciais, acompanhei as crianças haitianas presencialmente em momentos de desenvolvimento de atividades pedagógicas em contraturno escolar. Neste trabalho, trago apenas um recorte dessas vivências para tecer problematizações relevantes acerca dos processos de escolarização que envolvem crianças haitianas na educação básica.

A partir dos meus posicionamentos epistemológicos e das escolhas teórico-metodológicas aqui apresentadas, na próxima seção, traço um paralelo entre alguns trabalhos sobre educação de migrantes no Brasil e questões emergentes no meu contexto de pesquisa. Proponho também introduzir a crítica à colonialidade, que orienta as discussões nos próximos capítulos deste trabalho, e elucidar as formas como estruturas coloniais impactam as experiências educacionais de crianças migrantes na educação básica.

1.4 ALGUMAS PEDRAS NO CAMINHO: A COLONIALIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO QUE ENVOLVEM CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Após o início desta investigação etnográfica junto às profissionais de educação da Escola Mananciais, recebi a solicitação de Fernanda, representante da SEMED, para ampliar o projeto e trazer para a conversa docentes atuantes em uma outra escola do município. De acordo com Fernanda, professoras de outra unidade da rede souberam do estudo e pediram para integrar nosso grupo na pesquisa a fim de dialogar sobre experiências pedagógicas com crianças haitianas em seu contexto educacional.

Aceitei a solicitação da SEMED e encontrei as professoras Lohane, Fabiana e Laura por videochamada em abril de 2021. Durante nossa primeira conversa, pude notar como algumas percepções muito semelhantes acerca de linguagem, sujeito, cultura e conhecimento estavam presentes tanto no contexto da Escola Mananciais quanto na instituição onde as professoras atuavam. De modo a ampliar meu entendimento sobre o impacto dessas concepções na escola, busquei outros trabalhos a respeito da processos de escolarização envolvendo crianças migrantes e me deparei com a recorrência dessas questões em diferentes contextos escolares brasileiros.

Ao contrastar os dados iniciais desta pesquisa com outros trabalhos publicados na mesma temática, pude notar como as noções de linguagem, sujeito, cultura e conhecimento que fundamentam o sistema educacional no Brasil são orientadas por perspectivas estanques, sistemáticas e positivistas, características da colonialidade. Tais noções acarretam processos de hierarquização das diferentes formas de ser, falar, saber e estar na escola e marcam negativamente as experiências educacionais de crianças migrantes na educação básica brasileira.

A colonialidade é definida por Mignolo (2011) como o lado mais escuro da modernidade. Tomo a liberdade de discordar do professor argentino, pois compreendo a colonialidade como o braço da modernidade que traça o limite social, epistêmico, econômico e cultural entre o lado escuro, racializado, e o lado caucasiano, hegemônico e eurocêntrico da modernidade.

A lógica moderna colonial estabelece um ideal de humanidade – homem, branco, europeu, heterossexual – e define a nomeação de outras identidades geoculturais, de raça e de gênero. A partir da nomeação dessas configurações identitárias, outros corpos, línguas, conhecimentos e práticas culturais são subjugados em relação aos padrões hegemônicos, de modo que a naturalização das experiências e subjetividades europeias seja a métrica para classificar como mais ou menos irracionais diferentes modos de ser e estar no mundo (QUIJANO, 2009).

A inferiorização de corpos, culturas e saberes atua na manutenção da subjetividade europeia como única e verdadeira no projeto colonial desde o século XV. O resultado desse universalismo são processos de subalternização sócio-históricos que perpetuam a inferioridade e a falta de humanidade de pessoas que não correspondem ao padrão identitário estabelecido na/pela modernidade.

Neste trabalho, problematizo algumas das formas como a colonialidade fundamenta o sistema educacional e atravessa a experiência escolar de crianças migrantes

na educação básica brasileira. Para tal, associe-me a autoras e autores que problematizam(ram) processos hierárquicos coloniais em diferentes contextos socioculturais e políticos (ALMEIDA, 2019; DOS SANTOS, 2022; ERRINGTON, 2007; FANON, 2008, 2011; GROSFUGUEL, 2016; MIGNOLO, 2011; MUNANGA, 2020; NASCIMENTO, 2019; QUIJANO, 2009; VERONELLI, 2015; SANTOS, 2009; SOUSA SANTOS, 2007). A fim de substanciar a crítica à colonialidade, nesta seção, traço um paralelo entre alguns trabalhos sobre educação de migrantes no Brasil e questões emergentes no meu contexto de pesquisa. Início a problematização a partir da conversa com as professoras Lohane, Fabiana e Laura:

Excerto 10 - A professora Lohane iniciou nossa reunião fazendo um relato de sua experiência em sala de aula com crianças haitianas. Há mais de duas décadas como professora na rede municipal de Pinhais/PR, ela notou a crescente chegada das crianças haitianas à escola por volta de 2010, após o terremoto que atingiu o Haiti. Como não há nenhuma orientação vinda da SEMED para o trabalho com estudantes migrantes, ela relatou que geralmente pensa em ações pedagógicas pontuais junto à pedagoga de sua escola. (Trecho de diário de campo – anotações sobre conversa com docentes externas em videochamada gravada em 12/04/2021)

Tal como nos excertos três e quatro (páginas 34 e 35), Lohane menciona a presença de crianças migrantes no município desde 2010 e denuncia a falta de políticas públicas para direcionar o trabalho com esse grupo de estudantes. A queixa da professora não é isolada; além de aparecer nos relatos de grande parte das docentes participantes desta pesquisa, se configura como uma preocupação em outros trabalhos recentes nas áreas de Educação e Estudos da Linguagem.

Nogueira (2022), em sua tese de doutorado intitulada “*Exclusão-inclusão de migrantes bolivianos em contextos educacionais*”, acompanhou professoras da rede municipal de ensino de São Paulo. O autor destaca que a falta de formação docente específica associada à ausência de políticas públicas impacta o desenvolvimento de atividades pedagógicas em contexto de recepção de estudantes bolivianas(os). Devido à falta de diretrizes educacionais, o grupo docente precisa organizar por conta própria ações de acolhimento e desenvolvimento linguístico voltadas às crianças migrantes.

Assumpção e Aguiar (2019), em artigo sobre narrativas de mães e crianças migrantes acerca de suas experiências escolares no Rio de Janeiro, também questionam a falta de políticas públicas que contemplem esse grupo de estudantes. As autoras tecem uma crítica à LDB que não abrange crianças migrantes em suas diretrizes, mesmo que

proponha uma educação integral com respeito às particularidades de cada estudante nos princípios de ensino. De acordo com a LDB:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII - valorização do profissional da educação escolar;
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX - garantia de padrão de qualidade;
 X - valorização da experiência extraescolar;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
 XII - consideração com a diversidade étnico-racial;
 XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
 XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (BRASIL, 1996)

O documento criado em 1996 recebe atualizações de tempos em tempos para abarcar as demandas emergentes no cenário educacional do país. Dentre as atualizações recentes, destaco o princípio XIV da educação, que se refere ao respeito à diversidade da comunidade surda, incluído na lei no ano de 2021. Saliento que as diretrizes basilares da educação brasileira tardaram 25 anos para contemplar a comunidade surda em um dos princípios de ensino, mesmo que a demanda já se fizesse necessária em 1996. No caso do público migrante, o prognóstico de inclusão não é favorável, pois a garantia de igualdade civil e o direito à educação a essa população em âmbito nacional foram previstos apenas a partir da Lei de Migração (nº 13.445), promulgada em 2017.

Em decorrência do apagamento do público migrante nas diretrizes da educação nacional, discussões acerca das necessidades pedagógicas específicas para esse grupo de estudantes são insipientes em planos de formação inicial e continuada de docentes. A ausência de formação para docentes e debates acerca do desenvolvimento escolar de alunas(os) migrantes são entraves para seu acesso à educação, mesmo que tal acesso esteja garantido por lei. De acordo com Assumpção e Aguiar (2019, p. 173-174):

Os imigrantes sofrem pela falta de um planejamento pedagógico coerente com suas necessidades, e, apesar de poderem se matricular, o que encontram na maior parte das vezes, são escolas que não possuem professores com formação adequada para este atendimento. Pode-se afirmar que, segundo especialistas da área, temos uma legislação avançada, entretanto, não garante que, na prática, as crianças tenham seu direito garantido de forma inclusiva e não somente com a garantia de uma vaga na escola.

O acesso à educação de crianças migrantes também foi problematizado por Cardoso (2022). Em sua dissertação de mestrado intitulada “*Análise da escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos(as) na escola pública do Distrito Federal*”, a professora e pesquisadora analisa as políticas públicas locais voltadas para a recepção de alunas(os) de outras nacionalidades no sistema educacional. A partir de sua pesquisa, Cardoso (2022) evidencia que apenas no ano de 2022 foram publicadas diretrizes para acolhida desses estudantes nas escolas do Distrito Federal, embora a recepção de crianças migrantes de diversos países faça parte da realidade local desde 2010.

Ainda que apresente o crescente movimento de reflexão para implementação de políticas públicas voltadas ao alunado migrante, Cardoso (2022) sinaliza que a abordagem para inclusão social e escolarização de crianças venezuelanas ainda é insipiente em seu contexto. Segundo a autora, “após o acolhimento, a maior dificuldade evidenciada pela escola foi a língua, seguida por inclusão e formação de professores, que efetive a construção de políticas públicas voltadas para a educação emancipadora” (CARDOSO, 2022, p. 118). Nesse cenário, a pesquisadora aponta que há ainda um longo caminho para que a legislação educacional garanta a formação integral e emancipadora de crianças migrantes, que abranja inclusão escolar, participação efetiva na sociedade brasileira e respaldo linguístico.

Ainda sobre políticas públicas, Diniz e Neves (2018), em um estudo sobre políticas linguísticas na educação básica, discutem como os conceitos de “pluralidade” e “respeito à diversidade” em diretrizes da educação nacional deixam de incluir as experiências culturais e linguísticas das crianças migrantes. A dupla de intelectuais destaca como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), parametrizadora da educação básica, desconsidera crianças cuja língua materna não seja a língua portuguesa brasileira, muito embora o documento proponha desenvolver competências que abranjam a valorização da pluralidade de práticas de linguagem, como apresento a seguir:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 65)

Apesar de o documento reconhecer a natureza sócio-histórica e cultural da linguagem e propor a valorização de identidades sociais e culturais, a concepção de diversidade defendida refere-se a uma realidade externa à educação básica. De acordo com a BNCC:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura. (BRASIL, 2018, p. 70)

Ao analisar o documento, Diniz e Neves (2018) salientam o silenciamento das diversidades linguísticas dentro das salas de aula da educação básica; segundo a dupla de linguistas, “é como se as línguas indígenas e, sobretudo, as de migração estivessem – ou pudessem estar – presentes apenas nas escolas bilíngues/interculturais” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 95). O silenciamento das línguas na escola resulta no apagamento dos repertórios dos estudantes dentro da própria sala de aula, em detrimento de uma perspectiva de diversidade cultural e linguística exterior àquele espaço.

A insipiência de políticas públicas que contemplem estudantes migrantes na educação básica brasileira tem sido amplamente discutida por autoras e autores da área de Educação e Estudos da Linguagem (MATOS DE SOUZA; GONZÁLEZ MONTEAGUDO; BARROSO TRISTÁN, 2020; OLIVEIRA, 2016a, 2016b; NEVES, 2018). A partir desses trabalhos, lanço um olhar crítico para os documentos oficiais que regem a educação no Brasil e percebo marcas da colonialidade na construção de políticas públicas que invisibilizam, silenciam e criam hierarquias sociais nas experiências educacionais de estudantes migrantes na educação básica.

Ao problematizar a criação de hierarquias sociais, Sousa Santos (2007) pontua a existência de linhas de separação de sujeitos, denominadas linhas abissais. Para o autor, as primeiras linhas abissais foram os limites cartográficos do território cristão no século XVI. Na atualidade, as linhas são outras, mas sustentam o modelo de exclusão social que

segue gerando invisibilização e discriminação de pessoas em suas experiências cotidianas.

As linhas abissais são limites físicos ou imaginários que atuam na subalternização de saberes (d)e pessoas. Os limites físicos correspondem às delimitações territoriais entre grupos sociais, como países, cidades, bairros, até mesmo os lugares demarcados onde sentam crianças brasileiras e haitianas em sala de aula; já os limites imaginários correspondem às diferenças ideológicas entre formas de ser, saber, falar, vestir-se, alimentar-se, pregar crenças religiosas e demais aspectos culturais, julgados como mais ou menos adequados dentro de contextos específicos. De um lado da linha, há a lógica colonial, com padrões impostos de humanidade, cultura e conhecimento; do outro, existem apenas indivíduos vistos como defectivos e incompletos. A imposição de dicotomias abissais produz uma noção de ausência radical (SOUSA SANTOS, 2007); no outro lado da linha abissal, há apenas ausência: de humanidade, de língua, de cultura, de conhecimento. A marca dessa ausência se materializa na racialização dos corpos.

A racialização é a naturalização das diferenças entre sujeitos devido à cor da pele (RODRIGUES, 2021), sua gênese é a lógica colonial que impõe a classificação de corpos brancos como o padrão, enquanto corpos não brancos são lidos como inferiores. A estrutura colonial de racialização é complexa, pois a hierarquização pela cor da pele não se limita ao campo físico, mas atua para colocar do outro lado da linha abissal, além dos corpos não brancos, seus saberes e práticas culturais como naturalmente inferiores. Nessa perspectiva, associo-me a Melo (2021) e considero que a questão racial na sociedade brasileira é mais bem compreendida em sua complexidade a partir da interseccionalidade de raça e outras questões corpóreas.

Ao analisar a interação de mulheres negras em círculo de conversação online, Melo (2021) salienta a interseccionalidade entre raça, gênero e sexualidade. Neste estudo com crianças negras haitianas em contexto educacional, amplio o debate da pesquisadora e problematizo como a colonialidade cria intersecções entre racialização, dinâmica migratória, classe social, cultura e linguagem. A história social e política do Haiti, descrita neste trabalho para situar o contexto da pesquisa, é um exemplo de como a colonialidade atua na racialização dos corpos e cria intersecções com hierarquias linguísticas, culturais, políticas e de classe para delimitar um espaço social subalterno para pessoas racializadas.

Frantz Fanon (2008) define o espaço designado para corpos racializados como a zona do não ser. Ao ser lançado à zona do não ser em razão da cor de sua pele, a pessoa racializada dispõe de ação limitada na sociedade, pois esse local, teorizado como área

imaginada, ganha contornos físicos devido às estruturas coloniais que determinam por onde os corpos não brancos podem ou não transitar socialmente.

A partir de debates sobre espaços sociais destinados às pessoas racializadas, corroboro a percepção de Grosfoguel (2016) e acredito que o diálogo entre as concepções de zona do não ser e dos lados das linhas abissais pode ampliar a percepção sobre os efeitos da colonialidade no sistema-mundo moderno colonial, em especial no sistema educacional. Por essa premissa, entendo a lacuna nas políticas públicas para atendimento de estudantes migrantes como uma divisão abissal. As políticas educacionais são propostas para estudantes que ocupam o lado hegemônico da linha, enquanto estudantes racializadas(os), posicionadas(os) na zona do não ser, são marcadas(os) pela noção de ausência radical. A fim de ter uma chance de sair da zona do não ser educacional, essas(es) alunas(os) se veem diante da necessidade de assimilar formas de ser, falar e saber correspondentes ao lado hegemônico; contudo, a assimilação dos valores culturais legitimados não é garantia de que as pessoas passarão para o outro lado da linha abissal, pois a racialização de seus corpos atua para mantê-las em espaços subalternos.

Divisões abissais em processos de escolarização envolvendo estudantes migrantes podem ser percebidas em outros trabalhos que discutem a temática. No estudo de Magalhães (2010), dissertação de mestrado intitulada *“Fronteiras do Direito Humano à Educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo”*, apesar de não desenvolver uma crítica a aspectos coloniais, a invisibilização de migrantes é apresentada como central para a discussão. A autora destaca como estudantes de origem boliviana sofrem com a invisibilidade e a discriminação na escola brasileira, o que dificulta seu desenvolvimento escolar e acesso ao direito à educação. Para a pesquisadora, a tendência é que migrantes se sintam mais isoladas(os) com o passar do tempo devido às dificuldades pedagógicas e sociais que enfrentam na escola; em decorrência de seu isolamento, a aceitabilidade de outras línguas e culturas no ambiente educacional torna-se cada vez mais comprometida.

Salgado (2013), em texto acerca da migração boliviana na cidade de São Paulo, ressalta uma cultura xenófoba no Brasil que naturaliza a inferiorização desses estudantes. Segundo o autor, “crianças sofrem “bullying” na escola e o discurso de ódio e racismo se estende inclusive aos professores, que nada fazem para reprimir o preconceito sofrido por essas crianças” (SALGADO, 2013, s/p.). A partir de sua crítica, entendo a escola como uma instituição atravessada por linhas abissais e que enfrenta, além da falta de políticas

públicas que contemplem estudantes migrantes, os desafios de lidar com o preconceito e a violência em relação a essas(es) alunas(os).

Liberato e Iokoi (2014) também ressaltam questões de sociabilidade que são somadas aos desafios de aprendizagem na experiência escolar de estudantes migrantes. Em seu artigo sobre alunas(os) bolivianas(os) na rede pública de São Paulo, as autoras destacam o constante estranhamento dos hábitos culturais e de características físicas das crianças, que são diferentes daquelas consideradas padrões no Sudeste do Brasil.

Do mesmo modo, o estranhamento de fenótipos bolivianos é marcado nas discussões de Miyahira (2021). Em sua tese de doutorado intitulada “*Cultura e socialização de bolivianos em duas escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo*”, o estudioso destaca como a percepção social de crianças bolivianas é atravessa pela leitura de seu fenótipo muito próximo ao brasileiro indígena. Em sua pesquisa, o autor observa a dinâmica escolar de crianças brasileiras, bolivianas e crianças nascidas no Brasil de famílias bolivianas; entre os resultados da análise, Miyahira (2021) aponta para como o grupo de estudantes de origem e ascendência boliviana interage pouco com seus pares brasileiros, inclusive faz menos pedidos para ir ao banheiro e se encontra fisicamente separado do restante da turma na disposição física em sala de aula e durante trabalhos em grupo. O autor ainda resalta que a socialização restrita das crianças migrantes e a pouca atenção que recebem das(os) docentes se relaciona diretamente à discriminação de fenótipos indígenas e ao discurso superficial de tratamento igualitário entre as(os) estudantes, o que acarreta a desvalorização dos corpos, identidades e culturas não brancas - indígenas e migrantes - em sala de aula.

Ludovico (2021), em sua dissertação de mestrado intitulada “*Educação e migração: sentidos da escola para as famílias haitianas em Goiás*”, discute como a cultura escolar brasileira e seu padrão monocultural e neoliberal de ensino dá o tom nos processos de acolhimento de crianças haitianas na educação básica no Estado de Goiás. Após entrevistar 10 famílias haitianas, a pesquisadora propõe a reflexão sobre como a Lei de Migração (nº 13.445/2017) prevê a integração de crianças migrantes no sistema de ensino, mas as diretrizes educacionais não viabilizam a ampliação de perspectivas linguística e culturais no acolhimento desses estudantes. Para a autora, políticas de acesso à educação pública são insuficientes para garantir o direito à educação para a cidadania, pois:

[a] discussão sobre a integração dos migrantes por meio da educação perpassa, portanto, por discussões que consideram diversos fatores, a saber: avaliação

linguística e integração dos menores não acompanhados; avaliação da escolaridade anterior dos recém-chegados; reconhecimento das qualificações dos migrantes e refugiados; diálogo intercultural enquanto ferramenta para enfrentar os problemas relacionados com a migração; diversidade linguística e cultural e política de integração dos migrantes (princípios, desafios e práticas). (LUDOVICO, 2021, p. 73)

A autora defende que políticas educacionais voltadas para o público migrante envolvam o diálogo com as famílias, conhecimento sobre as trajetórias educacionais das crianças, sua dinâmica migratória e abertura à cultura do outro. A garantia de matrícula de migrantes na educação básica brasileira é apenas o ponto de partida, visto que o desenvolvimento educacional de crianças haitianas em seu contexto esbarra em três questões elencadas pela pesquisadora, as quais entendo como divisões abissais: “acessibilidade (relacionada à documentação exigida), à aceitabilidade (sofrem invariavelmente discriminação) e à adaptabilidade (diferenças culturais que são ignoradas, a começar pela questão linguística)” (LUDOVICO, 2021, p. 86).

Borsati (2019), em sua dissertação de mestrado intitulada “*Ser-estar-entre-línguas: um lugar de diferenças para as crianças haitianas se (re)conhecerem*”, também discute como a falta de abertura a aspectos linguísticos e culturais da comunidade haitiana gera efeitos no (re)conhecimento identitário de estudantes migrantes na escola. A partir de estudo desenvolvido com crianças haitianas no município de Concórdia, em Santa Catarina, a autora defende que a autoidentificação da pessoa migrante é marcada pelas relações estabelecidas no contexto em que está inserida. Nesse ínterim, práticas pedagógicas pautadas na assimilação da língua e cultura brasileira podem levar a criança migrante a tentar apagar sua própria língua e cultura para se tornar pertencente ao contexto. Devido à relação entre socialização e autorreconhecimento, a autora sinaliza que a recepção de estudantes migrantes no contexto educacional demanda práticas pedagógicas que lhe permitam estar nesse espaço entre-línguas sem precisar apagar suas próprias trajetórias como falantes e sujeitos no mundo.

A pesquisa de Teixeira (2021), publicada em dissertação de mestrado intitulada “*Haitianos em Manaus: pertencimento e processos de sociabilidade a partir da Escola Municipal Professor Waldir Garcia*”, apresenta um contexto escolar que favorece o “espaço entre-línguas” citado por Borsati (2019). O trabalho, no entanto, problematiza como práticas de assimilação cultural e diferenciação entre estudantes de origem haitiana e brasileira marcam as experiências educacionais das crianças, mesmo em um ambiente que propõe ações de intercâmbio cultural.

A instituição de ensino onde o estudo de Teixeira (2021) foi desenvolvido possui suas próprias ações locais para recepção e acolhimento de migrantes. Nesse contexto, a comunidade escolar participa de feiras culturais, demonstrações culinárias e há aulas de língua crioula haitiana ofertadas voluntariamente ao grupo docente. Apesar de ser possível ouvir crianças haitianas conversando em crioulo haitiano nos espaços comuns da escola e participar de momentos interculturais promovidos pela unidade, a pesquisadora relata queixas de algumas professoras sobre a presença de estudantes migrantes e a naturalização da distinção das pessoas racializadas no contexto. Com base nas observações de campo, é possível notar a recorrência do desprezo a fenótipos negros nas interações ente sujeitos e a discursivização frequente das diferenças físicas e culturais entre haitianas(os) e brasileiras(os) durante as práticas pedagógicas observadas.

Discursos que diferenciam e hierarquizam características físicas e culturais também são debatidos no trabalho de Alexandre (2019). Em tese de doutorado intitulada “*A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop /MT: o que elas visibilizam da escola?*”, a pesquisadora problematiza a percepção das crianças haitianas como hierarquicamente inferiores em relação às crianças brasileiras em uma escola municipal no norte mato-grossense. Embora apresente políticas educacionais a nível estadual voltadas para o alunado migrante, como a contratação de Técnicos de Atendimento Especial de origem haitiana para apoio pedagógico nas escolas, a autora relata em sua pesquisa que crianças haitianas não recebem o mesmo tratamento e orientação pedagógica como as crianças brasileiras no cotidiano da sala de aula. A pesquisadora salienta que a percepção hierarquicamente inferior de estudantes haitianas(os) é efeito da racialização de seus corpos, pois, assim como Teixeira (2021), observou durante o estudo que fenótipos negros foram motivos de discriminação por parte de professoras(es) e colegas de turma. A noção de inferioridade influenciou, inclusive, a forma de avaliação das(os) estudantes. De acordo com Alexandre (2019, p. 188):

A escola ao incorporar crianças estrangeiras e negras, cria uma “nova” hierarquia entre as crianças e exterioriza seus preconceitos, discriminação e racismo, ao afirmar que elas são “negras, mas educadas”, “negras, mas limpas”, “negras, mas inteligentes”, “negras, mas falantes do francês”. A hierarquia é estabelecida na forma como avaliavam e oportunizavam as crianças, ou seja, mesmo com todos os atributos que as crianças migrantes possuíam, eram as crianças brancas melhores avaliadas e as que tinham mais oportunidades pedagógicas. Assim as crianças migrantes podiam ser piores ou iguais mas jamais melhores que as crianças brancas.

A análise da racialização de estudantes em contexto educacional tecida por Alexandre (2019) traz para a discussão como a leitura racial antecede a avaliação escolar

e posiciona as crianças negras em constante espaço de inferiorização pedagógica em relação às brancas. Ao ler seu estudo a partir de uma visão crítica à colonialidade, compreendo a marcação ideológica de diferenças entre crianças brasileiras e haitianas como uma divisão abissal que define como menos adequadas as formas de ser, saber, falar e estar na escola das pessoas negras caribenhas.

Assim como nas pesquisas apresentadas nesta seção, as divisões abissais nos processos educacionais também marcaram o desenvolvimento deste estudo. Para ampliar a discussão, problematizo as divisões coloniais que hierarquizam sujeitos e suas práticas de linguagem a partir do excerto a seguir:

Excerto 11 – A professora Lohane afirma que quando está em sala de aula com seus alunos, especialmente em momentos de leitura, ela busca um auxílio de outros alunos haitianos para dar apoio à criança recém-chegada; quando não há outros estudantes haitianos em sala, a estratégia da professora é usar seu celular para traduzir algumas frases ou chamar crianças haitianas de outras séries para ajudar com traduções.

Lohane: Tem a tentativa de traduzir pro francês, pro espanhol que é mais próximo deles. Eles não falam muito bem francês, espanhol ou português, mas falam muito bem o crioulo, que é o dialeto deles.

A professora declara sentir muita dificuldade para propor práticas pedagógicas direcionadas às crianças haitianas nesse momento de ensino remoto; ela tampouco se recorda de orientações para aulas remotas vindas da SEMED direcionadas a esse grupo de estudantes migrantes.

A professora Fabiana também comentou sobre uma dificuldade que encontra no trabalho em sala de aula - a comunicação com crianças haitianas. Segundo ela, quando os alunos chegam em idade pré-escolar, a comunicação é mais fácil; mas é muito difícil comunicar-se com estudantes em idade de Ensino Fundamental [de 6 a 10 anos, de acordo com as normas da educação básica brasileira]. Para Fabiana, mais difícil do que estabelecer uma comunicação com as crianças é comunicar-se com as famílias. A professora relata: Um pai foi lá na escola querendo saber quando o filho vai ter aula pra aprender português, eu não sabia como responder. (Trecho de diário de campo – transcrição de fala e anotações sobre conversa com docentes externas em videochamada gravada em 12/04/2021)

A queixa da professora Lohane de que suas(seus) estudantes não falam bem francês, português ou espanhol, mas falam o crioulo haitiano - entendido pela docente como um dialeto - traz para a discussão a noção de ausência de linguagem das pessoas racializadas. Ainda que haja um potente debate sobre os conceitos de “língua” e “dialeto” nos Estudos da Linguagem (BAGNO, 2019; BAGNO; VIEIRA, 2020; IRVINE; GAL, 2000; LOPES; SILVA, 2019), aparto-me da discussão aprofundada sobre tais termos para chamar a atenção à classificação de determinadas práticas de linguagem como “línguas”, enquanto outras são categorizadas como “dialeto”. Percebo esse discurso como uma forma de atuação da colonialidade na hierarquização social, pois caracteriza as práticas linguísticas de pessoas racializadas como inferiores.

O crioulo haitiano falado por estudantes migrantes racializadas(os) é posto em uma posição de inferioridade perante o francês, o português e o espanhol, consideradas línguas vinculadas a projetos de nação da modernidade. Segundo Fanon (2008), a crença de que línguas europeias são línguas legítimas faz parte da lógica moderna colonial que estabelece como ideal as práticas de linguagem de pessoas brancas europeias, enquanto as expressões linguísticas de pessoas negras de regiões colonizadas são lidas como formas quebradas de fala, neste caso, dialetos. Na mesma linha do intelectual martinicano, Veronelli (2015) ratifica a noção de que a hierarquização de línguas é parte de um projeto moderno de subalternização de sujeitos racializados, o que a autora define como colonialidade linguística. Como efeito da colonialidade linguística, a inferiorização de pessoas racializadas é justificada pela sua suposta incapacidade de produzir práticas de linguagem de acordo com o ideal moderno colonial, que corresponde a uma língua dicionarizada, com gramática, que representa uma nação (ERRINGTON, 2007; VERONELLI, 2015).

No Brasil, noções coloniais historicamente difundidas sustentam o imaginário social do padrão de língua e cultura genuinamente brasileiro (FARACO, 2016; 2019; LAGARES, 2018). A construção histórica e discursiva do Brasil como país monolíngue e monocultural faz parte do projeto moderno de nação e esse jogo de poder colonial não concede espaço para os repertórios híbridos de estudantes migrantes na educação básica.

A ideia da falta de linguagem associada às crianças haitianas faz com que sua capacidade de negociação de sentidos e engajamento em práticas sociais também seja questionada na escola. As dúvidas acerca de sua capacidade de interação acarretam a ideia socializada pelas docentes da dependência da presença de colegas haitianas(os) em sala de aula para realizar a função de tradutor(a) às crianças recém-chegadas.

Embora a prática possa soar acolhedora em um primeiro momento, a dependência da tradução crioulo haitiano-português feita por outras crianças haitianas durante as aulas é uma ação que gera distanciamento entre línguas e culturas e contrapõe a experiência relatada pela professora Andressa, no excerto sete (página 42), sobre como a interação entre sujeitos de nacionalidades diferentes impulsiona a aprendizagem de língua. Nesse sentido, a dependência da tradução pode restringir as práticas sociais entre alunos da mesma nacionalidade e deixar de criar oportunidades de interação entre brasileiras(os) e haitianas(os) na negociação de sentido em sala de aula.

A noção da falta de linguagem também permeia as relações entre a escola e a família, como indica o comentário da professora Fabiana. Na situação narrada pela

docente, ainda que o pai de seu estudante haitiano tenha lhe perguntado sobre aulas de português para o filho, ela alegou não saber como dar-lhe uma resposta. Destaco que a dúvida da docente não era sobre o conteúdo da sua resposta – “o que” responder -, mas sim sobre a forma de elaborar sua resposta – “como” responder -, pois é de conhecimento comum no município que não há aulas de língua portuguesa para migrantes na escola. Interpreto a cena como um conflito gerado por estruturas coloniais na percepção das subjetividades haitianas, tendo em vista que a noção colonial da falta de linguagem entra em colisão com a cena de um homem haitiano iniciando uma interação em língua portuguesa.

Ao analisar a percepção das subjetividades haitianas na escola pelas lentes coloniais, percebo que o discurso da falta associado às pessoas racializadas envolve uma suposta falta de conhecimento, além da noção já citada de falta de linguagem. Problematizo essa percepção a partir do excerto a seguir:

Excerto 12 - Lohane: Eles são, ao contrário do que a gente às vezes imagina, muito inteligentes.

Ela explica seu comentário relatando uma experiência que viveu com uma aluna haitiana no ano anterior. Segundo a professora, a aluna não alcançou notas boas na escola durante um período letivo e seu baixo rendimento assustou seus pais. A família da menina não acreditava que ela estava com notas baixas na escola, pois em casa ela demonstrava ser muito esperta - lia textos e falava língua portuguesa tão bem que até traduzia informações para os pais e familiares. (Trecho de diário de campo – transcrição de fala e anotações sobre conversa com docentes externas em videochamada gravada em 12/04/2021)

O comentário da professora exemplifica como as divisões abissais atuam na percepção das crianças migrantes como sujeitos que supostamente apresentarão dificuldades no desenvolvimento pedagógico. No relato da docente, ainda que a estudante dispusesse de repertório linguístico suficiente para transitar por diversos espaços e traduzir informações para a família, seu repertório não foi suficiente para o sucesso nas práticas escolares, o que resultou em notas baixas. Essa situação acende o alerta sobre como a ausência de diretrizes para abranger e ampliar repertórios de estudantes migrantes resulta em práticas pedagógicas que reforçam noções coloniais de falta de linguagem e capacidade de desenvolvimento escolar dessas(es) estudantes. No contexto de educação básica, um dos parâmetros que sustentam o discurso da falta é o domínio das práticas de letramento valorizadas pela instituição escolar.

Para Diniz e Neves (2018), o discurso da falta que permeia a experiência de migrantes na escola está relacionado ao modelo autônomo de letramento (STREET,

1984), que corresponde à concepção de letramento como um conjunto de capacidades cognitivas, de codificar e decodificar palavras. De acordo com Diniz e Neves (2018, p. 101), tal modelo “se sustenta no princípio de que o letramento, por si só, permitiria a crianças, jovens e adultos “iletrados” desenvolver-se cognitivamente, econômica e socialmente, tornando-se cidadãos melhores”. A ideia de medir o desenvolvimento de estudantes a partir de práticas escolares de letramento é uma das razões pelas quais as professoras relatam ter mais facilidade para integrar à educação brasileira crianças migrantes em idade pré-escolar, como indica o excerto a seguir:

Excerto 13 - Nesse momento, a professora Laura chegou à nossa reunião online e pediu para dar sua contribuição: Nós não somos muito inclusivos, na verdade; as crianças chegam na marra e precisam se adaptar. A professora disse acreditar que a dificuldade de adaptação das crianças haitianas se deve às muitas diferenças entre culturas, até mesmo na estrutura familiar. Segundo ela, há várias famílias compartilhando espaço de moradia e a maioria dos alunos é muito responsável, pois precisa cuidar dos irmãos mais novos e cumprir com afazeres em casa. Para a professora, os alunos valorizam a educação e possuem uma disposição para aprender muito bonita, entretanto, ela sente que seu trabalho é limitado porque ela não sabe o quanto eles sabem do conteúdo escolar por conta da língua. Laura: A alfabetização vai, mas 4º e 5º ano fica complicado. (Trecho de diário de campo - transcrição de fala e anotações sobre conversa com docentes externas em videochamada gravada em 12/04/2021)

Assim como Josi, no excerto cinco (página 35), a professora Laura indica como o trabalho pedagógico é mais fácil com crianças pequenas. Em realidade, os processos de escolarização durante a Educação Infantil envolvem o desenvolvimento da autonomia e a ampliação de práticas sociais e repertórios linguístico e cultural, diferente de outras séries do Ensino Fundamental, nas quais o desenvolvimento escolar é medido pelo domínio de leitura, escrita e habilidades de raciocínio lógico. O relato acerca da dificuldade de lidar com estudantes que chegam ao Brasil e ingressam no quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental reforça a dificuldade da educação brasileira em abranger outras práticas linguísticas e culturais além dos padrões coloniais monolíngues que definem língua e ensino (FARACO, 2019; LAGARES, 2018). Nesse sentido, os repertórios linguísticos e de mundo de estudantes migrantes tornam-se questões difíceis de lidar por tensionarem noções de padronização linguística e cultural na instituição escolar.

As problematizações sobre o discurso da falta na experiência educacional de crianças migrantes lançam cor à problemática da colonialidade que atravessa as relações escolares. A partir das discussões aqui tecidas, destaco discursos de essencialização das subjetividades migrantes, a racialização de seus corpos e a naturalização de sua

inferioridade linguística, cultural, social e epistemológica como marcas da colonialidade na educação. Acerca da inferiorização e essencialização colonial, corroboro a crítica de Kongo (2017, p. 13):

Só pelo fato de sermos africanos, somos considerados analfabetos. Pensam que não temos cultura, que não temos formação, que somos ignorantes. Só pelo fato de sermos árabes, pensam que somos terroristas. Pelo fato de sermos colombianos, acham que somos traficantes.

Embora o autor não cite a colonialidade como estrutura de hierarquização, sua crítica refere-se ao que concebo como a percepção inferiorizada e essencializada de corpos racializados no mundo moderno colonial.

Olhar para as experiências escolares a partir de lentes críticas à colonialidade me auxilia a perceber como a hierarquização de corpos não brancos atua na manutenção do racismo na sociedade e se desdobra em consequências educacionais sócio-históricas. Associo-me a Fanon (2011), que expõe o racismo como um elemento cultural que se renova e muda seus contornos de acordo com o sistema de poder vigente. Para ele, “o objeto do racismo não é o homem em particular, mas uma forma de existir” (FANON, 2011, p. 8), o que desencadeia em desvalorização de princípios culturais, linguagem e subjetividade das pessoas racializadas. Tendo isso em vista, defendo a tese de que a hierarquização de corpos, línguas, culturas e conhecimentos, característica da colonialidade, é a malha que estrutura as relações sociais na modernidade, e a escola, como instituição social, é um dos nós onde a colonialidade se ramifica a partir de ideologias raciolinguísticas que orientam as práticas pedagógicas. Minha missão neste trabalho é tensionar essa malha junto às pessoas participantes da pesquisa no intuito de pensar em alternativas pedagógicas que contemplem os repertórios linguísticos e culturais das crianças haitianas na escola. Para isso, nos próximos capítulos, trago a crítica à colonialidade como o fundamento epistemológico para minhas reflexões e discuto os efeitos das estruturas coloniais nas experiências escolares de crianças haitianas.

Neste primeiro capítulo, intitulado “Caminhos que me conduzem para/por este estudo”, apresentei minhas motivações para o trabalho, o contexto desta pesquisa, os objetivos traçados, as pessoas participantes, os pressupostos teórico-metodológicos e a crítica à colonialidade que delinea este estudo. A seguir, no capítulo intitulado “Ideologias Raciolinguísticas – percepções racializadas de falantes e práticas de linguagem”, discuto ideologias linguísticas colonialmente orientadas que racializam

saberes (d)e pessoas e marcam significativamente as experiências escolares de crianças haitianas na educação básica brasileira.

No capítulo três, “As ideologias raciolinguísticas e a leitura do corpo negro nas experiências escolares”, apresento como discursos sócio-historicamente difundidos de inferioridade social, moral e intelectual do corpo negro orientam a leitura do corpo ébano na escola e geram diferentes efeitos para as práticas educacionais que envolvem crianças haitianas. No capítulo quatro, “Processos de Racioletramento que inferiorizam crianças racializadas”, discuto como ideologias raciolinguísticas são performatizadas em processos de racioletramento que inferiorizam crianças racializadas, como propostas pedagógicas para a suposta incapacidade cognitiva das(os) estudantes haitianas(os).

No capítulo cinco, proponho explorar práticas pedagógicas de subversão às estruturas coloniais que emergiram das experiências compartilhadas entre professoras, estudantes e suas famílias. Intitulado “Processos de Racioletramento para uma educação intercultural”, o quinto capítulo traz reflexões a respeito de como as crianças se sentiam na escola e do apoio educacional que esperavam para poder participar das práticas pedagógicas de maneira menos hierárquica. Os processos de racioletramento para uma educação intercultural apresentados nesse capítulo são resultado do trabalho colaborativo para contemplar as demandas das(os) estudantes haitianas(os) e destacar suas práticas de leitura e escrita como atos de resistência das subjetividades negras na escola.

O capítulo seis, “Considerações (sem) finais – caminhos para processos de escolarização que envolvem crianças haitianas na educação básica”, encerra este texto de tese. No sexto e último capítulo, pretendo retomar as discussões apresentadas acerca de como a colonialidade atravessa as práticas escolares da educação básica e racializa falantes (d)e determinadas práticas de linguagem. Finalizo este texto de tese com reflexões sobre caminhos possíveis para processos de escolarização de estudantes haitianas(os) a partir de uma perspectiva intercultural, ou seja, em práticas educacionais que notem as diferenças entre os grupos sociais na escola e problematizem ideias coloniais de hierarquização de sujeitos e culturas.

2. IDEOLOGIAS RACIOLINGUÍSTICAS – PERCEPÇÕES RACIALIZADAS SOBRE FALANTES E PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Eu não falo aqui a minha língua
 Eu falo a língua que me deram
 Mas essa língua é minha agora
 Da forma que eu sei falar
 (NASCIMENTO, 2019)

O mês de fevereiro de 2021 marcou o início do trabalho de campo deste estudo. As primeiras semanas foram dedicadas às entrevistas etnográficas, a fim de compreender as experiências das profissionais de educação da Escola Mananciais no trabalho com estudantes migrantes, além de seus anseios e expectativas em relação à pesquisa. Após esse período, a partir do mês de março, acordamos em dar sequência ao trabalho colaborativo na organização das atividades pedagógicas voltadas para o grupo de alunas(os) haitianas(os) da escola.

Nessa etapa do estudo, entrei em contato com as famílias haitianas via WhatsApp e me coloquei à disposição para acompanhar o desenvolvimento escolar das crianças com o envio de orientações em língua crioula haitiana. Também passei a me reunir online periodicamente com as professoras participantes, ora individualmente, ora em duplas, para discutir e pensar em adaptações curriculares direcionadas a esse grupo de estudantes. Nossas conversas, em videochamadas gravadas, eram sobre organização de objetivos de aprendizagem e apoio linguístico nos blocos de atividades que seriam enviados para as crianças realizarem em casa na modalidade de ensino remoto, durante o período de enfrentamento da pandemia do Coronavírus.

Nesse processo de desenvolvimento de atividades para crianças haitianas, pude notar a manifestação de diferentes noções de linguagem e aprendizagem que circulavam no contexto escolar. Tais percepções, nem sempre convergentes, geravam dúvidas a respeito dos processos de recepção e direcionamento do trabalho pedagógico com crianças migrantes. No excerto a seguir, trago alguns desses questionamentos:

Excerto 14 – Tereza: Já tive um educando, ano passado até, que fazia um mês que ele tinha vindo do Haiti. Esse [menino], ele não conseguia entender o que eu falava, eu não entendia o que ele falava, a comunicação nossa foi bem difícil. Mas para minha sorte, eu tinha um outro – agora não vou lembrar o nome dele – um outro menino haitiano que já estava há 3 anos no Brasil, e ele traduzia tudo pra mim, o que ele falava e o que eu falava pro menino [Mark]; então a gente conseguia se entender, até virar remoto [devido ao início da pandemia]. Aí eu comecei a adaptar o bloco pra esse menino, pro Mark, eu fiz bloco de atividades de alfabetização mesmo, lá de 1º aninho... Mas nem assim ele fez as atividades porque não tinha quem ensinasse ele, né...*** Para o Mark, eu dava os 2 blocos... Eu dava o mais o mais complexo e eu adaptava o

outro para alfabetização; um texto parecido com o que tinha no primeiro bloco, com o mesmo tema, mas fazendo atividade de alfabetização. Nem matemática ele conseguia! Ele não conseguia, não fazia, não sei se não queria fazer... Foi difícil... E quando ele ia lá buscar o bloco de atividade, ele dizia que ele queria voltar pra escola. Do jeito dele, ele dizia, ele queria tá ali, não queria tá em casa. Eles têm vontade de estudar, isso eu percebo bastante; eles têm vontade de tá na escola e aprender, isso eu sinto muito nos haitianos. Não sei se em todos, mas nos que eu trabalhei até hoje, todos eles tinham vontade, têm vontade, querem fazer. (Professora Tereza sobre sua experiência com crianças haitianas em sala de aula durante conversa por videochamada gravada com professoras do 5º ano em 27/04/2021)

Em seu relato, a professora Tereza conta sobre sua tentativa de trabalhar com blocos de alfabetização para uma criança haitiana de dez anos recém-chegada ao Brasil. Ela narra duas experiências distintas no trabalho pedagógico com seu estudante em sua turma de quinto ano. Para a docente, durante as aulas presenciais na escola, a assistência de outra criança haitiana que dispunha de amplo repertório em língua portuguesa foi de grande auxílio na construção da relação com a criança recém-chegada. Dessa forma, a professora aproveitou a presença de uma outra criança haitiana como intérprete para intermediar as negociações de sentido com seu novo aluno.

O cenário, porém, mudou. Com a instauração do ensino remoto devido ao distanciamento social decorrente da pandemia do Coronavírus, os processos de negociação que aconteciam localmente foram substituídos por blocos de atividades remotas, enviados às famílias para a realização de atividades com apoio da professora via WhatsApp. Nessa nova configuração de ensino, a opção de Tereza foi enviar ao seu novo aluno haitiano atividades de alfabetização. Apesar de sua escolha pedagógica mostrar de fato uma ideia de aprendizagem pautada na aquisição da língua portuguesa escrita, a professora percebeu que o estudante não realizava as atividades e demonstrava o desejo de voltar para as aulas presenciais na escola.

A partir do seu relato, é possível notar a reflexão da professora Tereza sobre as ações e os efeitos de duas concepções diferentes para ensino e aprendizagem de língua portuguesa: enquanto uma delas foca as relações sociais e a negociação de sentido, a outra enfatiza a aquisição do sistema de escrita. A fala de Tereza é um exemplo de como ideias distintas sobre linguagem e aprendizagem coexistem no contexto escolar. Neste trabalho, defino as diferentes noções sobre o que são e como se aprendem línguas como ideologias linguísticas.

Para Kroskirty (2004), o conceito de ideologias linguísticas refere-se a crenças e sentimentos sobre línguas empregados no mundo social. No mesmo viés, Spolsky (2004) assume ideologias linguísticas como valores atribuídos aos usos linguísticos partilhados

por membras e membros das comunidades de fala. A partir dos autores, compreendo ideologias linguísticas como ideias acerca de linguagem construídas localmente a partir dos interesses de diferentes grupos sociais.

Irvine e Gal (2000) chamam atenção para o fato de que ideologias linguísticas nunca são apenas sobre língua, mas se configuram como construtos sócio-históricos que também projetam compreensões acerca das pessoas, questões políticas e interesses sociais. Com bases em seus estudos, concebo que ideologias linguísticas não expressam apenas pensamentos acerca de língua e aprendizagem, mas carregam concepções sobre gênero, sexualidade, raça, nacionalidade e validação de sujeitos nos espaços sociais em que se manifestam. Por essa perspectiva, as ideologias linguísticas estão sempre interseccionadas por relações de poder identitárias, econômicas, políticas, raciais e culturais e ligadas às avaliações que falantes fazem sobre os usos da língua; são maneiras de legitimar, refutar ou promover interesses dos diferentes grupos de pessoas que compartilham espaços sociais, como o espaço escolar.

O comentário da professora Tereza acerca do interesse de seus estudantes reifica a noção de ideologias linguísticas perpassadas por outras percepções sociais. A docente afirma que os alunos haitianos com quem ela trabalhou até o momento demonstraram interesse em aprender e estar na escola, ao mesmo tempo em que enuncia não saber se todas as crianças haitianas têm o mesmo interesse e vontade de estudar. A interpretação da professora acerca do interesse/desinteresse não é puramente um pensamento a respeito de linguagem e aprendizagem, mas está diretamente relacionada à percepção das subjetividades haitianas no contexto da escola, pois trata seus alunos como uma exceção à regra do imaginário social da criança haitiana desinteressada pelos estudos. A partir de sua fala, compreendo como o discurso da falta, indiscutivelmente associado às subjetividades haitianas no contexto da Escola Mananciais, é uma discursivização do sistema colonial que posiciona socialmente o intelecto e o corpo do sujeito racializado como inferiores, isto é, uma manifestação de racismo pela linguagem.

A hierarquização colonial de pessoas racializadas afeta sua experiência social a partir da manifestação do racismo. Munanga e Gomes (2016) definem racismo como “um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc.” (p. 179). Almeida (2019) trata racismo como “uma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou

privilégios para indivíduos” (p. 32). Souza (2022) concebe o racismo como a negação do reconhecimento social dos sujeitos inferiorizados e defende que essa redução do outro acontece de inúmeras formas na interação entre sujeitos. Com base em tais definições, compreendo o racismo como a hierarquização de pessoas a partir de critérios de pertencimento racial, que pode se manifestar de diversas formas no meio social, como deslegitimação intelectual, privação de oportunidades, isolamento e violência física, ofensa verbal etc.

Para Gomes (2005), a ideia socialmente difundida de hierarquização racial atua na “naturalização das diferenças, bem como a transformação destas em desigualdades supostamente naturais” (p. 49). Nessa conjuntura, segmentos sociais lidos como brancos são considerados superiores em relação a grupos lidos como não brancos, mas não apenas nos aspectos físicos; a naturalização das diferenças raciais é interseccionada por outras questões corpóreas e sociais e cria desigualdades ao legitimar a inferiorização dos demais aspectos culturais de pessoas não brancas, como linguagens, religiões, ritmos, hábitos, vestes e outras manifestações. Por partir da noção de que a ideia de raça é um elemento inventado pelo sistema moderno colonial para hierarquizar sujeitos, entendo o racismo como resultado de crenças históricas, econômicas, culturais e políticas para criar a ideia de raças humanas superiores a outras.

Ao discutir o racismo em uma abordagem histórica, Dos Santos (2022) ressalta que a criminalização do corpo não branco data do século XV. A historiadora discorre como a inferiorização de corpos, saberes e culturas foi legalizada pela igreja e usada por europeus para justificar invasões territoriais, comércio e escravização de pessoas nas Américas e África. No cenário brasileiro, durante os séculos XIX e XX, a autora destaca como a noção de eugenia – um dos pressupostos do nazismo – foi disseminada por parlamentares, cientistas, juristas e intelectuais, a fim de “aperfeiçoar racialmente o ser humano fazendo uso dos conhecimentos sobre evolução e hereditariedade” (p. 208).

A análise histórica e social do racismo no país também é debatida por Santos (2009). A professora e pesquisadora enfatiza que a construção do Brasil como nação deu-se nos moldes coloniais e escravistas, que originou uma rígida estratificação de classe orientada pela diferença racial desde o século XVI. As diferenças sociais, marcadas pela cor da pele, tornaram-se tão arraigadas socialmente que não cessaram com o fim da escravização de pessoas negras, pois o monopólio de terras, principal fonte de renda até o início do século XX, seguia na mão da parcela populacional branca de origem europeia. O crescimento demográfico e a urbanização no país aprofundaram ainda mais o abismo

que separava a elite, detentora de renda, da classe trabalhadora nos séculos XIX e XX. Nessa dinâmica, a sociedade brasileira ficou organizada de forma que “no topo da pirâmide social ficaram os brancos letrados, donos de terra, com direito ao voto e a manifestar livremente sua opinião. Na base, todos aqueles não brancos, sem nenhum tipo de posse e sem escolaridade” (SANTOS, 2009, p. 16-17).

Almeida (2019) ratifica a noção de que a hierarquização racial organiza o Brasil sócio-histórica e politicamente; a partir dessa premissa, considera o racismo como estrutural no país. Segundo o estudioso, o racismo é estrutural porque suas manifestações, das mais violentas às mais implícitas, nunca são isoladas, mas estão sempre vinculadas a uma dada ordem social de herança colonial brasileira.

Esse breve panorama sócio-histórico de hierarquização social e racial no Brasil é fundamental para lançar cor à compreensão do racismo como elemento central na construção e estrutura da sociedade brasileira moderna (SANTOS, 2009; ALMEIDA, 2019; DOS SANTOS, 2022; SOUZA, 2022). Munanga (2017, p. 38), contudo, chama atenção para como o racismo à brasileira “é implícito, de fato, e nunca institucionalizado ou oficializado com base em princípios racialistas ou de pureza de sangue, de superioridade ou de inferioridade raciais”. O autor destaca que esse racismo velado, sustentado pelo mito da democracia racial no país, cria outras justificativas para as hierarquizações sociais, que são comumente questões econômicas e educacionais. Neste trabalho, destaco uma das esferas de manifestação explícita e implícita do racismo no Brasil: a linguagem.

De acordo com Melo e Moita Lopes (2022), é constante na sociedade brasileira a disseminação de discursos que essencializam e inferiorizam o corpo ébano, os quais atuam na construção do imaginário de pessoas negras como marginais, inconfiáveis, incompetentes, feias, bandidas, entre outros adjetivos que depreciam seu corpo e seu reconhecimento social. A dupla de intelectuais ainda destaca que a deslegitimação do intelecto e do corpo negro perpassa os espaços sociais cotidianos desde a infância, um desses lugares é a escola. Segundo a dupla de pesquisadores:

Para esses corpos, a escola é lugar onde se aprende que a cor da pele preta é marcada no corpo ou que ser diferente é um problema (Ferreira, 2009). Na escola, muitas pessoas negras ainda são alvo de xingamentos, são excluídas e desmotivadas a relatar o preconceito racial a que são submetidas por crianças não negras. Dentro e fora da sala de aula, diversos corpos ébano aprendem que sua voz não deve ser considerada por docentes que, em grande parte, não sabem lidar com o preconceito racial, com as ofensas e seus efeitos nas práticas sociais, uma vez que raramente são formados para tratar tal questão. Os atores sociais, devido aos significados hegemônicos do mundo sociodiscursivo,

aprendem a agir como pessoas negras, brancas etc. (MELO; MOITA LOPES, 2022, p. 96)

A partir dos estudos sobre narrativas de professores, realizado por Ferreira (2009), Melo e Moita Lopes (2022) trazem para o centro da discussão as formas de racismo que se manifestam na escola. Xingamentos, exclusão e silenciamento fazem parte das expressões de racismo que induzem a autopercepção de estudantes negras(os) como pessoas inferiorizadas no espaço educacional. Entre formas explícitas e implícitas de manifestação no cenário escolar, Nascimento (2019) ratifica a materialização do racismo na/pela linguagem. Com base nos escritos de Fanon (2008), o professor baiano afirma que a própria noção do que sejam e de como se ensinam línguas se relaciona com a ideia de superioridade eurocêntrica, o que desencadeia diversos efeitos coloniais no sistema educacional brasileiro. De acordo com o autor:

A ideia de falar e do que é falar desde cedo está à nossa volta. Nós somos ensinados desde já a nos comunicar dentro de nossas próprias comunidades. É na escola (e, portanto, de acordo com os níveis de escolarização e hierarquias que se submetem à estrutura racial e social do país, estado, cidade e bairro) que aprendemos que a linguagem deve se dar através de normas de monitoramento (o que, muitas vezes, são mitos da nacionalidade, da regionalidade e da cidadania em um país). Essas normas, ainda na escola, passam a ser ensinadas por meio de compêndios gramaticais que aproximam o aluno da língua do colonizador. A ideia de *homem verdadeiro* ganha a dimensão real da colonialidade através da linguagem ainda na escola, naquilo que Jean-Claude Passeron e Pierre Bourdieu (1990) chamavam a atenção como o perigo do sistema educacional. Nesse sentido, a gramática normativa é vista como via para se chegar ao *homem verdadeiro*. (NASCIMENTO, 2019, p. 49)

Nascimento (2019) enfatiza como o racismo na linguagem manifesta-se na educação a partir de normas de monitoramento, que são ferramentas coloniais no ensino e aprendizagem de línguas e atuam no estabelecimento do ideal moderno de ser e falar. A partir discussão do autor e associada aos estudos de Signorini (2008), trato tais normas de monitoramento que descrevem, avaliam, condicionam e orientam usos da língua como discursos metapragmáticos. Esses discursos podem manifestar-se de forma direta ou indireta, explícita ou implícita nas práticas sociais e se materializam nas normas do que é certo ou errado na linguagem a partir de parâmetros coloniais.

Os discursos metapragmáticos atravessados pela colonialidade têm sido discutidos por diversas pessoas estudiosas dos Estudos da Linguagem. Severo (2019) salienta como as políticas linguísticas historicamente instituídas no Brasil são marcadas pela racialização da língua, tendo em vista que as heranças africanas e indígenas no português são discursivizadas como traços de inferioridade e se distanciam ideologicamente do que é estabelecido como língua portuguesa brasileira nas políticas

linguísticas nacionais. Silva e Lopes (2019), na mesma linha, argumentam que o projeto de modernidade está vinculado a uma proposta de purificação linguística. Tal proposta parte da ideologia modernista que sustenta a noção ideológica e sociocultural de monolinguismo no Brasil a partir da desqualificação e invisibilização de contextos bilíngues de minorias. Dessa forma, as estruturas coloniais sustentam a construção de um imaginário de língua portuguesa idealizada que, embora não falada pelas pessoas, é tratada como norma padrão e dispõe de mecanismos para sua regulação (FARACO, 2008; LAGARES, 2018, SIGNORINI, 2008, 2012). Esse ideal de língua é transpassado pelo racismo à brasileira, pois a língua padrão é declaradamente a língua da elite branca e se distancia das práticas de linguagem das pessoas não brancas racializadas.

Nesse encadeamento, assumo que todo e qualquer estudo que discuta práticas educacionais envolvendo crianças negras na educação básica precisa trazer para o centro do debate o papel social que o corpo negro desempenha no contexto brasileiro. À vista disso, é inegável que os processos de ensino e aprendizagem envolvendo crianças haitianas nas escolas são atravessados pela colonialidade, com ênfase nas diversas manifestações do racismo. Como elemento central e estruturante da sociedade brasileira moderna, o racismo se manifesta de diversas maneiras nas experiências educacionais, mais explicitamente em discursos que caracterizam as crianças negras haitianas, suas práticas de linguagem e seus saberes como inferiores. Para discutir os efeitos dessas manifestações de racismo na/pela linguagem, filio-me aos estudos de Flores e Rosa (2015) e Rosa (2019) e debato os discursos metapragmáticos que atuam na hierarquização de pessoas racializadas como ideologias raciolinguísticas.

De acordo com Flores e Rosa (2015), o conceito de ideologia raciolinguística diz respeito a como a noção de língua constrói a ideia de raça e como as ideias de raça influenciam em práticas linguísticas. A partir de ideologias raciolinguísticas, corpos não brancos são percebidos como falantes de práticas linguísticas defectivas, muito embora possam engajar-se em situações comunicativas lidas como “dentro do padrão linguístico adequado” quando produzidas por pessoas brancas. Segundo os autores, as ideologias raciolinguísticas são pautadas na percepção de língua da branquitude, que ideológica e colonialmente se coloca na posição de estabelecer normas linguísticas.

Neste capítulo, parto de ideologias raciolinguísticas à brasileira – implícitas - para problematizar discursos metapragmáticos que desvalorizam falantes racializadas(os). Por essa perspectiva, entendo que o posicionamento de crianças e suas famílias haitianas como falantes legitimadas ou deslegitimadas não acontece com base no que elas fazem

com a linguagem em suas práticas sociais, mas na percepção de suas subjetividades no contexto brasileiro. O ato de discutir ideologias raciolinguísticas na escola envolve, então, debater discursos metapragmáticos orientados pela herança sócio-histórica de hierarquização racial no Brasil, um currículo escolar colonialmente estruturado, bem como suas consequências para as trajetórias educacionais de crianças haitianas racializadas no contexto escolar brasileiro.

A seguir, debruço-me sobre discussões acerca de ideologias nas/sobre práticas de linguagem no intuito de ampliar o debate a respeito de ideologias raciolinguísticas nos processos de escolarização que envolvem crianças haitianas na educação básica brasileira. Com base nos relatos e experiências de campo, problematizo ideologias raciolinguísticas da falta de linguagem, de conhecimento e de disposição para aprendizagem; além disso, apresento reflexões desenvolvidas com as docentes para ressignificar tais ideologias em suas salas de aula. Destaco que as seções que seguem não se resumem a identificar as marcas da colonialidade em ideologias linguísticas e manifestações de racismo, mas problematizar seus significados sociais e seus efeitos para as trajetórias escolares das crianças haitianas, com destaque para as experiências educacionais de Jean, estudante do terceiro ano, e de Louise e Tabhita, alunas do quinto ano.

2.1 “ESSES ALUNOS HAITIANOS ACHAM QUE ELES CHEGAM E ELES TÊM QUE SER ACEITOS, NÃO QUEREM APRENDER PORTUGUÊS”

Durante o desenvolvimento deste estudo, a falta de diretrizes para o trabalho pedagógico com crianças migrantes na educação básica foi uma queixa recorrente. De igual modo, a insipiência de políticas públicas voltadas a esse alunado tem figurado como tema de discussão em diversos trabalhos da área de Educação e Estudos da Linguagem (ASSUMPÇÃO E AGUIAR, 2019; CARDOSO, 2022; DINIZ; NEVES, 2018; MATOS DE SOUZA; GONZÁLEZ MONTEAGUDO; BARROSO TRISTÁN, 2020; NOGUEIRA, 2022; OLIVEIRA, 2016a, 2016b; NEVES, 2018). Para ampliar minha percepção sobre a questão no contexto desta pesquisa, busquei as políticas públicas e institucionais que regem a escolarização de estudantes migrantes na educação básica no estado do Paraná e no município de Pinhais.

A nível estadual, o plano de políticas públicas para migrantes apresenta a Educação como um dos eixos de atuação. A primeira edição do PERMA, com propostas para o período de 2014-2016, apresentou quatro ações específicas:

1. Articular a inserção da temática da Migração, Refúgio e Apatridia em espaços educativos e de formação.
2. Desenvolver programas de Ensino de Língua Portuguesa para Migrantes, Refugiados e Apátridas.
3. Estimular e desenvolver programas de Ensino de Língua Estrangeira para funcionários e agentes dos órgãos públicos que atendem as comunidades de Migrantes, Refugiados e Apátridas.
4. Garantir o pleno acesso para Migrantes, Refugiados e Apátridas à educação em todos os níveis e modalidades de ensino. (PARANÁ, 2014, p. 21)

Entre as ações citadas, destaco a iniciativa estadual para garantir o acesso à educação pública a populações migrantes mesmo antes da homologação da Lei de Migração (nº 13.445/2017). A ação tinha como meta a análise dos currículos de educação básica e superior para realizar a reinserção educacional de 100% das(os) migrantes solicitantes. No município de Pinhais, ainda que não houvesse análise curricular, todas as crianças migrantes solicitantes de matrícula escolar foram atendidas pela rede municipal de ensino.

As demais propostas do eixo Educação, embora façam parte de um plano pertinente para recepção e acolhida de estudantes migrantes, não foram viabilizadas em todo o Estado. Os projetos previstos de debate sobre a temática da migração e apoio linguístico não contemplaram estudantes ou docentes da rede municipal de ensino de Pinhais durante o período de execução do PERMA. No contexto educacional da Escola Mananciais, até o ano de 2021, as profissionais de educação não haviam recebido nenhuma formação sobre a temática de migração, tampouco informações sobre a língua falada por estudantes migrantes; no contexto, havia apenas um documento concernente à recepção de alunas(os) provenientes de outros países: o texto do Regimento Escolar, que está redigido de modo a garantir a esse grupo discente o direito à educação previsto pelo PERMA e pela Lei de Migração (nº 13.445/2017). A fim de compreender as orientações para o ingresso de estudantes migrantes na unidade de ensino, analiso o trecho do Regimento Escolar a seguir:

Figura 2:Seção XII do Regimento Escolar a respeito da matrícula de estudantes migrantes (página 1)

Seção XII

Equivalência de Estudos

Art.120. A equivalência de estudos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cursado em escolas de país estrangeiro, será realizada na Escola Municipal devidamente autorizada e com a observância da legislação educacional brasileira.

§ 1º- Para educando que realizou estudos em país integrante do MERCOSUL, deverão ser respeitadas as prescrições do Tratado de Assunção e os acordos celebrados entre os países integrantes, referentes à Educação Básica.

§ 2º- A Secretaria Municipal de Educação, por meio de seu setor competente, deverá acompanhar e supervisionar o processo executado pela unidade de ensino.

§ 3º- Para efetivar a revalidação e a equivalência de estudos feitos no exterior deverá observar:

I. As precauções indispensáveis ao exame da documentação do processo, cujas peças, quando produzidas no exterior, devem ser autenticadas pelo cônsul brasileiro da jurisdição do local onde foram realizados os estudos ou, na impossibilidade disso, pelo cônsul do país de origem no Brasil, exceto dos países pertencentes ao MERCOSUL;

II. A existência de acordos e convênios internacionais;

III. Todos os documentos escolares originais, exceto os de língua espanhola, deverão conter tradução para o português por tradutor juramentado;

IV. As normas para transferência e aproveitamento de estudos constantes na legislação vigente.

Parágrafo Único – Os educandos provenientes de países do MERCOSUL terão seus estudos aproveitados e serão matriculados conforme o que dispuser o Histórico Escolar da escola de origem, conforme as orientações contidas nas instruções emanadas da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 121. A matrícula do educando proveniente do exterior, que não apresentar documentação escolar, far-se-á mediante processo de classificação, previsto na legislação vigente.

Art. 122. A matrícula de educandos oriundos do exterior, com período letivo concluído depois de ultrapassados 25%(vinte e cinco por cento) do total de horas letivas previstas no calendário escolar, far-se-á mediante classificação, aproveitamento e adaptação, previstos na legislação vigente, independentemente da apresentação de documentação escolar de estudos realizados.

Art. 123. A unidade de ensino emitirá a documentação do aluno, realizada a equivalência.

Fonte: Escola Municipal Mananciais, acesso em 15 de mar. 2021

Figura 3: Seção XII do Regimento Escolar a respeito da matrícula de estudantes migrantes (página 2)

Art. 124. Declarada a equivalência, ato pertinente será registrado junto a Secretaria Municipal de Educação - SEMED e os resultados integrarão a documentação do educando.

Art. 125. O educando oriundo de país estrangeiro, que não apresentar documentação escolar e condições imediatas de classificação, será matriculado no ano compatível com sua idade, em qualquer época do ano.

Parágrafo Único – A escola elaborará plano próprio para o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para o prosseguimento de estudos.

Fonte: Escola Municipal Mananciais, acesso em 15 de mar. 2021

A Seção XII do Regimento Escolar, que compreende os artigos de 120 a 125, bem como dois parágrafos únicos, apresenta as diretrizes locais para ingresso de novas(os) estudantes provenientes de países estrangeiros. O trecho do documento indica que a equivalência de estudos realizados no exterior ocorrerá a partir de tradução e revalidação documental, com autenticação expedida pelo cônsul brasileiro da jurisdição local onde a(o) estudante migrante realizou seus estudos, ou do cônsul de seus país de origem caso a primeira opção seja inviável. Estudantes oriundas(os) de países que compõem o Mercosul têm a possibilidade de ingresso na instituição mediante análise de seu histórico escolar, devido às relações diplomáticas entre os países que compõem o bloco econômico.

Após a decorrência de 25% do ano letivo, ou seja, após os primeiros 50 dias letivos de aulas do ano vigente, todo(a) e qualquer estudante migrante ingressante na unidade de ensino passará por classificação pedagógica para ingresso na escola mediante aproveitamento de seus estudos e adaptação ao currículo brasileiro. Mesmo com documentação escolar do país de origem, a avaliação classificatória faz-se necessária para realização da equivalência escolar. Em casos em que a(o) educanda(o) migrante não possua documentação escolar de seu país de origem, fica garantido seu ingresso na instituição em ano escolar compatível com sua idade. O documento ainda salienta que a escola elaborará um plano próprio para desenvolvimento dos estudos de cada aluna(o) migrante matriculado.

Embora estabeleça diretrizes para matrícula de estudantes migrantes na escola, o Regimento Escolar não define parâmetros sobre em quais línguas as crianças estrangeiras podem ser avaliadas, ou sobre como seu plano de desenvolvimento pedagógico pode

incluir um estratégias para aprendizagem de língua portuguesa. Em vista disso, é possível afirmar que o Regimento Escolar contempla políticas de ingresso de migrantes, mas apresenta uma lacuna no que concerne às políticas linguísticas para desenvolvimento escolar dessas(es) estudantes. Neste trabalho, compreendo políticas linguísticas a partir da concepção de Johnson (2013, p.09):

Uma política linguística é um mecanismo de política que afeta a estrutura, função, uso ou aquisição de língua e inclui:

1. Regulamentos oficiais - geralmente promulgados na forma de documentos escritos, destinados a efetuar alguma mudança na forma, função, uso ou aquisição de língua - que podem influenciar as oportunidades econômicas, políticas e educacionais;
2. Mecanismos não oficiais, secretos, de facto e implícitos, conectados a crenças e práticas de linguagem, que têm poder regulador sobre o uso e a interação da língua nas comunidades, locais de trabalho e escolas;
3. Não apenas produtos, mas processos - “política” como verbo, não como substantivo - que são motivados por uma diversidade de agentes de políticas linguísticas em várias camadas de criação, interpretação, apropriação e instanciação de políticas;
4. Textos e discursos políticos em vários contextos e camadas de atividades políticas, que são influenciados pelas ideologias e discursos exclusivos desse contexto.

Ao explorar o conceito de políticas linguísticas, McCarty (2011) alega que elas existem mesmo quando não são impostas formalmente por autoridades e podem ser reveladas a partir das práticas e ideologias das pessoas. Para a autora, políticas linguísticas se caracterizam como processos sociais cambiantes e complexos, mediados por relações de poder entre os indivíduos. Garcez e Schulz (2015) anuem essa concepção ao afirmarem que “onde há gente, há grupos de pessoas que falam línguas. Em cada um desses grupos há decisões, tácitas ou explícitas, sobre como proceder, sobre o que é aceitável ou não” (p. 2). Diante disso, entendo que, apesar de o Regimento Escolar não estabelecer oficialmente políticas linguísticas locais, elas se manifestam em convenções e normas linguísticas socialmente estabelecidas na escola e estão diretamente relacionadas às ideologias linguísticas ali presentes, as quais podem ser múltiplas e, conseqüentemente, marcadas pela formação pedagógica de tradição monolíngue brasileira (CAVALCANTI, 2013).

A fim de compreender ideologias e políticas linguísticas que permeiam os processos de classificação e adaptação curricular para crianças haitianas na Escola Mananciais, entrevistei duas membras da equipe pedagógica e administrativa. No período de desenvolvimento da pesquisa, as duas profissionais de educação eram as responsáveis diretas pelos direcionamentos à equipe docente referentes ao trabalho com crianças haitianas. Seus relatos compõem o excerto a seguir:

Excerto 15 - Josi: Se tem idade pra ir pra 5º ano e é uma criança que estava estudando no Haiti, quando chega na escola a gente não consegue a comunicação com ela, então a gente coloca naquela turma por causa da idade porque ela provavelmente deveria estar lá nesse nível, só que na turma do 5º ano ela não acompanha nada. A gente chega até a conversar com os professores “esse aluno podia estar até lá no 3º ano, vamos colocar no 3º”, mas a gente tá vendo a língua... Vai ver em matemática, a criança consegue dar conta do que tá sendo passado. Então assim, a gente não pode retroceder a criança, né, não pode, e a gente não tem como saber qual o nível de conhecimento dela. Geralmente, matrícula a gente faz em função da idade e do documento que a mãe traz dizendo qual o ano que a criança tava frequentando.

Valéria: Até porque seria difícil fazer uma avaliação porque a criança não compreende língua portuguesa. Você fazer uma avaliação em língua portuguesa, é inútil!

Josi: E, exatamente. (Conversa por videochamada gravada com Valéria e Josi, integrantes da equipe pedagógica e administrativa, em 05/04/2021)

As falas das profissionais de educação indicam que a classificação escolar das crianças haitianas ocorre exclusivamente de acordo com sua idade, ainda que essa prática gere questionamentos por parte da equipe. A impossibilidade de realizar uma avaliação escrita classificatória em língua portuguesa para alunas(os) haitianas(os) é um perceptível incômodo para Josi e Valéria, que relatam a inutilidade de uma avaliação em língua portuguesa para analisar o nível de conhecimento das(os) estudantes.

A fala das educadoras de que a criança haitiana recém-chegada ao Brasil matriculada no 5º ano “não acompanha nada” expressa a associação da falta de conhecimento linguístico à incapacidade da(o) estudante para acompanhar o grupo escolar de sua idade. Muito embora Josi reconheça que a criança “consegue dar conta do que tá sendo passado” no componente curricular matemática, seu comentário corrobora a noção de estudantes migrantes recém-chegadas(os) como desprovidas(os) de conhecimento linguístico suficiente e dá indícios de que a escola não encontra outros meios de aferir os diferentes conhecimentos das(os) estudantes que não seja por meio da língua portuguesa escrita.

O questionamento se a criança tem ou não condições de acompanhar o ano escolar de sua idade é reforçado pela ideologia do grafocentrismo, ou seja, da língua portuguesa escrita como parametrização das práticas de linguagem. Em pesquisa com estudantes de origem latina em escolas estadunidenses, Rosa (2019) destaca como a padronização linguística a partir de modelos puristas de língua escrita e testes de nivelamento nas instituições posicionam estudantes racializados – sujeitos não brancos, falantes de espanhol como língua da família e aprendizes de língua inglesa - em espaços periféricos na sala de aula e, conseqüentemente, indexa a esses falantes a ideia da falta de linguagem (*languagelessness*).

Tanto no cenário de Rosa (2019) quanto no contexto da Escola Mananciais, o anseio de estabelecer uma norma linguística na instituição de ensino é uma marca da colonialidade. O projeto colonial que estrutura a sociedade moderna tem como característica o estabelecimento do monolinguismo como norma (uma nação, uma língua), enquanto hierarquiza as práticas de linguagem de pessoas racializadas e as classifica como uma deficiência linguística e intelectual por destoarem do padrão colonial. Dessa forma, entendo a ideologia do grafocentrismo como uma das manifestações do racismo na sociedade, pois o repertório linguístico de crianças racializadas é descrito a partir de uma suposta falta de linguagem e de habilidades acadêmicas para acompanhar o ano escolar de sua idade. A caracterização das crianças racializadas como sujeitos sem linguagem ou conhecimento acarreta a falta de oportunidade para que ampliem seu repertório em língua portuguesa, construam, demonstrem e compartilhem saberes.

A ideologia da falta de linguagem associada às crianças haitianas também foi notada em conversas de campo com outras profissionais da instituição, como apresento no excerto a seguir:

Excerto 16 – Encontrei a professora Maria durante a entrega dos blocos de atividades para as famílias. Ela estava visivelmente incomodada por precisar enviar um bloco diferente para as crianças haitianas e alegou que já havia conversado sobre isso com as pedagogas da escola.

Maria: Esses alunos haitianos acham que eles chegam e eles tem que ser aceitos, não querem aprender português. Não tem nem a família pra dizer "filho, tem que aprender português"... eles não têm essa consciência! (Trecho de diário de campo – registro de fala e anotações sobre encontro presencial com professora Maria na escola em 26/07/2021)

O incômodo da professora Maria em enviar a suas(seus) estudantes migrantes atividades escolares para a ampliação de seus repertórios linguísticos demonstra diferentes facetas da racialização. O discurso da docente reforça a ideologia da falta de linguagem e culpabiliza as(os) alunas(os) por não falarem a língua da escola. Ao responsabilizar a criança migrante por sua suposta falta de consciência e vontade de aprender língua portuguesa, a professora reitera a noção de invasão e hostilidade que perpassa o imaginário social da comunidade haitiana no Brasil (CAVALCANTI, 2019; ALMEIDA; SANT'ANA, 2017; FERNANDES; FARIA, 2016; MAMED; LIMA, 2016). Dessa forma, além da noção da falta de linguagem, as crianças haitianas enfrentam a associação de suas subjetividades à ideia de hostilidade e falta de disposição para aprendizagem de língua.

O comentário da professora Maria não é uma crítica isolada. Sua queixa expressa ideologias de inflexibilidade linguística e cultural características de um sistema educacional que preza pelo estabelecimento da norma padrão da língua portuguesa; norma essa que não é um sistema autônomo de língua, mas, sim, uma construção colonial que atua na racialização de falantes que não correspondem ao modelo ideal de linguagem. Ideologias de inflexibilidade linguística e cultural também podem ser percebidas no discurso de Josi:

Excerto 17 - Josi: Eu penso o seguinte, a nossa escola é uma escola regular, e a gente tem os objetivos que não somos nós que criamos, né. Tem o documento e a proposta pedagógica da secretaria que temos que seguir. E também, assim, como nossa escola não é uma escola bilíngue, que eu teria, por exemplo, que pegar as atividades em língua portuguesa e traduzir pro crioulo pra ela, pra criança fazer, eu não estou proporcionando o aprendizado da língua pra ela. (Conversa por videochamada gravada com Valéria e Josi, integrantes da equipe pedagógica e administrativa, em 05/04/2021)

Ao indicar que a Escola Mananciais é uma escola regular, não uma escola bilíngue, Josi salienta que não há espaço na instituição para práticas linguísticas e culturais que destoam do ideal monolíngue e monocultural nacional. Sua fala também expressa ideologias linguísticas a respeito do conceito de bilinguismo ao demonstrar preocupação de que práticas em língua crioula haitiana impediriam a criança de aprender a língua portuguesa.

Em realidade, a preocupação acerca da sobreposição da língua familiar à língua de instrução escolar refere-se exclusivamente à relação que a educadora faz entre língua portuguesa e língua crioula haitiana, pois, em anos anteriores, já houve movimentos na escola para estabelecer práticas comunicativas bilíngues de coexistência de língua portuguesa e língua francesa. Em conversa com Ana, outra integrante da equipe pedagógica e administrativa, tomei conhecimento de que as práticas bilíngues eram comuns nas avaliações classificatórias, que eram organizadas em português e francês no intuito de avaliar e encaminhar as crianças para as séries mais adequadas de acordo seu nível de conhecimento de leitura, escrita e raciocínio lógico. Entretanto, essa experiência não obteve sucesso devido à constatação da equipe escolar de que crianças haitianas não falam francês, como exposto a seguir:

Excerto 18 - Josi: Nós não temos a obrigação de saber a língua de cada país de cada criança que vem. Porque no ensino brasileiro a gente ensina língua portuguesa, outras línguas que se ensina é uma forma alternativa. A não ser que a secretaria tivesse como fazer isso, mas a escola pontualmente acho mais difícil, né, de tá avaliando uma criança que vem de outro país.

Valéria: E aí assim, pelos menos os haitianos, a maior parte, eles conhecem mais o crioulo, não são todos que conhecem o francês. Porque o francês você ainda consegue colocar no google tradutor, você consegue ouvir a língua, você consegue de alguma forma estabelecer alguma comunicação. Mas não são todos que têm esse conhecimento do francês.

Expliquei a elas que a língua francesa é uma língua de escolarização no Haiti. As crianças haitianas aprendem a língua francesa na escola e, de acordo com o nível de escolarização dos familiares, também há maior ou menor contato com o francês no país, pois a língua de casa das crianças é o crioulo haitiano.

Josi: Esse conflito de línguas acho que já vem de lá mesmo, pelo fato de serem duas línguas: uma pra falar em casa e outra pra serem alfabetizados. (Conversa por videochamada gravada com Valéria e Josi, integrantes da equipe pedagógica e administrativa, em 05/04/2021)

Embora destacado por Josi que a escola não é bilíngue e não tem obrigação “de saber a língua de cada país de cada criança que vem”, as tentativas anteriores de estabelecer práticas bilíngues em língua portuguesa e língua francesa nos processos de classificação de estudantes manifestam ideologias de prestígio associadas ao francês, enquanto a língua crioula haitiana não dispõe do mesmo valor. A própria noção de bilinguismo é mais aceita na instituição quando envolve a dualidade português-francês como línguas em coexistência do que na relação português-crioulo haitiano, quando o medo da sobreposição da língua da família à língua de instrução escolar é marcado no discurso das profissionais de ensino. Para Cavalcanti (1999), a diferença encontra-se nas concepções de bilinguismo de elite e bilinguismo de minorias. A autora defende que a ideia de bilinguismo de elite está relacionada às línguas de prestígio, que compreendo como as línguas coloniais vinculadas às nações da modernidade, como inglês, francês, italiano, alemão, português; o bilinguismo por essa perspectiva é incentivado e valorizado no mundo moderno-colonial. Por outro lado, o bilinguismo de minorias é invisibilizado por tratar-se de práticas linguísticas de predominância oral de grupos sociais de baixo prestígio social, como os grupos racializados - indígenas e populações negras.

Frente a essa diferenciação, é importante destacar que as ideologias concernentes aos bilinguismos de elite e de minorias na instituição referem-se mais aos grupos sociais lidos como brancos ou racializados do que aos sistemas linguísticos em si. Assim, ao comentar sobre como é possível encontrar tradução online em francês, ouvir a língua e estabelecer comunicação por meio dela, Valéria legitima a língua francesa e suas(seus) falantes, enquanto posiciona ideologicamente o crioulo haitiano em uma categoria de não língua e suas(seus) falantes como pessoas sem linguagem. A expressão raciolinguística da educadora não é um comentário isolado, mas é uma das manifestações do racismo que fazem parte da malha ideológica da colonialidade. Sua fala aponta para um padrão monolíngue e eurocêntrico de linguagem e racializa falantes não brancas(os), de forma

que a criança negra haitiana, que não corresponde ao ideal de falante de língua portuguesa e nem de língua francesa, é associada às noções de falta de linguagem, falta de disposição para aprendizagem de língua, também à falta de conhecimento.

A inferiorização da língua crioula haitiana é tão marcada na instituição que grande parte da equipe desconhecia a língua familiar das crianças migrantes. Enquanto Josi mencionou a ideia de conflito entre língua crioula haitiana e língua francesa, outras profissionais denominavam a língua como “dialeto francês”, “caboclo” ou mesmo “língua esquisita”¹³. Um exemplo é o comentário da professora Andressa, moradora do bairro onde a escola está localizada, sobre como ela sempre vê “eles falando aquela língua enrol..., no crioulo, chega até ser engraçado, eles falando alto no meio da rua.”¹⁴. Os discursos metapragmáticos relacionados à língua crioula haitiana deixam transparecer ideologias raciolinguísticas que atuam na inferiorização da língua e suas(seus) falantes no espaço escolar, fazendo com que as práticas de linguagem de falantes negras(os) haitianas(os) sejam percebidas como exóticas, engraçadas, esquisitas e em conflito com a norma padrão da língua francesa.

As ideologias raciolinguísticas que definem as crianças haitianas como seres sem língua, sem disposição para aprendizagem e sem conhecimento têm como consequência a estruturação de políticas linguísticas racializantes na escola. Nesse cenário, o plano para desenvolvimento de conhecimentos necessários para estudantes migrantes, previsto no texto do Regimento Escolar, resume-se a políticas de aprendizagem assimilacionista de língua portuguesa. Em tal caso, a língua é apresentada à(ao) educanda(o) como um objeto autônomo, um apanhado de regras e convenções dissociadas de aspectos culturais, e a criança aprendiz tem a missão de assimilar o sistema linguístico a partir de sua memorização antes de se engajar em práticas da língua em uso. Uma política de aprendizagem assimilacionista com que tive contato foi a designação de “estudante ouvinte”.

Tomei conhecimento acerca da prática de colocar estudantes haitianas(os) como ouvintes em outras turmas da escola durante uma conversa de campo com a educadora Ana. Em sua experiência, Ana relata que recebeu seu primeiro aluno haitiano alguns anos atrás, quando era professora em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental. Na ocasião, o garoto tentou realizar uma avaliação classificatória em língua francesa, mas sem sucesso; por conta da idade, ele foi matriculado na turma de quarto ano, mas era

¹³ As denominações para a língua crioula haitiana fazem parte das notas de campo.

¹⁴ Fala da professora Andressa durante conversa por videochamada gravada em 21/05/2021.

encaminhado diariamente à turma do terceiro ano para acompanhar as aulas de língua portuguesa e matemática como “estudante ouvinte”. Ana relata que o encaminhamento de estudantes haitianas(os) para serem ouvintes em séries anteriores às quais estão matriculadas(os) segue como uma recomendação à equipe docente, pois é uma prática percebida como uma forma de revisão de conteúdos básicos do currículo escolar.

O encaminhamento de um “estudante ouvinte” também fez parte da experiência da professora Andressa no ano letivo de 2020. Em nossas conversas de campo, Andressa relatou lecionar uma criança recém-chegada ao Brasil, que ingressou no segundo ano, mas foi encaminhada para acompanhar uma turma de primeiro ano em algumas aulas. Seu estudante era o aluno Jean. Segundo a professora, Jean não falava ou compreendia nada em língua portuguesa e não apresentava condições de acompanhar a turma de segundo ano. A tentativa da escola de encaminhá-lo como ouvinte foi para que desenvolvesse habilidades de língua escrita junto ao grupo de crianças brasileiras que estava sendo alfabetizado no primeiro ano.

A experiência relatada por Andressa de seu aluno Jean como ouvinte aconteceu nas primeiras semanas do ano letivo de 2020, antes da paralisação das aulas presenciais por conta da pandemia do Coronavírus. Nesse período, ele passava boa parte de suas manhãs observando aulas em uma turma de série anterior à dele, com crianças mais novas. A proposta era incentivar o aluno a desenvolver habilidades linguísticas predominantemente escritas por meio de observação, enquanto acompanhava o grupo de estudantes de primeiro ano aprendendo o alfabeto e a escrita de palavras com sílabas simples (com padrão silábico consoante + vogal) em língua portuguesa. Essa prática, porém, não obteve êxito. Segundo relatos das professoras Andressa e Luciana durante momento de planejamento pedagógico em 2021, a experiência como ouvinte em turma de alfabetização no ano anterior não foi útil para que Jean aprendesse as habilidades de língua portuguesa esperadas pelas docentes:

Excerto 19 - Luciana: O Jean não sabe nada. Com ele precisa começar do zero, como se ele tivesse entrando agora na escola porque ele não entende a língua.
 Pesquisadora: Ele recebe o bloco de atividades do 3º ano?
 Andressa: *** Como ele não faz [nenhum bloco de atividades], é difícil até falar em adaptar ou mandar do 1º pra ele.
 Luciana: Se eu pudesse, eu mandava até do infantil. (Reunião de planejamento pedagógico em videochamada gravada com as professoras Andressa e Luciana em 05/04/2021)

De acordo com a fala da professora Luciana, responsável por lecionar a turma de terceiro ano em 2021, seu aluno Jean não fala língua portuguesa, muito embora tenha

cursado o primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental na instituição. A professora Andressa, que acompanhava o trabalho da colega Luciana e lecionou o estudante Jean no ano anterior, relata que ele não realizou nenhum bloco de atividades pedagógicas durante o ensino remoto em 2020 e 2021.

Ao analisar a fala das professoras, percebo como as políticas linguísticas estabelecidas na instituição para ingresso e desenvolvimento pedagógico das crianças haitianas acabaram por posicionar o aluno Jean como um mero observador das práticas escolares. Não surpreendentemente, após mais de um ano matriculado na instituição, o garoto não dispunha de habilidades linguísticas orais ou escritas suficientes para realizar os blocos de atividades pedagógicas em casa.

Nesse cenário, percebo como inevitável a falta de correspondência do estudante às expectativas pedagógicas traçadas pela instituição para as crianças de sua faixa etária. Jean não recebeu um plano para desenvolvimento de estudos previsto para migrantes no Regimento Escolar; dessa forma, teve acesso negado ao apoio para aprendizagem de língua portuguesa e familiarização com a cultura escolar brasileira.

A seguir, a fim de explorar como ideologias e políticas linguísticas coloniais marcaram a trajetória do aluno Jean, discuto a experiência escolar do garoto na escola brasileira do período de 2019 a 2021.

2.1.1 Jean diante de ideologias da falta de linguagem

Excerto 20 – Darlene: As crianças vieram para o Brasil em setembro de 2019. [Antes] as crianças estavam em escolas haitianas... você sabe que existe uma diferença entre entrar em escolas aqui no Brasil e escolas no Haiti. (Relato de Darlene sobre trajetória educacional do filho Jean em conversa via WhatsApp gravada em 01/06/2021, traduzido do crioulo haitiano).

Jean é uma criança haitiana que completou nove anos durante a realização da pesquisa de campo deste estudo em 2021¹⁵. Segundo relatos de sua mãe, Darlene, ela trouxe seus filhos Jean, Peter e Wilson¹⁶ para o Brasil em setembro de 2019; o pai viera para o país anteriormente em busca de emprego. À época, o menino tinha apenas sete

¹⁵ Devido à suspensão das aulas presenciais por conta do agravamento da pandemia do Coronavírus, não tive a oportunidade de encontrar Jean presencialmente ou conversar diretamente com o educando durante esta pesquisa. Nosso contato acontecia através de conversas com sua mãe Darlene, gravadas via WhatsApp, e das atividades que o aluno realizava e enviava pelo mesmo aplicativo.

¹⁶ Os dois irmãos de Jean também eram alunos na Escola Mananciais na época do desenvolvimento desta pesquisa. O irmão mais novo, Peter, tinha cinco anos; o mais velho, Wilson, dez. Eles não compuseram o grupo de participantes deste estudo porque as professoras que os acompanham não demonstraram interesse em participar da pesquisa. Apesar disso, há comentários da equipe pedagógica e administrativa a respeito do educando Wilson e de sua experiência educacional no capítulo três.

anos e se mudou para o Brasil quando encerrou a Educação Infantil haitiana. Devido à idade, Jean foi matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental brasileiro.

Tendo em vista que o ano escolar no Haiti culturalmente inicia em outubro e termina em julho, Jean estava em idade escolar para iniciar o primeiro ano da educação básica em setembro de 2019. Porém, dentro da cultura escolar brasileira, o ano letivo inicia-se em fevereiro; dessa forma, já havia decorrido mais de um semestre do ano letivo na Escola Mananciais na ocasião da matrícula do educando Jean, que pôde cursar apenas três meses de aula na sua nova turma do primeiro ano de Ensino Fundamental. No ano seguinte, em 2020, o aluno foi aprovado para cursar o segundo ano; entretanto, devido à falta de habilidades necessárias em língua escrita para cursar a série pretendida, Jean foi encaminhado para ser um estudante ouvinte na turma que cursaria o primeiro ano em 2020.

Antes da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do Coronavírus, Jean frequentou as aulas em sua turma de segundo ano e, diariamente, passava parte da manhã como ouvinte na turma do primeiro ano. Nesse período, sua professora do ensino regular era Andressa, que relata, no excerto a seguir, a exigência do trabalho pedagógico em relação à língua portuguesa escrita com uma criança haitiana recém-chegada.

Excerto 21 – Andressa: Ele tinha que fazer uma avaliação, tinha que ter a avaliação dele. Mas ele não faz, ele não registra. Então a gente ajudava, sentava com a professora do lado, fazia junto, e a gente registrava que foi com o auxílio do professor. Porque tem que ter o resultado, entendeu? De um jeito ou de outro tem que aparecer ali na formalidade, no papel, alguma coisa, mesmo que a criança não consiga ainda, né. (Conversa por videochamada gravada com professora Andressa em 29/03/2021)

O relato da professora Andressa expressa os desafios do trabalho a partir de uma orientação curricular com ênfase na língua escrita. Embora a docente ofertasse apoio individual para auxiliar a criança nos registros, seu esforço se resumiu a cumprir os protocolos da escola que exigia avaliação escrita do educando.

Apesar da preocupação de que Jean desenvolvesse habilidades escritas em língua portuguesa condizentes com seu ano escolar, a professora desconhecia a orientação do Regimento Escolar de preparar um plano individual de desenvolvimento para estudantes provenientes de outros países. Ao seguir o plano pedagógico para crianças brasileiras da mesma faixa etária, a docente notou que o trabalho não funcionou para seu educando

haitiano e alegou em uma de nossas conversas que “Jean não dá conta. Como te falei, a gente fica do lado e tem que fazer junto com ele pra você extrair alguma coisa”.¹⁷

Ao mencionar que “Jean não dá conta” da proposta pedagógica, o discurso metapragmático da professora expressa ideologias linguísticas de falta de linguagem ao mesmo tempo que coloca em xeque a política linguística de estudante ouvinte. Tendo em conta que Jean passou três meses como aluno do primeiro ano, em 2019, e seguiu como ouvinte do mesmo ano escolar em 2020, a afirmação da professora de que ele não consegue realizar atividades de registros escritos é uma proposição de que o foco na atividade escrita e a prática de observação de aulas não contemplam as habilidades que crianças haitianas recém-chegadas poderiam desenvolver na escola.

A experiência de Andressa com Jean, contudo, levou a professora a refletir sobre outras propostas pedagógicas para auxiliar seu educando nesse processo de adaptação à escola no novo país. A professora passou a estimular a oralidade do aluno em sala de aula. Segundo ela, “a oralidade, acho que tá em primeiro lugar, né”¹⁸, por essa razão passou a incentivar que seu estudante aprendesse palavras cotidianas do ambiente escolar. Porém, em março de 2020, após exatamente um mês de aulas daquele ano letivo, a pandemia do Coronavírus estabeleceu uma crise sanitária e as crianças foram afastadas do convívio social da escola pelo resto do ano.

No início de 2021, uma tentativa de retorno às aulas presenciais foi realizada pelas escolas do município de Pinhais. Nesse período, o aluno Jean já estava matriculado no terceiro ano do Ensino Fundamental e sua professora era Luciana. A docente teve contato com Jean por apenas algumas semanas, pois novamente as aulas foram suspensas devido ao agravamento da pandemia. Em relação ao seu contato com o estudante durante de aulas presenciais, Luciana relata:

Excerto 22 – Luciana: O Jean, eu já percebi ali nos primeiros 5 minutos. Não fala nada, tem muita dificuldade. Claro que na nossa língua, né. Não sei se ele é alfabetizado na língua dele, mas na nossa ele não sabe nem as vogais. E a maior questão é a comunicação oral mesmo, né, porque ele queria ir no banheiro e daí começou a falar crioulo, né, e eu não entendia. Diferente do outro aluno que eu tinha, que fazia o gesto e colocava a mãozinha [na frente do corpo] e eu já sabia o que ele queria, então abria a porta e ia com ele ali até o corredor, o Jean não. Eu perguntava pra ele: banheiro? E apontava pro banheiro. Nada, não foi. Era água? O que ele queria? No fim, ele acabou ficando lá no corredor, foi andando de porta em porta, de repente ele entrou no banheiro. Foi procurando e eu fui acompanhando pra ver se ele queria falar com a diretora, se ele queria ir ao banheiro, tomar água... que é a primeira coisa que a gente pensa, né..., mas como ele não entendia, a gente foi fazendo um

¹⁷ Fala da professora Andressa durante conversa por videochamada gravada em 05/04/2021.

¹⁸ Fala da professora Andressa durante conversa por videochamada gravada em 29/03/2021.

passou pela escola até ele descobrir o que ele queria. Então daí era o banheiro e depois ele queria água, só que a gente tem o bebedouro em outro lugar, num saguão, e foi um outro desafio. Ele começou a falar, e eu pensei “o que será que ele quer?”, aí fui falando as opções... se era comida, se era outra coisa... daí peguei a minha garrafinha, falei “água”, e ele repetiu “água”. Aí beleza, ele foi lá pegar água. Então é esse processo muito primitivo de conversa, de diálogo (Conversa por videochamada gravada com professora Luciana em 01/04/2021)

A ideologia de falta de linguagem associada ao estudante Jean novamente ganha destaque, agora na fala da professora Luciana. Muito embora aponte para como interação e negociação são essenciais para que a criança amplie seu repertório linguístico, a docente descreve as práticas interacionais em que o Jean aprende a localização do banheiro e a pedir para tomar água como “processo muito primitivo de conversa”.

O discurso metapragmático a respeito da suposta conversa primitiva com a criança haitiana ecoa da hierarquização colonial de saberes (d)e pessoas negras. A manifestação do racismo se dá na determinação de que tais estudantes não correspondem ao ideal de língua estipulado pela escola e atua na naturalização de discursos de inferiorização das crianças haitianas. Uma das formas de naturalizar a inferiorização das crianças haitianas é responsabilizar as famílias pelo baixo desenvolvimento escolar das(os) estudantes, como indica o excerto a seguir:

Excerto 23 – Andressa: O Jean, a escrita eu não sei, mas quem for ajudá-lo vai poder entender melhor [os exercícios do bloco de atividades], porque eles não entendem bem o português, a mãe dele...

Luciana: Eu não consigo falar com a mãe dele porque ela não entende, Andressa.

Andressa: Foi bem difícil ano passado... A gente mostrava o bloco de atividade pra ela, o Jean também junto *** A gente mostrava assim “Jean, fazer atividade”. A gente mostrava, ela não entendia.

Luciana: É bem difícil. Ela nem devolveu o bloco 1, acho que nem fez também.

Andressa: Não... ela vai levar, mas não vai fazer, ou alguém vai fazer. Alguns blocos dele veio feito por adulto, sabe? Ele fez pouquíssimas coisas... pouquíssimas!

Luciana: Ele não conhece quase nada, né? Nada, nada de letra. (Reunião de planejamento pedagógico em videochamada gravada com as professoras Andressa e Luciana em 05/04/2021)

Em suas falas, as professoras apontam a falta de comprometimento do estudante e de sua família na realização dos blocos de atividades enviados para casa durante as aulas remotas no período da pandemia do Coronavírus. Segundo as docentes, a não realização das atividades decorre da falta de habilidades linguísticas da criança e de sua mãe que, por vezes, permite que outra pessoa realize as atividades escolares do filho.

Novamente, o discurso metapragmático atua para colocar a criança e sua mãe haitiana no espaço de pessoas sem linguagem. Ao afirmar que a mãe não entende as

orientações escolares e relatar tentativas de comunicação utilizando orações compostas por vocativo, sujeito e verbo sem conjugação (“Jean, fazer atividade”), a professora retoma a noção de conversa primitiva associada às pessoas haitianas. Tendo em vista que em nenhum momento foi mencionada a tentativa de se comunicar com a família em língua crioula haitiana de forma escrita ou oral, a postura das docentes no apoio pedagógico a Jean apenas reforça a noção colonial de falta de linguagem associada a falantes racializadas(os). Ressalto que a tradução de uma oração curta, como “aqui está sua tarefa” poderia ser realizada em aplicativos populares de tradução sem custo - os mesmos aplicativos que traduziram as avaliações classificatórias da instituição para língua francesa.

A experiência pedagógica do estudante Jean demonstra como o pensamento colonial atua para naturalizar a inferiorização de crianças haitianas na educação básica. Inicia-se com discursos que descrevem a(o) estudante como alguém com muita dificuldade e que não consegue falar; tais discursos reforçam o imaginário social de criança haitiana sem linguagem. Com base nessa crença compartilhada, a criança e a família são responsabilizadas pelo baixo desenvolvimento pedagógico da(o) estudante, o que é associado à suposta falta de esforço e de interesse da criança pela aprendizagem. Por conseguinte, a instituição se abstém de sua responsabilidade de desenvolvimento linguístico da(o) educanda(o) na espera de que a criança apresente esforço e interesse pessoal para ampliar seu repertório linguístico e aprender os conteúdos escolares por conta própria.

Tendo notado a falha na tentativa de comunicação da escola com Darlene a respeito das atividades pedagógicas, pedi que ela me explicasse pessoalmente como a família se organizava com as atividades enviadas para casa. Segundo a mãe do estudante Jean:

Excerto 24 – As pessoas que mostram seus filhos fazendo suas atividades durante a semana [em fotos no grupo de WhatsApp da escola] não estão no trabalho. É só aos sábados que meus filhos fazem suas atividades. Tenho um irmão que ajuda as crianças nas tarefas e um amigo que ajudava antes, mas ele se mudou para outra cidade. (Relato da Darlene sobre trajetória educacional do filho em conversa via WhatsApp gravada em 01/06/2021, traduzido do crioulo haitiano)

Diferente do que pensavam as professoras, a fala de Darlene expressa sua consciência e preocupação acerca das atividades escolares que os filhos precisavam realizar em casa no período de aulas remotas. Entretanto, a mãe destaca que a proposta pedagógica adotada pela escola não contempla a realidade da família, pois, segundo ela,

suas crianças não dispõem de apoio diário para realização das tarefas, como as outras crianças da escola. Em seu cenário familiar, os homens dispõem de habilidades linguísticas mais amplas em língua portuguesa e são os responsáveis por orientar as crianças durante as atividades escolares. Devido à carga horária de trabalho semanal, distância entre a residência e o trabalho e tempo no transporte público, é inviável que o acompanhamento pedagógico familiar aconteça diariamente. Por depender do tempo livre desses homens – no caso de Jean, seu tio e, anteriormente, um amigo próximo – as atividades escolares costumavam ser analisadas e realizadas aos sábados.

De fato, a configuração familiar das crianças haitianas era uma característica desconhecida pela equipe escolar durante a realização da pesquisa, pois os blocos de atividades pedagógicas contavam com quatro ou mais exercícios a serem realizados diariamente. Em uma semana, a família acumulava 20 atividades escolares em média a serem feitas por cada criança. Não surpreendentemente, Jean e seus dois irmãos deixavam de fazer os blocos de atividades da escola, pois o volume de tarefas diárias e as propostas pedagógicas exigidas não oportunizavam o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas orais em língua portuguesa.

A colocação de Darlene sobre como a proposta pedagógica não considerava a realidade educacional e familiar de seus filhos levou a professora Luciana à reflexão sobre como sua ação docente poderia amparar o aluno Jean dentro de suas características familiar e linguística. Então, a docente pediu meu apoio para selecionar uma ou duas atividades pedagógicas diárias, com ênfase no desenvolvimento da expressão oral do aluno.

O contato da professora Luciana com a família de Jean catalisou mudanças significativas no plano pedagógico da docente. A partir de junho de 2021, Jean passou a realizar as atividades escolares e enviá-las por áudios de WhatsApp. A professora pediu meu auxílio para incluir enunciados em língua crioula haitiana, a fim de dar subsídios para que a própria mãe pudesse ajudar o filho nas atividades escolares. Os exercícios enviados nos blocos de atividades inicialmente eram organizados no seguinte formato:

Figura 4: Atividades pedagógicas enviadas para o aluno Jean em abril de 2021



Terça-feira - 13/04
Língua Portuguesa e Matemática

3º ANO EM...UMA AVENTURA NA LÍNGUA PORTUGUESA!

ATIVIDADE 1

OBSERVE AS LETRAS EM DESTAQUE NOS SEGUINTE PERSONAGENS DA TURMA:

JOTALHAO **CHOVINISTA** **FLOQUINHO**





AS LETRAS EM DESTAQUE FORMAM DÍGRAFOS.

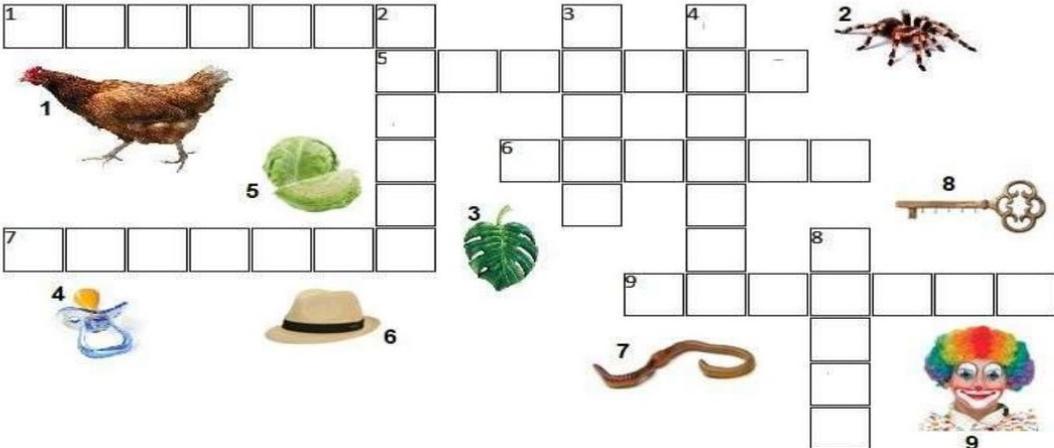


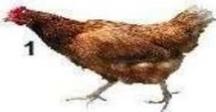
FIQUE SABENDO: DÍGRAFO É O ENCONTRO DE DUAS LETRAS QUE, AO SERAM PRONUNCIADAS, EMITEM UM ÚNICO SOM. EXEMPLOS: **CHAVE**, **FOLHA**, **NINHO**.

A) COMPLETE OS NOMES ABAIXO COM **CH**, **LH**, **NH** E DESCUBRA QUEM SÃO OS PERSONAGENS:

				
ROSI____A	COE____O CAO____O	____ICO BENTO	DORI____A	ANI____A

B) ESCREVA OS NOMES DAS FIGURAS NA CRUZADINHA ABAIXO:













C) ESCREVA OUTRAS PALAVRAS QUE VOCÊ CONHECE COM:

NH	CH	LH

Após a oportunidade de contato da mãe do educando com sua professora, as atividades passaram a ser organizadas como no exemplo a seguir:

Figura 5: Atividades pedagógicas enviadas para o aluno Jean a partir de junho de 2021¹⁹



Terça-feira 08/06
Ciências

1) Èske ou konnen **INSETOS** yo?
INSETOS se kèk bèt ki gen 6 pye. Yo pa gen yon eskèlèt.

An nou konnen kèk **INSETOS** nan pòtigè:

VIDEYO:
INSETOS (MUNDO BENTO):
<https://www.youtube.com/watch?v=DN5nFkpRdsM>

2) Voye yon odyo pou pwofesè ou nan whatsapp epi repete non ensèk yo nan pòtigè.

Fonte: Bloco de atividades pedagógicas do componente curricular Ciências do 3º ano de Ensino Fundamental, 2021.

Como é possível observar na Figura 4, a proposta pedagógica inicial da instituição parte de uma política linguística assimilacionista do sistema de escrita da língua portuguesa e de elementos da cultura brasileira. Mesmo que tenha chegado ao Brasil em 2019, não há garantias de que o aluno Jean conheça os personagens da Turma da Mônica, nem disponha de repertório linguístico suficiente para reconhecer os dígrafos CH, LH e NH na configuração silábica de palavras em língua portuguesa. Já na Figura 5, a atividade do componente curricular Ciências faz parte de uma sequência didática na qual a turma do terceiro ano conhece a fábula “A Cigarra e a Formiga”, e Jean foi contemplado com oportunidades de ampliação de repertório linguístico. Na aula aqui ilustrada, o aluno haitiano conheceu o conceito de inseto e o nome de alguns insetos em língua portuguesa. A atividade inclui o envio de um áudio para a professora para contar quais insetos Jean observou no vídeo. Os enunciados em língua crioula haitiana orientam as atividades que

¹⁹ Tradução para língua portuguesa das atividades da imagem: 1) Você conhece os insetos? Insetos são animais que têm 6 patas. Eles não possuem esqueleto. Vamos conhecer alguns insetos em português. Vídeo: Insetos (Mundo Bento). 2) Envie um áudio para sua professora pelo WhatsApp e repita os nomes dos insetos em português.

são realizadas em língua portuguesa, de modo que a mãe possa auxiliar o filho sem depender de outra pessoa para compreender os enunciados das tarefas.

A adaptação dos objetivos educacionais para contemplar habilidades que Jean precisava desenvolver foi realizada apenas durante o ano de 2021, embora o aluno já estivesse matriculado na Escola Mananciais desde setembro de 2019. Sua experiência na instituição sem assistência linguística para desenvolvimento pedagógico durou cerca de um ano e meio. Os discursos metapragmáticos da equipe escolar nesse período reiteraram ideologias raciolinguísticas de inferiorização da criança negra haitiana, sua falta de linguagem para acompanhar as atividades escolares e a falta de apoio familiar em seu processo de escolarização. As políticas linguísticas sustentadas pela ideia da falta, característica dos processos de racialização arquitetados pela modernidade, marcaram substancialmente a experiência educacional do estudante, que passou um ano e meio de sua trajetória escolar como mero observador de seu entorno.

Pela primeira vez em mais de 18 meses como estudante da Escola Mananciais, Jean teve a oportunidade de ampliar suas habilidades em língua portuguesa durante uma tarefa escolar; a partir dessa nova proposta, o garoto passou a realizar os blocos de atividades pedagógicas enviados para casa. Destaco que a aproximação entre a professora brasileira e a família haitiana foi fundamental no processo de reflexão da docente para romper com práticas pedagógicas coloniais que apenas reforçavam a incapacidade de seu aluno. A partir de novos objetivos de aprendizagem para contemplar a realidade familiar e linguística de seu estudante, a professora Luciana criou oportunidades para que Jean ampliasse seu conhecimento de mundo e seu repertório linguístico, inclusive fora das aulas do componente curricular Língua Portuguesa, como apresentado na Figura 5.

A partir da experiência de Jean, é possível notar como ideologias raciolinguísticas que permeiam o currículo educacional estruturam um imaginário de estudante haitiana(o) sem língua, sem disposição para aprendizagem e sem conhecimento. Consequentemente, as políticas linguísticas estabelecidas localmente refletem tais ideologias e impedem a criação de oportunidades de ampliação dos repertórios linguísticos dessas(es) educandas(os) durante as práticas escolares, atuando para perpetuar a marginalização das crianças haitianas racializadas dentro sistema escolar.

A trajetória do estudante Jean chama a atenção para o fato de que a flexibilização da admissão das crianças haitianas na Escola Mananciais resume-se ao seu acesso à matrícula, pois não há indícios de que haja flexibilização curricular para a permanência dessas crianças na escola. De fato, sua experiência não é isolada e se aproxima da

trajetória de outras crianças que narro na próxima seção. A fim de endossar essa discussão, a seguir, discuto como ideologias raciolinguísticas da falta de linguagem acabam por promover políticas de silenciamento na instituição e apresento as experiências educacionais das estudantes Louise e Tabhita.

2.2 “ELES VINHAM CONVERSANDO EM CRIOULO, NÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA”

A experiência escolar do aluno Jean, narrada na seção anterior, chama a atenção para como processos de racialização geram impactos significativos nas trajetórias educacionais de crianças haitianas. De fato, a leitura racializada de seus corpos se intersecciona com ideologias raciolinguísticas que ora rotulam haitianas(os) à pouca habilidade em língua portuguesa, ora colocam o crioulo haitiano em um espaço de não língua e classificam suas(seus) falantes como pessoas sem linguagem. A escola, como instituição social, não está livre da circulação de tais discursos metapragmáticos coloniais, que levam à construção de políticas linguísticas de silenciamento. Nesta seção, discuto a construção de políticas de silenciamento na escola e seus efeitos nas experiências educacionais das crianças haitianas.

Excerto 25 - Valéria: Devido à língua, eles [alunas e alunos haitianos] não são muito de estar procurando a professora para sanar alguma dúvida. Tem alguns que iam lá, apresentavam atividade, chamavam pra mostrar atividade, né, mas são poucos em vista da quantidade de haitianos, né?, então não são muitos que... Eu via uma interação maior da criança com a criança, mesmo não sendo haitiano, mas tinham uma interação boa. É claro que eles iam mais... ficavam mais próximos dos seus pares por uma questão de língua. Como a Josi falou que tem muitas mães [com quem] nós temos dificuldade devido à língua, que elas não nos compreendem e nós não as compreendemos *** eles conversam ainda muito em casa em crioulo. Mesmo que nós solicitamos... foram várias solicitações pras famílias que conversassem mais em língua portuguesa em casa, mas não... Tanto que quando eles chegavam na escola, eles chegavam sempre em um grupo grande, eles vinham conversando em crioulo e não em língua portuguesa. (Conversa por videochamada gravada com Valéria e Josi, integrantes da equipe pedagógica e administrativa, em 05/04/2021)

A educadora Valéria faz parte da equipe pedagógica que orienta diretamente o trabalho das professoras com crianças haitianas na Escola Mananciais; em sua rotina de trabalho, acompanha o desenvolvimento das aulas e observa o comportamento e a interação das(os) alunas(os). Ao enunciar que as(os) educandas(os) haitianas(os) não costumam chamar a professora para tirar dúvidas ou mostrar os exercícios realizados durante as aulas presenciais, ela retrata uma das formas como as ideologias raciolinguísticas atuam no ambiente escolar: a partir da responsabilização da(o) estudante

pela pouca interação e desinteresse nos estudos, justificados por sua suposta falta de linguagem. Valéria expressa a expectativa de que a(o) aluna(o) tome iniciativa de interação com a professora como forma de demonstrar interesse e participação; entretanto, em um ambiente educacional onde as práticas de linguagem híbridas das crianças haitianas são deslegitimadas, não há abertura para mobilização de seus repertórios linguísticos em interações. No excerto a seguir, Josi reitera a exclusão dos repertórios híbridos das práticas escolares monolíngues em português:

Excerto 26 – Josi: Essa língua não é o nosso objeto de aprendizagem. Só que, assim, a gente pode dar subsídio pra que esse aluno compreenda o que faz parte do nosso currículo. O subsídio, por exemplo, se nós tivéssemos a oportunidade de ter, além do que a professora oferece na sala com adaptação, uma forma de estudar a relação da língua crioula com a língua portuguesa, sim. Porque aí esse outro estudo, paralelo ao ensino regular, vai dar condições que ele consiga acompanhar em sala de aula, mas não propriamente ali na atividade. Porque se eu pego uma atividade do 1º ano lá, “ah, vou colocar tudo em crioulo pra ver se ele sabe!”, ele não vai aprender língua portuguesa. Se eu for traduzir pra ele, ele não vai aprender língua portuguesa desse jeito, vai ser alfabetizado em crioulo. (Conversa por videochamada gravada com Valéria e Josi, integrantes da equipe pedagógica e administrativa, em 05/04/2021)

A fala de Josi ressalta a opção da instituição pelo distanciamento dos repertórios de suas(seus) estudantes haitianas(os). Ao destacar que “essa língua não é o nosso objeto de aprendizagem”, a educadora aponta para a ideia de que a criança migrante precisa adequar-se ao sistema educacional monolíngue brasileiro e buscar meios de adquirir as “condições” necessárias para acompanhar as aulas.

Destaco que o comentário da educadora se refere às crianças haitianas, que são percebidas como racializadas dentro da instituição. As(os) demais estudantes migrantes de nacionalidades latinas que frequentam a Escola Mananciais não foram descritas(os) em nenhum momento durante o desenvolvimento deste estudo como motivo de preocupação para as profissionais de ensino; além disso, seus repertórios linguísticos também híbridos não foram mencionados em nenhuma situação como obstáculos durante as práticas escolares. Essa percepção consolida minha compreensão de que a racialização dos corpos antecede a leitura dos repertórios linguísticos como aceitáveis ou não no contexto educacional.

A partir da discussão de Nascimento (2019), entendo a exclusão da língua e cultura das crianças haitianas das práticas escolares como uma manifestação de racismo. Corroboro a noção do autor de que a exclusão da originalidade linguística do grupo racializado cria um complexo de inferioridade, que coloca as(os) falantes negras(os) como aquelas(es) que precisam buscar por uma correspondência à suposta norma padrão.

Josi sinaliza a ideia de adequação das crianças negras haitianas à escola brasileira em sua indicação da necessidade de um “outro estudo, paralelo ao ensino regular”; sua fala ainda subalterniza as práticas de linguagem das crianças haitianas e desresponsabiliza a instituição de ensino do trabalho de ampliação do repertório em língua portuguesa dessas(es) estudantes.

A subalternização dos repertórios linguísticos híbridos das crianças racializadas também pode ser notada na fala Valéria, no excerto 25 (página 89). A profissional de educação menciona a solicitação para que as famílias falassem língua portuguesa com suas(seus) filhas(os) e demonstra descontentamento ao perceber que, mesmo com seu pedido, as(os) estudantes seguiam conversando em língua crioula haitiana. Esses exemplos indicam como o racismo na/pela linguagem se manifesta na realidade escolar e atua na negação dos repertórios linguísticos das crianças racializadas. Nesse cenário, a rejeição de formas de falar estabelece políticas linguísticas de silenciamento.

As políticas de silenciamento na escola não estão registradas oficialmente, mas explícitas no descontentamento da equipe pedagógica diante das práticas sociais que envolvem a língua crioula haitiana. Não surpreendentemente, Valéria relata que percebe uma maior interação das crianças brasileiras e haitianas entre si do que das crianças haitianas com suas professoras brasileiras. Compreendo sua colocação como relacionada aos aspectos de monitoramento de linguagem. Enquanto a interação docente-criança é regida por ideologias raciolinguísticas e expectativas de adequação à língua padrão, os momentos de diálogo entre as crianças de ambas as nacionalidades envolvem práticas sociais que extrapolam as práticas pedagógicas. Como endossado pela professora Luciana no excerto a seguir, a interação entre crianças brasileiras e haitianas acontece com outros objetivos dentro do convívio no espaço escolar, que exigem menos monitoramento de uso da língua e mais negociação de sentido entre os pares para alcançar propósitos em comum.

Excerto 27 - Luciana: De modo geral, eu vejo que as crianças brincam. Não na sala, mas no recreio; antes da pandemia, eles corriam juntos, conversavam – no sentido de davam risada um pro outro, cutucavam – tinha uma bola, eles sabiam que era pra jogar bola, entravam no jogo; no gira-gira do parquinho, eles entravam na fila. Então a interação acontecia no recreio, mas na sala nem tanto. O David, por exemplo, não falava na sala, ficava quieto o tempo todo. O John falava bastante. O Jean, meu aluno desse ano, não falou nenhuma palavra com ninguém. (Conversa por videochamada gravada com professora Luciana em 01/04/2021)

A descrição da professora Luciana retoma o indicado por Andressa, no excerto sete (página 42), sobre como as relações sociais construídas na escola ampliam repertórios

por oportunizar a aprendizagem de língua. Embora a professora Luciana reitere as práticas sociais compartilhadas por crianças brasileiras e haitianas como momentos fundamentais de interação na escola, o discurso da falta que permeia os processos escolares de estudantes haitianas(os) é predominante na instituição. A ideologia raciolinguística da falta de linguagem desencadeia outras políticas locais que levam ao isolamento dessas(es) estudantes, como a criação de grupos mononacionais indicada no excerto a seguir:

Excerto 28 - Valéria: Solicitávamos o auxílio dos mais velhos para que pudessem nos ajudar nessa ponte, nessa ligação com essa criança que acabou de chegar. Porque daí assim, a barreira da língua é muito complicada. Se você não compreender o outro, é muito ruim; e você não ser compreendido pelo outro é muito ruim. Eu me coloco no lugar deles, que não deve ser fácil viver num país totalmente... longe do país deles e, assim, diferente... cultura diferente, tudo diferente. Então assim, solicitávamos auxílio. Na sala de aula, nas turmas de alfabetização, o que eu orientava as professoras: a colocar geralmente... como nós temos muitos haitianos na escola, nós colocávamos ao lado de outro haitiano que já estava há mais tempo no Brasil, que daí auxiliava a criança e auxiliava a professora. Essa foi uma das estratégias que nós colocamos nessa situação “vamos colocar as crianças juntas”. Até as professoras colocavam mais juntos pra eles terem acesso, porque com 1h e pouco [de aula], às vezes, eles não entendem pedidos simples, ordens simples. “Ah, eu quero ir ao banheiro...” a criança vai pedir em crioulo [Valéria ri]. Daí a professora não entende, daí você pergunta “você quer ir ao banheiro?”, ele não te entende, não compreende. (Conversa por videochamada gravada com Valéria e Josi, integrantes da equipe pedagógica e administrativa, em 05/04/2021)

A educadora Valéria descreve como a disposição de crianças haitianas em grupos mononacionais é uma orientação às docentes a fim de viabilizar que as(os) estudantes recém-chegadas(os) sejam contempladas(os) com traduções de explicações das atividades feitas por outras crianças que estejam há mais tempo estudando na escola. A dependência da presença de colegas haitianas(os) em sala de aula para realizar a função de tradutor(a) às crianças recém-chegadas não acontece unicamente na Escola Mananciais, pois foi apresentada também na fala da professora Lohane, docente em outra instituição, no excerto 11 (página 56). A professora Tereza, no excerto 14 (página 62), também menciona recorrer à organização das crianças haitianas em duplas para fins de tradução entre seus estudantes em sua turma de quinto ano.

Valéria justifica a disposição das crianças em grupos mononacionais como estratégia para dar conta da “barreira da língua”. Assim como na fala de Ana, no excerto um (página 33), as diferenças nos repertórios linguísticos das professoras brasileiras e de suas(seus) estudantes haitianas(os) é descrita como “barreira”, ou seja, um impedimento para as práticas sociais e desenvolvimento pedagógico das(os) estudantes migrantes no Brasil. De fato, há a necessidade de desenvolver a ampliação dos repertórios linguísticos

de migrantes, mas as estratégias para superar a suposta “barreira da língua” citada pelas educadoras propõem apenas que as crianças haitianas recebam traduções do que se fala em língua portuguesa e não incluem ações da instituição para promover aproximação linguística e cultural entre brasileiras(os) e haitianas(os). Diante dessa dinâmica, entendo que a suposta “barreira da língua” é um discurso metapragmático orientado pela colonialidade, que sustenta a noção ideológica e sociocultural do monolinguismo no país e desqualifica as práticas de linguagem de estudantes migrantes que estão em processo de ampliação de seus repertórios.

Pinto e Dias (2023) problematizam o uso da expressão “barreira linguística” ao analisar trabalhos acerca de linguagem e imigração. Segundo as autoras, o termo aparece em debates acadêmicos para se referir a possíveis desafios enfrentados por populações em migração, “desentendimentos” ou “problemas de comunicação”; a expressão, porém, é apoiada em evidências não empíricas. As intelectuais destacam que:

Essa entrada pervasiva de “barreira linguística” nas análises pode parecer apenas um uso distraído de uma expressão do cotidiano num metadiscurso teórico-analítico, mas fica evidente o alcance ideológico da expressão quando ela ganha o primeiro plano na argumentação sobre “boa comunicação”, em situações linguísticas heterogêneas, e começa a ser explicitamente usada para separar “língua nativa” e “outra língua”. (PINTO; DIAS, 2023, p. 6)

As estudiosas da linguagem salientam que a carga ideológica no emprego da expressão “barreira linguística” se configura como uma maneira de barrar a ação de falantes, e não uma barreira em si. Essa característica se deve ao modelo de comunicação moderno-colonial que impõem padrões de “boas” práticas de linguagem a partir de um ideal monolíngue e homogêneo, que hierarquiza e racializa pessoas.

Ao analisar o cenário de recepção de migrantes da Escola Mananciais, corroboro a análise de Pinto e Dias (2023) e entendo que a disposição das crianças haitianas em grupos mononacionais é decorrente do discurso metapragmático de “barreira linguística” na escola. Embora justificado pela necessidade de traduções português-crioulo haitiano, o arranjo de grupos mononacionais se configura como uma organização espacial da zona do não ser educacional, local de onde a criança recém-chegada é posta à parte da aula, participa apenas como ouvinte e recebe traduções diretas em crioulo haitiano das falas da professora. Nessa dinâmica, não há oportunidades para ampliação de repertórios em língua portuguesa, pois as práticas sociais são restritas a crianças da mesma nacionalidade e a interação entre brasileiras(os) e haitianas(os) é inviabilizada em sala de aula. Devido à pouca interação entre pares de diferentes nacionalidades, não há oportunidades de

des/co/reconstrução de conhecimentos em interação, ou seja, há comprometimento do direito à educação da criança migrante. Além disso, há uma terceirização do trabalho docente, considerando que a criança tradutora é responsável por garantir que colegas compatriotas acompanhem as explicações da professora e finalizem suas tarefas escolares de maneira adequada.

A disposição do espaço da sala de aula de modo a resumir a interação das crianças haitianas entre si torna-se uma política de isolamento desenvolvida na instituição que, apesar de parecer uma ação para facilitar a aprendizagem das(os) estudantes, coloca as crianças haitianas como meras observadoras de seu entorno e impede as relações sociais entre crianças de diferentes nacionalidades. Na experiência relatada pela professora Luciana, apresentada no excerto a seguir, o arranjo de grupos mononacionais foi motivo de incômodo para um de seus estudantes durante as aulas.

Excerto 29 – A professora Luciana conta que em 2019 recebeu um novo aluno recém-chegado do Haiti - David. O estudante chegou no mês de setembro e não falava língua portuguesa. A estratégia foi usar comunicação visual e pedir que o colega John se sentasse junto com o aluno para traduzir as instruções e ajudar a professora a orientá-lo. O aluno John não tinha muita paciência e reclamava que estava se atrasando para fazer a atividade e queria brincar com os outros amigos, mas precisava ficar traduzindo para o colega. Nesse cenário, a professora fez um combinado - o aluno avisaria o colega sobre momentos para comer e tirar dúvidas. De acordo com a professora, o trabalho com o aluno David foi muito difícil. Nem o aluno, nem os pais falavam português. O aluno lançava mão de linguagem corporal para se comunicar com a professora, como usar as mãos na frente do corpo para expressar seu desejo de ir ao banheiro. Luciana: No finalzinho do ano [de 2019], ele falava assim “professora”, mas com bastante dificuldade... que mais que ele falava... “escola”. Quando vinha a moça do lanche, ele já sabia; batia o sinal pra recreio, ele já associava... Então ele foi criando mecanismos assim, porque, pra ser bem sincera, eu só conseguia fazer assim, ou era muito visual, ou era o John que me ajudava. (Conversa por videochamada gravada com professora Luciana em 01/04/2021)

Em seu relato, Luciana traz uma experiência do ano letivo de 2019, quando lecionou dois estudantes haitianos. Na sala de aula, o educando John, vivendo há mais tempo no Brasil, era responsável por acompanhar seu colega recém-chegado David. John, porém, relatou que sua incumbência como tradutor não era de seu agrado, pois a dinâmica da dupla mononacional fazia ele se atrasar no desenvolvimento das próprias tarefas e brincar menos com seus amigos brasileiros, já que passou a conviver exclusivamente com o colega haitiano de turma que precisava de suas traduções. Diante da tentativa de subversão de seu estudante à organização da dupla mononacional, Luciana optou por liberar John de sua responsabilidade de tradutor e passou a pedir seu auxílio apenas para tirar dúvidas pontuais de David e repassar alguns recados e avisos específicos.

A experiência com a dupla mononacional da professora Luciana aponta para as consequências do isolamento das crianças haitianas em sala de aula. John limitou suas relações sociais na escola por conta de sua responsabilidade de zelar pela educação do colega recém-chegado; enquanto David foi posicionado como mero observador das práticas escolares, não interagiu com sua professora ou demais colegas e, conseqüentemente, não dispunha de oportunidades para ampliar seu repertório em língua portuguesa. Em vista desses efeitos para os processos de ensino e aprendizagem, entendo que a organização de grupos mononacionais é uma política de isolamento físico e linguístico, que demarca a zona do não ser educacional como um espaço onde a falar a língua crioula haitiana é permitido. Considerando que a zona do não ser é um espaço deslegitimado, a mobilização de repertório em crioulo haitiano não é permitida como forma de expressão e interação com as pessoas fora desse espaço, apenas como tradução das práticas sociais que acontecem no entorno das crianças haitianas.

Rosa (2019) destaca como o isolamento linguístico é uma expressão de ideologias raciolinguísticas. Em sua experiência com estudantes hispano-falantes em instituições de ensino estadunidenses, o professor porto-riquenho pontua que a dinâmica da sala de aula resulta em espaços de interação restritos a grupos linguísticos racializados, fortemente orientados pela ideologia de falta de linguagem. Segundo o autor, a colonialidade no momento sociopolítico atual não é mais reforçada pela inferioridade biológica, mas expressa na inferiorização das pessoas latinas e seus repertórios linguísticos híbridos em inglês e espanhol. Assim como no trabalho de Rosa (2019), a hierarquização de estudantes haitianas(os) não se dá explicitamente por meio de ofensas a seu pertencimento racial, o racismo à brasileira é expresso na inferiorização de suas subjetividades e seus repertórios linguísticos híbridos. Além do isolamento dos grupos mononacionais, um outro exemplo de inferiorização é o riso da educadora Valéria, apresentado no excerto 28 (página 92), perante o pedido da criança em língua crioula haitiana para ir ao banheiro.

Chama a atenção que o trabalho pedagógico para a recepção de estudantes migrantes na Escola Mananciais não envolve em nenhum momento a ampliação do repertório em língua portuguesa das crianças, como, por exemplo, o ensino de expressões para atender suas necessidades fisiológicas em contexto escolar. Esse fato pode ser confirmado com a exposição da professora Luciana, no excerto 29 (página 94), de que o estudante David falava apenas as palavras “professora” e “escola” após os primeiros três meses de aula.

A partir dos relatos das profissionais de educação, percebo que a instituição se exime de seu papel de ofertar um plano de desenvolvimento pedagógico e linguístico a suas(seus) estudantes haitianas(os), além de receber com menosprezo a tentativa de interação da criança em língua crioula haitiana fora da demarcação da zona do não ser dos grupos mononacionais. Diante disso, entendo o riso de Valéria como uma das manifestações do racismo no ambiente escolar, pois demonstra uma superioridade linguística e cultural colonial, ao mesmo tempo que reforça a noção de incompetência associada à criança haitiana. A ideia de falta de linguagem e incompetência não é um fato isolado, mas aparece na relação professora-estudante também em outros relatos, como na fala da professora Tereza no excerto a seguir:

Excerto 30 - Tereza: Pois é, na minha turma eu tenho a Louise, a Marili, a Tabhita e a Georgia. São 4. Quando a gente teve aula presencial, a gente deu prioridade pra iniciar com eles, com os haitianos, né, pra que a gente pudesse observar realmente as dificuldades deles. A Louise, pelo que a gente percebeu, ela tem o domínio da língua portuguesa, ela que ajuda a mãe porque a mãe não entende nada do português, não escreve nada do português, ela que faz todas as coisas pra mãe. Mas, pelo bloco de atividades que retornou – 1º e 2º - que eu já observei, ela tem muita dificuldade. Ela troca as palavras, ela mistura o crioulo com o português. A Marili, ela pouco entende o que a gente fala, e a Louise estava auxiliando ela na aula esses dias que a gente teve; a Louise que auxiliou ela e a Tabhita. A Tabhita praticamente não entende nada, é pouco tempo que ela tá no Brasil e tem muita dificuldade. E a Georgia não frequentou as aulas presenciais. (Professora Tereza sobre sua experiência com crianças haitianas em sala de aula durante conversa por videochamada gravada com professoras do 5º ano em 27/04/2021)

A professora Tereza relata como o grupo mononacional de garotas haitianas se configura em sua turma no ano letivo de 2021. Das quatro estudantes, apenas Louise é descrita como falante com “domínio da língua portuguesa”. Segundo a professora, a aluna auxilia a mãe com a rotina familiar na língua do Brasil; na escola, Louise ajuda suas colegas de classe, Marili e Tabhita. De acordo com a professora, Marili “pouco entende” e Tabhita “praticamente não entende nada” durante as aulas, o que justifica a organização do grupo mononacional e o auxílio de Louise como intérprete. Apesar da descrição de Louise como falante com domínio da língua e responsável por realizar traduções para sua mãe e suas colegas de turma haitianas, é um incômodo para a professora Tereza o fato de a menina não conseguir realizar os blocos de atividades enviados para casa. De acordo com a percepção da docente, Marili e Tabhita apresentam dificuldades de fala e compreensão em língua portuguesa, enquanto Louise tem problemas nos registros escritos.

Durante o desenvolvimento do campo da pesquisa, aproximei-me de Louise e Tabhita²⁰ em momento de contraturno escolar e pude ouvir as narrativas sobre suas experiências como estudantes na Escola Mananciais. Louise era uma aluna de dez anos no início da pesquisa e relatou viver no Brasil desde os cinco anos de idade. Tabhita tinha nove anos no início do estudo e chegou ao Brasil bem pequena, apesar de não saber especificar com qual idade. A partir das experiências de campo compartilhadas com ambas as estudantes em 2021, pude notar que sua descrição como crianças que não dispõem de habilidades suficientes em língua portuguesa não correspondia às práticas de leitura, escrita e longas conversas em língua portuguesa que vivenciamos em campo.

A fim de explorar como as expectativas da instituição escolar se distanciam das práticas de linguagem das estudantes Louise e Tabhita, discuto a seguir como as políticas de silenciamento atravessaram as trajetórias educacionais das estudantes e contribuíram para marcá-las como falantes/escreventes sem competência em língua portuguesa. Para endossar a discussão, trago as narrativas das professoras Tereza e Flávia sobre os processos educacionais das alunas, bem como as propostas de encaminhamento pedagógico que surgiram a partir de nossas experiências compartilhadas em campo.

2.2.1 Louise e Tabhita diante das políticas de silenciamento

Entrei em contato com a turma de quinto ano de Ensino Fundamental da Escola Mananciais a pedido das professoras Tereza e Flávia²¹ no final do mês de abril de 2021. As docentes me contataram para auxiliá-las no trabalho pedagógico remoto com suas quatro alunas haitianas - Louise, Georgia, Marili e Tabhita. As professoras estavam preocupadas porque, em março, após a nova paralisação das aulas presenciais por conta do agravamento da pandemia do Coronavírus, as(os) estudantes do município passaram a receber blocos de atividades pedagógicas para serem realizados em casa, mas nenhuma das quatro alunas haitianas costumava enviar as atividades realizadas. Essa organização remota do trabalho pedagógico fez surgir muitas dúvidas, a primeira delas era saber se as

²⁰ Embora houvesse quatro estudantes haitianas na turma de quinto ano, apenas Louise e Tabhita receberam autorização de suas famílias para participar da pesquisa em momento de contraturno escolar. Marili não foi autorizada pelos pais e Georgia mudou-se de país com sua família pouco tempo após o início do estudo.

²¹ Devido à configuração pedagógica da escola, as turmas são atendidas por duas professoras. No caso do quinto ano, a professora Tereza e a professora Flávia lecionavam as(os) estudantes. Enquanto uma docente era responsável pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia; a outra orientava a turma nas aulas de Ciências, Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

educandas entendiam de fato as atividades em língua portuguesa propostas nos blocos, bem como as explicações enviadas pelas professoras.

Excerto 31 - Tereza: Pelo menos a Marili, a Georgia e a Tabhita, elas não sabem o que tá sendo pedido ali e elas não têm ajuda em casa. E os pais também... eles vêm ali na escola, eu percebo quando eles vêm buscar o bloco de atividades, que eles não entendem nada do que a gente fala. A gente tenta se comunicar, falar de alguma maneira, aí a gente vai, dá um papel pra preencher, eles não sabem o que é pra preencher no papel. Às vezes tem alguma ficha lá que tem que ser preenchida que a secretária pede ou a pedagoga, eles não sabem onde é pra colocar o nome, se é o nome da filha, se é o nome deles. Então como que essas alunas, em casa, vão ter a compreensão de alguma coisa, alguém pra ajudar elas? Não tem, só a gente mesmo. (Professora Tereza sobre sua experiência com crianças haitianas em sala de aula durante conversa por videochamada gravada com professoras do 5º ano em 27/04/2021)

O comentário da docente indica grande preocupação em relação a compreensão dos exercícios propostos pelas estudantes e suas(seus) familiares. Segundo a perspectiva da professora, as famílias haitianas não apresentavam habilidades linguísticas suficientes para orientar as meninas durante os estudos e o único apoio pedagógico que elas recebiam era das docentes, que acontecia por meio do aplicativo de mensagem WhatsApp.

Chamou-me a atenção o fato de Louise ser descrita como a aluna haitiana com mais domínio de língua portuguesa, conforme excerto 30 (página 96); ainda assim, a estudante tampouco realizava as atividades escolares em casa. O relato da professora Tereza, conforme o excerto a seguir, destaca que Louise não tinha apoio familiar, muito embora dispusesse de conhecimento linguístico validado pela instituição escolar.

Excerto 32 - Tereza: A Louise, ela consegue, ela domina um pouco. O que eu percebi, assim, que em sala de aula, a Louise é superesforçada. Ela quer fazer, ela faz com capricho, ela tem até uma compreensão porque ela fala bem a língua portuguesa. *** A Louise, quando foi a atividade remota, não sei se é em casa não estimulam ela... Ela desinteressou totalmente pelo que eu percebi nas atividades. Pelo que eu vejo assim, não sei se em casa não falam... como a mãe não fala a língua portuguesa, a mãe mal compreende, então ela foi deixando de lado as atividades, ela fez pela metade as coisas, deixou muita atividade incompleta, então isso me preocupou. O que eu tava feliz porque ela ia auxiliar as outras - porque sempre é bom, né, eles se entendem muito -, mas aí agora desmoronou tudo. A Louise não está se mostrando muito interessada, mas se puxar ela, ela faz. Ela troca muitas palavras, principalmente na escrita, ela mistura bastante. (Professora Tereza sobre sua experiência com crianças haitianas em sala de aula durante conversa por videochamada gravada com professoras do 5º ano em 27/04/2021)

Os comentários da professora Tereza a respeito do desenvolvimento pedagógico das estudantes haitianas da turma de quinto ano envolvem percepções de falta de linguagem e falta de disposição para aprendizagem. Enquanto Georgia, Marili e Tabhita são percebidas como crianças que não falam a língua, por isso não entendem nem

realizam as atividades, Louise é descrita como a aluna que fala a língua e tem potencial para ajudar as demais, mas não apresenta interesse nem apoio familiar para se engajar nas atividades escolares. Embora demonstre preocupação com o desenvolvimento educacional das estudantes, sua fala expressa ideologias raciolinguísticas que regem a interpretação das subjetividades negras haitianas como seres sem língua e sem disposição para aprendizagem no contexto escolar.

A fim de compreender o cenário, comprometi-me a encontrar com as alunas haitianas da turma semanalmente no espaço da escola para acompanhá-las no desenvolvimento das atividades pedagógicas. A proposta era de me aproximar das estudantes para entender suas demandas de apoio linguístico e pedagógico e oferecer suporte na realização das atividades na modalidade remota de ensino. Devido às medidas de distanciamento estabelecidas para evitar contaminação pelo Coronavírus, a escola me permitiu encontrar as alunas em horário de contraturno escolar no espaço da biblioteca; o acompanhamento pedagógico poderia acontecer em grupos de até cinco pessoas, todas usando máscaras faciais e com distanciamento mínimo de um metro, para seguir as ordens de segurança sanitária.

Apesar do convite enviado às quatro estudantes, apenas Louise e Tabhita puderam participar do acompanhamento pedagógico realizado durante a fase de campo deste estudo. A família de Marili não permitiu que a aluna fosse até a escola para participar da pesquisa devido ao distanciamento social durante a pandemia e a família de Georgia mudou-se para os Estados Unidos, resultando em seu desligamento da escola naquele semestre. Dessa forma, após os trâmites éticos para a participação das crianças neste estudo, passei a acompanhar semanalmente as estudantes Louise e Tabhita em contraturno escolar para a realização dos exercícios enviados nos blocos de atividades.

Logo em nosso primeiro encontro na escola, ambas as garotas me surpreenderam em relação aos seus repertórios linguísticos. Por ser falante de crioulo haitiano, iniciei minha interação com as meninas nessa língua, a fim de conhecê-las e entender como poderia ajudá-las em relação às atividades pedagógicas. Louise mostrou-se surpresa e perguntou se eu era mesmo brasileira, pois ela nunca havia visto uma pessoa brasileira falar língua crioula haitiana. Quando eu mencionei que tinha muitos amigos haitianos que me ensinavam sua língua, as duas garotas se mostraram animadas para também me ensinar crioulo haitiano. Nesse primeiro dia, fizemos um combinado: as meninas me ensinariam mais de língua crioula haitiana e eu as ensinaria mais de língua portuguesa. Surpreendentemente, essa foi nossa única interação exclusivamente em crioulo haitiano

daquele ano. Ambas as alunas se direcionavam a mim em língua portuguesa, mobilizando também recursos em crioulo haitiano para a construção de sentido durante nossas interações. A nota de campo a seguir expressa minha primeira impressão a respeito de suas habilidades linguísticas:

Excerto 33 - A aula de hoje foi uma interação muito interessante, pois eu acreditava que as crianças tivessem mais dificuldades por conta dos relatos das professoras, mas elas têm muita desenvoltura em língua portuguesa, tanto oral quanto escrita. Segundo a professora Tereza, Louise fala mais e Tabhita é muito quieta, fala baixo, e não dá para saber se ela fala a língua portuguesa. No dia de hoje, percebi que elas se sentem mais à vontade para falar português comigo quando eu inicio a conversa em crioulo haitiano. (Trecho de diário de campo – anotações sobre atendimento pedagógico presencial às crianças haitianas em 07/06/2021)

Em junho de 2021, a SEMED já havia estabelecido uma tentativa de retorno às aulas presenciais na escola apenas para estudantes de quinto ano. Os grupos de quinto ano da Escola Mananciais foram divididos em subgrupos – Turma A e Turma B – para frequentar a escola de maneira intercalada, de modo a evitar aglomerações. As alunas Louise e Tabhita foram contempladas nessa proposta e, seguindo a organização gradual de retomada das aulas presenciais, passaram a frequentar a escola para aulas regulares duas semanas por mês.

A retomada parcial das atividades presenciais me oportunizou acompanhar as estudantes durante as semanas em que precisavam realizar atividades em casa, também durante o período em que iam para a escola estudar presencialmente. Logo na primeira semana de aulas presenciais, deparei-me com uma das consequências das ideologias raciolinguísticas na escola: a organização de grupos mononacionais com crianças haitianas. Devido à noção compartilhada naquele contexto de que estudantes dessa nacionalidade não falavam ou compreendiam língua portuguesa, a organização espacial para que Louise e Tabhita se sentassem sempre juntas durante as aulas presenciais fazia parte da rotina da sala de aula.

Apesar de ser uma política linguística que propõe auxílio às(aos) educandas(os) na tradução dos exercícios e das orientações da professora - como mencionado nos excertos 11 (página 56), 14 (página 62), 28 (página 92) e 30 (página 96) -, a organização de grupos mononacionais resulta no isolamento de estudantes haitianas(os) em sala de aula. As práticas sociais se tornam restritas ao grupo mononacional e não há oportunidades de interação com pessoas brasileiras; nessa configuração, as crianças haitianas passam a ser meras observadoras das aulas, que acontecem exclusivamente na interação da professora com as(os) demais alunas(os) da turma. A pouca oportunidade de

interação social com brasileiras(os) na escola limita suas chances de ampliar repertório em língua portuguesa e reforça a caracterização das crianças haitianas como falantes desqualificadas.

A percepção da estudante Tabhita como não falante de língua portuguesa é decorrente do isolamento que a organização do grupo mononacional provoca. A pouca aproximação entre a aluna e sua professora fica evidente na fala de Tereza sobre quanto tempo a aluna Tabhita vive no Brasil. Enquanto a docente acredita que ela esteja no país há pouco tempo, conforme sua fala no excerto 30 (página 96), a garota vive na cidade de Pinhais desde muito pequena, como ela mesma me relatou durante nossas conversas. O distanciamento entre estudantes haitianas(os) e as demais pessoas brasileiras no espaço escolar impede que as professoras conheçam suas(seus) alunas(os), seus repertórios linguísticos, seus conhecimentos de mundo e acadêmicos, além de suas trajetórias de vida.

Embora recomendados pela equipe escolar com a intenção de auxiliar as crianças haitianas, a organização dos grupos mononacionais é carregada de ideologias que resultam em seu isolamento, como exposto nos desenhos a seguir:

Figura 6: Representação da sala de aula desenhada por Louise



Fonte: Atividade da aluna Louise, 2021.

Figura 7: Representação da sala de aula desenhada por Tabhita



Fonte: Atividade da aluna Tabhita, 2021.

As ilustrações apresentadas nas figuras 6 e 7 são registros de Louise e Tabhita sobre a turma que frequentavam na escola durante no segundo semestre de 2021. Pedi às meninas que desenhassem sua sala de aula, com vistas a entender melhor a organização do espaço e como elas se sentiam no ambiente escolar após o retorno gradual das aulas. Enquanto Louise desenhou a aula da professora Tereza, Tabhita optou por retratar uma aula da professora Flávia. Em ambos os desenhos, é possível observar apenas três crianças na sala de aula, ou seja, Louise, Marili e Tabhita - as três estudantes haitianas da turma no segundo semestre do ano letivo. Ao serem indagadas sobre onde estariam as(os) demais alunas(os) do grupo, Louise e Tabhita relataram que as outras crianças não são muito próximas, apenas as três meninas haitianas costumam brincar e estudar juntas durante as aulas presenciais.

Os desenhos e comentários das estudantes evidenciam como a organização de um grupo mononacional se configura como uma política de silenciamento e promove a criação de uma zona do não ser educacional na sala de aula; um local marcado linguística e espacialmente que reforça o isolamento das crianças negras haitianas e limita suas relações sociais. A pouca interação entre docentes e estudantes migrantes também é uma

realidade, que fica evidente em outros momentos de convivência na escola, como apresento no trecho de diário de campo no excerto a seguir:

Excerto 34 - Tabhita me disse hoje que acompanha a aula sem problemas porque, segundo ela, “a professora Flávia explica direitinho”. Sua fala foi interessante, pois a professora me relatou que a aluna fica calada durante a aula, e ela não sabe dizer se a menina está ou não compreendendo as orientações e atividades.

Após meus relatos sobre o atendimento no contraturno, as professoras ficaram impressionadas ao descobrir que as meninas falam português de forma espontânea, pois, segundo elas, as crianças haitianas estão sempre em silêncio em sala ou conversando em língua crioula baixinho entre si. (Trecho de diário de campo – anotações sobre atendimento pedagógico presencial às crianças haitianas em 14/06/2021)

O comentário de Tabhita sobre as explicações da professora Flávia deixou a docente surpresa, pois em conversa antes do início do acompanhamento das alunas, Flávia havia salientado sua preocupação a respeito das crianças conseguirem ou não acompanhar as aulas que aconteciam exclusivamente em língua portuguesa. Fico impressionada com o distanciamento social entre Flávia e Tabhita, uma vez que a professora nunca perguntou diretamente à aluna se ela precisava de auxílio para acompanhar as aulas, nem a estudante teve a oportunidade de elogiar pessoalmente sua professora.

Além do espaço da sala de aula, nossas interações aconteciam em outros ambientes da escola, como o pátio e o jardim. Nesses espaços, ouvir crianças haitianas conversando em língua portuguesa também era motivo de espanto para outras profissionais da instituição, como indica trecho do diário de campo a seguir:

Excerto 35 - Nesta semana, realizamos o atendimento de contraturno na quinta-feira, 24 de junho, devido ao atraso na entrega dos blocos de atividades. Neste dia, as duas alunas do 5º ano foram ao atendimento – Louise e Tabhita. A SEMED iniciou a ação de dedetização na escola às 13h, por isso não pudemos entrar no ambiente até as 14h30, o que resultou em um atraso de 30 minutos em nossa aula.

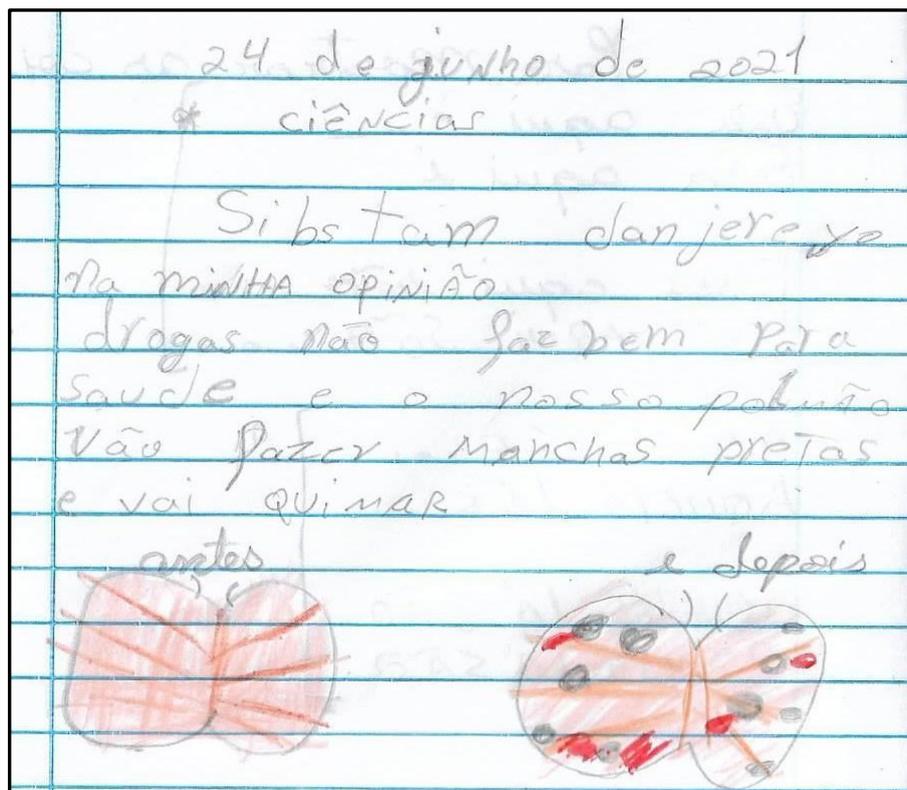
Fazia um dia de sol, por essa razão toda a equipe da escola estava sentada no jardim esperando a liberação para entrar no prédio, inclusive as alunas e eu. Enquanto esperávamos, convidei-as para nos sentarmos na grama e conversar sobre como foi a aula da manhã. As meninas me contaram muitas informações: naquela semana, as atividades foram referentes aos jogos olímpicos e elas conheceram alguns esportes novos; além disso, começaram a estudar frações na aula de matemática e iriam fazer uma pizza junto com a turma para entender melhor as divisões.

Ana, da equipe pedagógica, que observava nossa conversa no jardim, passou um bom tempo observando o bate-papo. Ao final do dia, comentou comigo que não fazia ideia de que as meninas falavam português tão bem. (Trecho de diário de campo – anotações sobre atendimento pedagógico presencial às crianças haitianas em 24/06/2021)

A surpresa das profissionais de ensino perante as práticas de linguagem que envolvem as alunas haitianas denuncia como a ideologia raciolinguística da falta de linguagem está arraigada no contexto. Não há espaço para os repertórios linguísticos dessas(es) estudantes e, conseqüentemente, suas subjetividades e práticas de linguagem são deslegitimadas durante as práticas sociais na escola. Mesmo que alguma(algum) estudante seja percebida(o) pelas demais pessoas como falante competente, como no caso de Louise, as ideologias raciolinguísticas atuam para inferiorizá-la(o) de alguma forma, como na deslegitimação de suas práticas escritas.

Louise, falante de língua crioula haitiana e língua portuguesa, naturalmente mobiliza recursos em ambas as línguas para construir sentidos oralmente e por escrito. Em sua experiência escolar, suas práticas de linguagem orais são validadas, enquanto seus textos escritos são descritos como desqualificados. Um exemplo de prática escrita da estudante é a página de seu caderno apresentada na Figura 8:

Figura 8: Prática escrita de Louise sobre o tema da aula em 24/06/2021: Jogos Olímpicos e exame *antidoping*



Fonte: Atividade escrita da aluna Louise, 2021.

Em sua atividade, Louise descreve o que compreendeu a respeito das substâncias perigosas (*sibstam danjere yo*) para o corpo humano, tema abordado na aula de Ciências.

Ao se expressar em língua crioula haitiana, língua portuguesa e por meio do desenho, Louise lança mão de translanguagem para atingir o objetivo do exercício: a conscientização sobre o uso de drogas e substância danosas ao organismo.

Segundo os estudos de García (2009) e García e Wei (2014), a translanguagem diz respeito ao desempenho linguístico de falantes bilíngues que dispõem de seu repertório linguístico completo para construir sentido. A prática translíngue excede barreiras entre línguas nomeadas; a pessoa falante engaja-se em práticas de linguagem que mobilizam recursos tradicionalmente²² associados a diversas línguas. Caracterizo os textos da estudante Louise como práticas translíngues e, apesar de me associar teoricamente a García (2009) e García e Wei (2014), sigo marcando as línguas nomeadas – língua crioula haitiana e língua portuguesa – neste trabalho para exemplificar como a colonialidade atua no estabelecimento de barreiras nos repertórios linguísticos das pessoas.

Em suas práticas linguísticas, Louise lança mão de estratégias translíngues e multimodais para construir sentido e atingir os objetivos das atividades propostas por suas professoras. Expressar-se a partir de seu repertório linguístico híbrido - em língua crioula haitiana e língua portuguesa – e multimodal - com o apoio de desenhos e cores - é a estratégia da educanda para apresentar seu conhecimento de mundo durante as tarefas escolares.

Muito embora atinja objetivos pedagógicos e comunicativos, a aluna ainda é percebida como desinteressada e sem apoio da família para realizar registros escritos nas atividades pedagógicas. Em um ambiente educacional em que sua escrita translíngue não seja validada, a estudante é impedida de demonstrar seus conhecimentos. A deslegitimação do repertório de mundo e do conhecimento da estudante é discutida por Nascimento (2019) como epistemicídio; quando o epistemicídio acontece por meio do silenciamento de práticas de linguagem, torna-se linguicídio.

Com base nas discussões de Carneiro (2011) e Rajagopalan (2010), o professor Nascimento (2019) discute práticas de epistemicídio e linguicídio direcionadas a pessoas negras no Brasil. Em seu trabalho, o autor apresenta como práticas de linguicídio se manifestam de diferentes formas: “um epistemicídio que se dá por meio da linguagem (seja na conceituação, nomeação ou discriminação direta) ou das políticas linguísticas” (NASCIMENTO, 2019, p. 13). De fato, as ideologias raciolinguísticas atuam no

²² Por tradicionalmente, refiro-me à ideologia monolíngue que rege a educação básica no Brasil. A perspectiva de linguagem tradicional na instância educacional não inclui translanguagem como prática validada.

linguicídio das crianças haitianas no espaço escolar, mas minhas experiências compartilhadas com Louise e Tabhita demonstram como as práticas de linguagem das estudantes refutam toda e qualquer ideologia da falta associada às crianças haitianas nesse contexto. Ao oportunizar práticas translíngues durante o atendimento em contraturno, notei que os desafios ortográficos das estudantes contrariam a noção de falta de linguagem a elas associada, pois correspondem às dificuldades comuns a outras(os) estudantes da mesma faixa etária, como trago no excerto a seguir:

Excerto 36 - As meninas demonstram ter dúvidas ortográficas comuns a outros alunos brasileiros da mesma idade, como uso de S ou Ç, dúvidas entre U e L, nada que não seja comum para crianças de 5º ano. (Trecho de diário de campo – anotações sobre atendimento pedagógico presencial às crianças haitianas em 07/06/2021)

O acompanhamento pedagógico de Louise e Tabhita me oportunizou perceber as formas como políticas de silenciamento atravessaram suas trajetórias educacionais e contribuíram para marcá-las como falantes/escreventes sem competência em língua portuguesa. A partir disso, busquei maneiras de explicar às docentes as razões pelas quais as meninas não realizavam os blocos de atividades enviados para casa. Seguramente, a mobilização de diferentes recursos para falar e escrever também se fazia necessária para ler e compreender os blocos de atividades em língua portuguesa. Muito embora as professoras enviassem vídeos explicativos das atividades, as explicações retomavam o que já estava escrito nos exercícios, sem complementos de recursos linguísticos em crioulo haitiano ou outros recursos em língua portuguesa que pudessem retomar a informação expressa a partir do repertório que as alunas já dispunham. Devido à linguagem escolar distante do repertório linguístico das estudantes, era constante seu pedido para que os textos escritos fossem oralizados em frases curtas durante nossos encontros de apoio pedagógico no contraturno escolar, como apresento no próximo excerto:

Excerto 37 - Tabhita demonstrou confusão ao ler textos longos, pediu ajuda para Louise em crioulo haitiano, mas relatou que conseguiu compreender as lendas brasileiras do seu material didático quando as recontei oralmente usando frases mais curtas. (Trecho de diário de campo – anotações sobre atendimento pedagógico presencial às crianças haitianas em 26/08/2021)

Embora falantes de língua portuguesa e adeptas de práticas translíngues para construção de sentido, as estudantes demonstraram precisar de apoio oral para compreender textos explicativos e os enunciados das atividades pedagógicas. Ao analisar

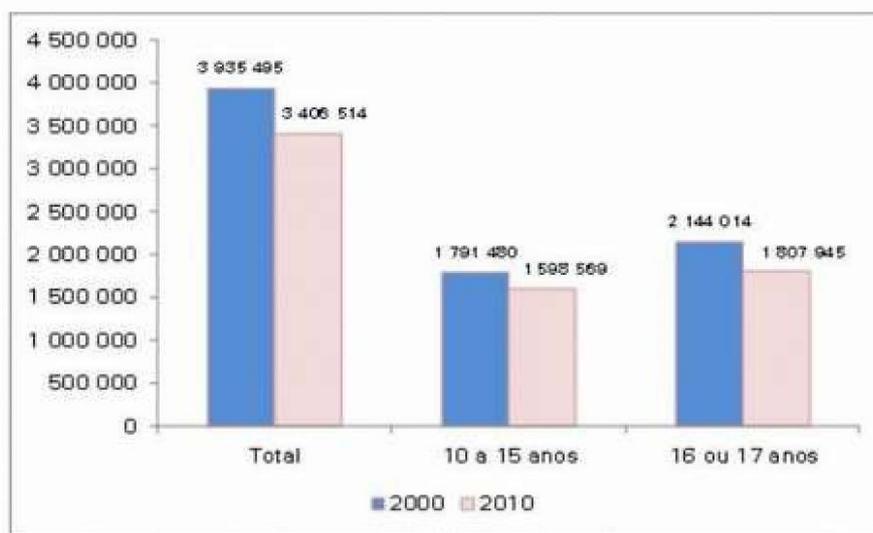
seus blocos de atividades, pude perceber que a oralização para reestruturar textos longos era necessária devido à formalidade marcada na linguagem escolar, distante dos repertórios linguísticos das crianças. A figura a seguir apresenta um exemplo de como os textos escolares se distanciavam dos repertórios linguísticos das estudantes migrantes:

Figura 9: Página do bloco de atividades enviado para a turma do 5º ano no mês de junho de 2021

3- No gráfico abaixo podemos observar o número de crianças de 10 a 17 anos de idade realizando trabalho infantil de acordo com o Censo Demográfico nos anos de 2000/2010.

Para quem não sabe o **CENSO DEMOGRÁFICO** é uma pesquisa realizada com todos os habitantes de um determinado território, a fim de obter informações acerca das condições de vida dessas pessoas.

Gráfico 1 - Pessoas de 10 a 17 anos de idade, ocupadas na semana de referência, por grupos de idade - Brasil - 2000/2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

- a) De acordo com a legenda, a coluna azul representa os dados do Censo Demográfico de 2000, e a coluna rosa, representa os dados do Censo Demográfico de 2010. Ao observar o gráfico acima, você percebeu que o trabalho infantil no Brasil, aumentou ou diminuiu entre 2000 e 2010

R: _____

- b) Observe no gráfico como está organizada a parte que mostra a quantidade de crianças. Cada espaço entre um número e outro corresponde a quantas pessoas? (A seta no gráfico é um exemplo que está mostrando o espaço entre os números 0 a 500 000 apenas para sua compreensão.)

Fonte: Bloco de atividades pedagógicas do 5º ano de Ensino Fundamental, 2021

A imagem apresentada traz uma página de exercícios do componente curricular Geografia. Nas atividades em questão, as alunas precisavam interpretar imagens de um gráfico de barras para compreender dados do Censo Demográfico brasileiro 2000/2010 a respeito do trabalho infantil. Com base nas experiências em campo com as alunas e suas professoras, percebo como improvável que houvesse alguma adaptação para tornar as explicações das atividades mais acessíveis para as estudantes, pois o distanciamento entre brasileiras(os) e haitianas(os) nas vivências escolares impedia que as professoras tomassem conhecimento dos repertórios linguísticos de suas alunas.

A experiência escolar de Louise e Tabhita seguiu por novos caminhos quando suas professoras tiveram acesso aos desenhos, relatos de vida e demais práticas de linguagem das estudantes realizadas durante o acompanhamento pedagógico em contraturno escolar. Ao tomarem conhecimento do sentimento de exclusão de suas educandas e de suas demandas linguísticas e pedagógicas para acompanhar o currículo brasileiro de quinto ano do Ensino Fundamental, as docentes Tereza e Flávia iniciaram movimentos de subversão à colonialidade em sua sala de aula. Nosso trabalho de reconfiguração de práticas pedagógicas demandou da dupla de professoras contínua reflexão a respeito de como criar espaço para os repertórios das alunas haitianas durante as aulas e oportunizar a interação das meninas com as demais crianças na escola. No excerto a seguir, apresento um dos momentos de reflexão das docentes:

Excerto 38 - Comentei com Tereza e Flávia que a aluna Tabhita também apresentou dificuldade na compreensão de textos durante nosso encontro no contraturno, mas percebi essa questão exclusivamente com textos longos. Ela entende bem textos curtos e frases mais objetivas, em torno de 10 palavras. Quando há textos longos nas atividades, procurei recontar a história com frases curtas e palavras que ela já conheça; assim ela conseguiu entender a ideia geral das leituras.

Nesse mesmo dia, entreguei um livro para Tabhita realizar a leitura em casa, contar sobre a história para as professoras, fazer desenhos para mostrar o que entendeu e buscar me mostrar em nosso próximo encontro as palavras em língua portuguesa que ela viu no livro e ainda não conhecia.

As professoras gostaram das propostas e já deram novas ideias para o trabalho em sala de aula. Flávia sugeriu que a aluna não precise realizar interpretação de textos por escrito em sala de aula, mas realizá-las por desenho e relatos orais sobre sua compreensão da leitura. A professora Tereza pensou em estimular a leitura e conversar mais com a criança para que ela se sintasse mais à vontade em falar português e possa desenvolver a oralidade com mais confiança. Flávia relatou que faz sentido que as alunas não realizem atividades pedagógicas com textos tão longos se elas ainda estão em processo de aprendizagem de língua portuguesa; sua proposta para auxiliá-las na compreensão e participação durante as aulas foi deixar as frases de enunciados e textos explicativos mais curtas para que as meninas conseguissem entender com mais autonomia as lendas brasileiras, que era o tema da aula da semana. (Trecho de diário de campo – anotações sobre conversa presencial na escola com as professoras Tereza e Flávia em 23/08/2021)

A partir dos relatos das experiências compartilhadas em contraturno escolar com Louise e Tabhita, as professoras Tereza e Flávia passaram a promover mudanças na rotina das estudantes na sala de aula. Em uma tentativa de aproximação das alunas, as docentes tentaram romper com políticas linguísticas de silenciamento e buscaram contemplar aspectos linguísticos e culturais das vivências das estudantes haitianas durante as aulas. Essa mudança pode ser percebida a partir do relato de minha conversa com as crianças no excerto a seguir:

Excerto 39 - Já era o fim da aula. Louise e Tabhita estavam na última tarefa do bloco de atividades; precisavam fazer um desenho sobre folclore brasileiro e escrever sobre uma lenda. Para o desenho, Tabhita escolheu o personagem Curupira, pois a professora leu para ela a história do Curupira e essa se tornou sua lenda preferida. Como a aluna me disse que não conhecia lendas do Brasil para escrever sobre, perguntou se poderia contar uma lenda haitiana. Louise gostou da ideia e as duas começaram a escrever juntas uma lenda do Haiti para a professora Tereza ler. (Trecho de diário de campo – anotações sobre atendimento pedagógico presencial às crianças haitianas em 30/08/2021)

O relato da conversa com Louise e Tabhita apresenta outra postura das estudantes diante das atividades escolares. A possibilidade de oralização de textos escritos, o diálogo entre as meninas e suas professoras, a abertura para cultura haitiana e para a escrita de textos translingües ampliou a participação das estudantes durante as aulas. Elas saíram da posição de observadoras silenciosas das práticas escolares para alunas engajadas nos processos de des/co/reconstrução de conhecimento em sala de aula.

Os movimentos das docentes para repensar o espaço das crianças negras, da língua e da cultura haitiana na escola não pararam por aí. Os processos de reflexão promovidos por Flávia, Tereza e outras colegas professoras ganharam destaque no ano letivo de 2021 e, neste trabalho, recebem um capítulo especial de apresentação e discussão, o capítulo cinco.

Nesta encruzilhada textual, resalto como as trajetórias educacionais de Jean, Louise e Tabhita apresentam as mesmas armadilhas coloniais em seu caminho. Nas narrativas de experiência escolar das três crianças haitianas, é possível notar como a hierarquização racial que atua na naturalização das diferenças na sociedade brasileira sustenta ideologias raciolinguísticas. Tais ideologias orientam as relações sociais na escola e resultam na construção de políticas linguísticas para uma suposta criança haitiana sem língua, sem disposição para aprendizagem e sem conhecimento. As semelhanças não acontecem coincidentemente. O currículo educacional brasileiro é fundamentado por perspectivas coloniais de racialização dos corpos, que cria intersecções com hierarquias

linguísticas e culturais e marca negativamente as trajetórias educacionais de crianças negras haitianas na educação básica.

Nas experiências narradas, busquei apresentar como a colonialidade racializa corpos e fundamenta ideologias e políticas linguísticas na escola. A seguir, proponho tensionar a performatividade dos discursos atravessados por ideologias raciolinguísticas, que posicionam estudantes negras(os) migrantes em espaços sociais deslegitimados no contexto escolar e geram diferentes efeitos para suas trajetórias educacionais.

3. AS IDEOLOGIAS RACIOLINGUÍSTICAS E A LEITURA DO CORPO NEGRO NAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Os negros! Falemos dos negros!

Sim, falemos deles.

Dos impérios sudaneses? Dos bronzes de Benin? Da escultura shongo? De acordo, isto nos permitirá falar de outras coisas que não sejam as sensacionais figuras pintadas que enfeitam tantas capitais europeias. Da música africana. Por que não? [...]

Leiamos juntos:

“Civilizados até o tutano! A ideia do negro bárbaro é uma invenção europeia”.

(CESAIRE, 2010)

O município de Pinhais, localizado na região metropolitana de Curitiba, tornou-se local de fluxo expressivo de migrantes de diversas nacionalidades nos últimos anos devido à “Operação Acolhida”, do governo federal, que trouxe estrangeiros do Norte do país para a capital paranaense, além de outras ações de empresas locais para atrair mão de obra migrante. A Escola Mananciais faz parte desse contexto e atende estudantes de diversas nacionalidades em suas turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Ao idealizar o projeto de pesquisa que deu origem a este texto de tese, propus inicialmente acompanhar algumas crianças migrantes em suas experiências educacionais e desenvolvimento pedagógico na escola brasileira, sem definir o local de origem dessas(es) estudantes. Para minha surpresa, quando apresentei o projeto à equipe da Escola Mananciais, integrantes da instituição destacaram que precisavam de considerável ajuda para o acompanhamento escolar de crianças haitianas.

Apesar de o contexto também contar com a presença de educandas(os) de nacionalidade venezuelana, colombiana e cubana, a ideia de que apenas um grupo de estudantes migrantes demandaria apoio educacional tornou-se uma grande incógnita. Muito embora crianças venezuelanas, colombianas e cubanas, falantes de espanhol como língua familiar, disponham de repertório lexical próximo ao que se entende por léxico de língua portuguesa, as práticas de letramento escolar demandam habilidades específicas de linguagem escrita, às quais tais crianças não estão familiarizadas. Além disso, a experiência familiar de migração, a chegada a uma nova escola em um país estrangeiro e uma cultura escolar distante das realidades de outros países são motivos suficientes para que toda e qualquer criança migrante disponha de atenção específica para ganhar familiaridade com a dinâmica institucional.

A partir de minha entrada em campo, pude conversar com diversas pessoas da comunidade escolar e assim ouvir suas expectativas a respeito de como o desenvolvimento de um projeto colaborativo sobre educação para migrantes poderia ser proveitoso para todas no contexto. Como descrito mais detalhadamente no capítulo um, as primeiras solicitações recebidas foram a respeito de linguagem, comunicação e aprendizagem de crianças haitianas, principalmente devido ao momento de paralisação das aulas presenciais em decorrência da pandemia do Coronavírus. Com base nas solicitações iniciais, optei por trazer para o primeiro plano deste estudo uma investigação acerca das demandas linguísticas locais, com foco nas ideologias que regem as políticas linguísticas e as relações sociais entre brasileiras(os) e haitianas(os) na escola.

Nesse ínterim, foi possível perceber que algumas concepções que circulam pelo espaço escolar sobre quem/como é a criança haitiana, seus conhecimentos e disposição para aprendizagem são, de fato, ecos de estigmas sociais forjados na/pela modernidade. Apesar das muitas indagações e queixas das profissionais da escola a respeito de linguagem e aprendizagem, pude notar que tais discursos são orientados por ideologias raciolinguísticas, ou seja, ideias acerca de linguagem que atuam na hierarquização de pessoas a partir de critérios raciais. Com base nas experiências compartilhadas no campo de pesquisa, observei que a carga ideológica dos discursos interseccionava noções de língua e aprendizagem das crianças haitianas com concepções essencialistas que subjugavam suas subjetividades negras como incompetentes, desinteressadas e, inclusive, violentas. O excerto a seguir exemplifica essa noção:

Excerto 40 – Perguntei a Josi e Valéria como elas observavam a relação entre crianças haitianas e professoras na escola.

Josi: Algumas crianças, eu acho que principalmente pelo fato de não conhecerem a língua, não saberem se comunicar, elas demonstram certa agressividade. Porque assim, tudo é por meio do toque, da expressão corporal, e nada em função da linguagem, né, então algumas crianças demonstram agressividade. A gente não conhece muito a fundo a cultura haitiana, a gente imagina que seja em função da dificuldade em se comunicar. Porque a gente tem muita dificuldade de se comunicar com os pais, às vezes é mais fácil com as crianças do que com os pais, principalmente as mães. Tem muitas mães que não trabalham, então elas não interagem muito com outras pessoas do Brasil, então elas têm bastante dificuldade. Às vezes a mãe vem na escola e liga pro pai, no celular, e o pai conversa com a gente pelo celular porque ela não consegue explicar o que veio fazer. (Conversa por videochamada gravada com Valéria e Josi, integrantes da equipe pedagógica e administrativa, em 05/04/2021)

A fala de Josi é atravessada por ideologias raciolinguísticas e reforça a noção colonial da falta de linguagem associada à criança negra haitiana. Ao afirmar que “tudo é por meio do toque, da expressão corporal e nada em função da linguagem”, a educadora

demonstra crer que essas(es) estudantes não dispõem capacidade de negociação de sentidos e engajamento em práticas sociais. Segundo sua fala, a falta de linguagem também se estende às(aos) familiares, com quem ela relata muita dificuldade para se comunicar.

De fato, a comunidade haitiana do entorno da Escola Mananciais se organiza majoritariamente a partir de atividades laborais que os homens de cada família exercem na região. É comum que o pai venha ao país na busca por emprego e, após cerca de 1 ano, traga sua esposa e crianças para o Brasil. Devido às atividades laborais, os pais dispõem de mais oportunidades para interagir com pessoas brasileiras no trabalho e durante seu deslocamento urbano, o que lhes garante acentuada desenvoltura oral e escrita em língua portuguesa. A mãe, por outro lado, torna-se a responsável pelo cuidado com as crianças e manutenção do lar. Alexandre (2019) também relata essa dinâmica de organização laboral e familiar em seu trabalho com grupos haitianos no norte mato-grossense.

Embora as responsabilidades de trabalhar fora e cuidar da manutenção do lar possam variar entre homens e a mulheres em algumas famílias, essa alteração de papéis dificilmente acontece devido à hierarquização racial que estrutura o Brasil. Nos espaços sociais ocupados pelo corpo negro no cenário nacional, a mulher negra haitiana é comumente associada a empregos de limpeza e manutenção doméstica, enquanto o corpo do homem negro haitiano é lido como capaz de realizar tarefas que exigem grande esforço físico. As atividades laborais destinadas aos corpos negros são parte da herança dos cinco séculos de escravização no Brasil e afetam diretamente a dinâmica das famílias haitianas. Embora a integrante da equipe pedagógica da Escola Mananciais acredite que mães haitianas não aprendem língua portuguesa porque não trabalham fora, passa despercebido aos seus olhos que os estigmas raciais limitam as oportunidades de atividades laborais disponíveis para essas mulheres negras no Brasil.

A fala de Josi ainda manifesta outras percepções: a ideia de baixo desenvolvimento intelectual que, associada ao baixo desenvolvimento moral, leva a criança haitiana a atingir objetivos comunicativos por meio da agressão às pessoas ao seu redor. Ao afirmar que “A gente não conhece muito a fundo a cultura haitiana, a gente imagina que seja em função da dificuldade em se comunicar”, Josi expande sua percepção de subjetividade violenta para outras pessoas da mesma nacionalidade. Seu comentário essencializa a comunidade haitiana e acena para percepção de que a violência faz parte das práticas sociais corriqueiras desse grupo cultural, como uma suposta maneira de compensar a falta de linguagem.

Uma análise mais ampla do cenário sócio-histórico e político brasileiro lança cor à compreensão do contexto da Escola Mananciais como apenas um recorte social, pois a leitura colonial do corpo negro, seus saberes e práticas culturais aflige sujeitos nos mais diversos segmentos da vida pública. A estigmatização com a qual a criança haitiana se depara ao chegar ao sistema escolar é reflexo da socialização de ideias coloniais que essencializam e hierarquizam o corpo negro, seus saberes e práticas culturais no cenário nacional.

Em seu trabalho sobre as relações raciais e processos de desigualdade no Brasil, Santos (2009) afirma que as hierarquias raciais e a subalternização das pessoas negras são frutos de processos históricos do país. A historiadora e socióloga política destaca que a própria noção de raças para distinguir seres humanos é uma invenção da modernidade. A essa reflexão, Munanga (2020) acrescenta que mesmo que o conceito de raça já tenha sido cientificamente contestado, as formas de hierarquização humana seguem muito significativas política e ideologicamente.

A invenção da ideia de grupos sociais superiores a outros data do século XV. A trama colonial estabeleceu quais corpos, línguas, conhecimentos e práticas culturais valiam mais que outras na inauguração da modernidade. Esse pensamento hierarquizador, amplamente sustentado pelos poderes monarcas e pela igreja, concebeu a noção do corpo não branco como inferior, animalesco, sem alma e digno de alcançar a salvação por meio da escravização, fato que serviu por séculos como razão plausível para a invasão de grupos sociais africanos e sua escravização nas Américas.

Muito embora seja divulgado que a escravização de pessoas foi uma prática comum a diferentes sociedades por milhares de anos, a historiadora Dos Santos (2022) categoriza as diferentes finalidades para a escravização em dois grandes grupos: as sociedades com escravos e as sociedades escravistas. De acordo com suas definições:

No primeiro se encontram sociedades em que o trabalho dos escravizados teve um papel pontual na dinâmica econômica. Podemos citar como exemplo o Egito antigo, a Europa medieval, microssociedades africanas, o Império asteca e até mesmo o mundo capitalista que vivemos hoje – que parece conviver sem muitos problemas morais com a escravidão. No segundo estão as sociedades cujas dinâmicas econômicas se organizaram a partir do trabalho de escravizados. Exemplos importantes são Grécia clássica, o Império Romano e os impérios muçulmanos que existiram até o final do século XIX. (DOS SANTOS, 2022, p. 65)

Conforme aponta a historiadora, o Brasil e as demais sociedades coloniais fundadas a partir do século XVI nas Américas são escravistas. A escravização deliberada

de pessoas africanas e suas(seus) descendentes foi propulsora do mercantilismo e principal forma de estabelecer essas sociedades no mercado global. Uma das particularidades que orientou a barbárie da escravização nas Américas foi a racialização, fundada pelo pensamento moderno colonial e sustentada pelo imaginário social de que o corpo negro possuía um grau de humanidade inferior em relação ao branco.

De acordo com o antropólogo Munanga (2020), os antigos greco-romanos já descreviam as populações da África do Norte (Líbia, Tunísia, Etiópia e Egito) como pessoas semelhantes a animais selvagens e esses discursos deram início a diversos mitos de que a África era local habitado por monstros e semi-humanos. Com as expedições marítimas e invasões territoriais europeias do século XV, os relatos de viagem passaram a reforçar a mesma versão de humanidade inferior associada ao corpo negro. O autor destaca que “a ideia de gente sem cabeça ou com ela no peito, com chifres na testa, ou com um só olho, gente com rosto de cão faminto e coisas do gênero dominava os escritos ocidentais sobre a África nos séculos XV, XVI e XVII” (MUNANGA, 2020, p. 26).

A partir do século XVIII, com o despontar do pensamento iluminista, a noção de inferioridade racial ganhou outros fundamentos e houve forte tentativa de justificá-la pela ciência. Segundo síntese das teorias de alguns pensadores iluministas da época (MUNANGA, 2020), Buffon concebia as diferenças raciais como resultados de mutação da espécie humana; o intelectual francês afirmava que o clima era determinante no desenvolvimento humano e associava pele clara, rostos finos, beleza física, bom odor corporal e bons costumes às pessoas que viviam nos locais mais temperados; enquanto as variedades humanas dos lugares quentes eram detentoras de pele escura, rostos robustos, corpos feios com fortes odores e costumes desprezíveis. Já Voltaire contrariava a variável do clima, pois afirmava que negros continuavam a produzir animais da mesma espécie mesmo quando transportados para países frios; para o filósofo, o branco é superior ao negro, assim como o negro é superior ao macaco, o que justificava a necessidade de dominação de um povo sobre outro. O filósofo Helvétius apresentou outra teoria - igualmente racista, mas com outros fundamentos - e defendia que tudo no homem é adquirido socialmente, inclusive sua humanidade; assim, pregava que a inferioridade dos selvagens negros não era uma falha, mas uma ordem histórica de evolução.

Ao longo do século XIX, os discursos de inferiorização do corpo negro, seus saberes e práticas culturais seguiram fortes em outras teorizações e envolveram cientistas das mais diversas áreas do conhecimento. A ideia de que a humanidade estava dividida em raças distintas e que essas teriam diferentes graus de desenvolvimento físico,

intelectual e cultural ganhou nova referência a partir da publicação de “A Origem das Espécies”, de Charles Darwin, em 1859. Dos Santos (2022) ressalta que Darwin não fez apologias das desigualdades humanas em nenhum momento em seu trabalho, embora cientistas inspirados nos escritos de evolução tenham passado a medir as partes dos corpos de pessoas brancas e negras e afirmar que inferioridade intelectual e social eram marcas dos seres humanos de pele escura e cabelo crespo. Até mesmo Auguste Comte, pai do positivismo, associava a superioridade europeia às diferenças entre os cérebros de pessoas brancas e negras (MUNANGA, 2020).

Em 1859, com a fundação da Sociedade Antropológica em Paris, estudos na área da medicina passaram a ser desenvolvidos para comprovar uma suposta inferioridade das pessoas negras perante as brancas. Munanga (2020) destaca como os trabalhos de George Cabanis, Franz Gall, William Frederic e Paul Broca foram ideologicamente escritos para associar as diferenças físicas entre as raças a diferenças de desenvolvimento intelectual, social e moral entre sujeitos brancos e negros. Dos Santos (2022) chama a atenção para como o racismo científico também foi amplamente usado na antropologia criminal da época; a cor da pele, ângulo do nariz, tamanho do crânio e outras características físicas dos corpos negros foram usadas como medidas para categorizar biotipos suspeitos.

As teorias racistas científicas também influenciaram o cenário brasileiro a partir do século XIX. Santos (2009) salienta que Nina Rodrigues (1862-1906) e Oliveira Vianna (1883-1951) disseminavam diversas teorias racistas no cenário nacional devido à forte influência dos estudos ligados à antropologia física europeia. Nesse período, em 1918, o médico Renato Kehl fundou a Sociedade Eugênica de São Paulo a fim de divulgar ideais de superioridade, pureza e civilidade de pessoas brancas, além da crença de que a miscigenação entre os povos negros, indígenas e brancos resultaria em atraso no desenvolvimento intelectual e social do Brasil.

Na mesma época, Dos Santos (2022) ressalta que pesquisas desenvolvidas pelo Museu Nacional brasileiro favoreceram a estigmatização dos corpos não brancos e a superioridade europeia no país. O antropólogo João Batista Lacerda realizou um estudo com os botocudos e concluiu que esse grupo indígena estava num nível inferior na escala evolutiva comparados aos povos brancos, pois seus crânios eram menores; também afirmou que os demais povos indígenas brasileiros não saíram da selvageria e se encontravam no mesmo nível evolutivo que seus antepassados. Além disso, Ladislau Netto, diretor do museu, desenvolveu pesquisas sobre povos negros e destacou em suas

análises uma suposta infantilização e estupidez do homem negro e sensualidade inata das mulheres negras.

Os estudos produzidos nos últimos séculos na tentativa forjada de provar uma inferioridade intelectual, cultural e moral do corpo negro foram, na realidade, um conjunto de estratégias coloniais de manutenção da dominação europeia na organização sociopolítica da modernidade. A validação desses discursos de inferiorização marcou a leitura do corpo negro em diversas instâncias da vida pública no cenário brasileiro, como na literatura, a partir da descrição do negro e do miscigenado como preguiçosos e ignorantes; nos concursos de beleza, que estabeleceram o fenótipo branco como belo; na política imigratória com o intuito de embranquecimento da população (1890-1930); nas políticas de combate à criminalidade que, a partir de 1931, passaram criar perfis criminosos com base nos estudos que associavam ao corpo negro a disposição à marginalidade; bem como nas diversas campanhas sanitaristas para conter epidemias de febre amarela, varíola e tuberculose, doenças que eram relacionadas à população pobre negra e mestiça (SANTOS, 2009; DOS SANTOS, 2022).

A leitura das subjetividades não brancas como sujeitos inferiores também foi decisiva na estruturação das políticas educacionais brasileiras. Na Era Vargas, conhecimentos e práticas culturais de povos negros e indígenas foram criminalizados pelo governo, como a prática da capoeira e saberes medicinais; consequentemente, tais práticas foram condenadas pela escola na busca por uma suposta pureza e civilidade europeia. De acordo com Dos Santos (2022, p. 227):

A escola também passou a excluir esses saberes para adotar deliberadamente um ideal civilizacional europeu. Não por acaso, nos currículos escolares, o ensino de cultura geral e humanística se tornou sinônimo de perspectiva eurocêntrica – uma herança que carregamos até hoje.

Como destaca a autora, o currículo escolar nacional foi estruturado a partir da premissa da inferioridade dos corpos, saberes e práticas culturais não brancas. Não é de se espantar que discursos de base raciolinguística estejam presentes na escola atualmente, pois o corpo negro é marcado como defectivo na história da humanidade há pelo menos seis séculos e as bases da educação nacional têm sido alicerçadas em pressupostos racistas pelos menos nos últimos 90 anos.

A denominação social racista do corpo negro como preguiçoso, indomável, de baixo intelecto e com costumes defectivos são estigmas construídos historicamente que produzem efeitos nos diversos segmentos da vida pública, entre eles, a escola. As relações

sociais na atualidade são produto da racialização e as crianças haitianas no sistema educacional brasileiro não estão livres dos seus impactos. Por mais que as justificativas para tais estereótipos não sejam discursivamente associadas à cor da pele no contexto escolar, a leitura das subjetividades negras nesse espaço carrega significados sociais que vêm sendo construídos e reafirmados desde a fundação da modernidade.

Neste capítulo, problematizo a leitura do corpo negro no espaço escolar e seus diferentes efeitos para as práticas educacionais que envolvem crianças haitianas. Parto dos discursos que historicamente retratam o corpo negro como humanamente inferior e de baixo intelecto para compreender o padrão de relações sociais na escola, os espaços sociais ocupados pelas crianças haitianas, o silenciamento de seus repertórios e animalização de seus corpos. Para evidenciar a performatividade da socialização de ideologias raciolinguísticas e seus efeitos diretos no desenvolvimento escolar de crianças haitianas, apresento também experiências educacionais compartilhadas com Angelina.

3.1 “TEM CRIANÇAS FÁCEIS DE LIDAR E OUTRAS MAIS DIFÍCEIS. FOMOS PREMIADAS COM CRIANÇAS BEM DIFÍCEIS”

O trabalho colaborativo de reflexão sobre ações pedagógicas direcionadas às crianças haitianas na Escola Mananciais proporcionou mudanças significativas nas trajetórias de Jean, Louise e Tabhita, como discutido no capítulo dois. Essas experiências, porém, suscitaram alguns questionamentos por parte de outras integrantes da equipe escolar, como comentários acerca de trabalho extra que as professoras possivelmente teriam para contemplar suas(seus) estudantes migrantes. Nesse ínterim, houve o distanciamento de algumas docentes que inicialmente mostraram-se dispostas a participar das reuniões para propostas de atividades.

A descontinuidade das ações do projeto em uma das turmas de quarto ano incomodou Darlene, mãe de três estudantes haitianos na escola. Ela me procurou no início de maio de 2021 para saber por que o bloco de atividades de Wilson, seu filho mais velho, não continha exercícios com explicações e exemplos em língua crioula haitiana. Darlene acompanhou o desenvolvimento do projeto para acolhimento educacional e linguístico junto a seu filho Jean, estudante do terceiro ano, e estava intrigada com o fato de Wilson não ser contemplado.

A fim de investigar a situação, entrei em contato com Valéria, integrante da equipe pedagógica. No excerto a seguir, apresento um recorte de nosso diálogo:

Excerto 41 - Pesquisadora: Eu não consegui conversar com as professoras do 4º ano pra fazer a atividade do Wilson. Então será que a gente manda a mesma atividade pro Jean e pro Wilson? O que você acha? A mãe tava bem chateada, assim, porque ela não consegue ajudar o Wilson. Parece que ele fica muito mais frustrado porque não consegue fazer as atividades. Ele tem um tio que ajuda, um tio que fala português que ajuda a fazer os exercícios, mas ela disse que é muito difícil pra ele, mesmo traduzindo, sabe? Será que a gente manda a mesma atividade pros dois meninos?

Valéria: Podemos tentar. Eu converso com as professoras do 4º ano informando sobre essa situação e podemos tentar enviar a mesma atividade. Quem sabe os dois fazendo juntos, eles consigam realizar a atividade, né?

Algumas horas mais tarde, recebi outro áudio de Valéria pelo WhatsApp.

Valéria: Carol, eu tava conversando com a professora, até pra não passar por cima da autoridade dela, em relação ao bloco adaptado do Wilson. Ela concorda [com o envio do bloco de atividades do 3º para o estudante], até porque os blocos [que ele recebeu até o momento para realizar em casa] estão voltando com pouca atividade preenchida, resolvida. Só que ela me falou uma coisa interessante... quando ele veio presencial esse ano, ele queria brincar em sala de aula, só queria brincar; então ela pediu auxílio pra uma outra criança que compreendia melhor a língua portuguesa, e essa criança falou para a professora que ele estava entendendo tudo, mas ele estava... como ele não queria fazer a lição, ele fingia que não entendia. Foi isso que a professora me falou, mas ela concorda com essa questão do bloco adaptado pra criança pra ver se ela consegue compreender melhor.

Pesquisadora: Hmm, interessante... Eu conversei com a mãe, e ela me disse que ele realmente entendia mais [presencialmente na escola], mas as atividades impressas não fazem muito sentido. Ele olha, lê, tá traduzido, mas ainda assim não consegue fazer. Foi o que aconteceu no último bloco do Jean [antes das atividades direcionadas para crianças haitianas], ele tava tentando ajudar o irmão; compreendia a língua portuguesa que estava escrita ali, mas não conseguia realizar a atividade.

Valéria: Entendi. Não está acompanhando o conteúdo. (Conversa gravada em áudio por WhatsApp com Valéria, integrante da equipe pedagógica e administrativa, em 07/05/2021)

Embora fosse possível que o grupo de professoras do quarto ano estivesse sobrecarregado com demandas da própria instituição naquele mês, a resposta de Valéria não acena para impossibilidade da realização de um trabalho direcionado para a criança; sua fala apenas menciona algumas impressões das professoras acerca de Wilson. De acordo com o relato, a docente se queixa de que o aluno é resistente na realização de atividades escolares e, segundo ela, finge não entender língua portuguesa em uma tentativa de passar o tempo brincando na escola.

Meu diálogo com Valéria denota uma forte relação entre as impressões das docentes acerca de suas(seus) estudantes migrantes com o distanciamento que elas tomaram do projeto na escola. Muito embora a professora de Wilson concorde em enviar a seu aluno atividades direcionadas para crianças haitianas, ela mesma não está empenhada em preparar esse acolhimento educacional e linguístico. A imagem do garoto como estudante desinteressado se torna uma justificativa forte para a falta de engajamento docente na promoção de outras tentativas de desenvolvimento educacional.

Diferente de seu irmão Jean, lido como uma criança sem linguagem, Wilson compreende oralmente a língua portuguesa e sua professora tem conhecimento desse fato. Em seu caso, o sistema de língua escrita como baliza colonial do conhecimento escolar sustenta a inferiorização das subjetividades haitianas e faz com que Wilson, que está em processo de ampliação de repertório em língua portuguesa, seja responsabilizado pela instituição por não possuir habilidades suficientes para se engajar em práticas que envolvam o sistema de escrita da língua portuguesa. Na experiência de Wilson, assim como da aluna Louise, a criança dispõe de repertório em língua portuguesa para transitar por diferentes espaços e se envolver em variadas práticas de linguagem, como jogos e brincadeiras entre amigos, mas sua falta de familiaridade com as práticas de letramento valorizadas pela escola é interpretada como desinteresse.

Mesmo sem poder observar se o estudante de fato compreendia os exercícios propostos e as instruções dadas pelas professoras presencialmente durante as aulas, entendo que seu comportamento enérgico e interesse por atividades paralelas na escola tenham relação com o fato de não estar familiarizado aos padrões das práticas educacionais em/de língua portuguesa. A criança lida pela docente como desinteressada pode estar agindo com resistência diante de propostas pedagógicas que a excluem, na busca de sentido para sua presença na escola a partir do manuseio e interesse por outros objetos e assuntos.

A falta de interesse das crianças pelos estudos compõe a leitura das subjetividades haitianas socializada na escola; esse fator foi mencionado pelas professoras nos excertos 14 (página 62), 16 (página 75), 23 (página 83), 25 (página 89), 30 (página 96) e 32 (página 98). Além disso, foram constantes os questionamentos acerca das capacidades cognitivas das crianças haitianas para acompanhar as práticas escolares - como exposto nos excertos 12 (página 58), 18 (página 76), 22 (página 82), 29 (página 94) e 35 (página 103) –; soma-se a isso a descrição dessas(es) estudantes como um problema para a instituição, como no relato de Ana em nossa conversa no início do ano de 2021 (página 32). Nesse contexto, os comentários a respeito de crianças haitianas como desinteressadas, relutantes e com baixa capacidade de aprendizagem criam leituras essencializadas de suas subjetividades; tais leituras sustentam ideologias racistas propagadas desde o século XV de como o corpo, o intelecto e a cultura de povos negros são inferiores em seus mais diversos aspectos.

Por conceber linguagem como prática social e performática, destaco que as práticas de linguagem têm poder de ação e os sujeitos não escapam de seus efeitos sociais; nessa condição, a socialização de discursos atravessados por ideologias raciolinguísticas

é performática por colocar estudantes haitianas(os) em posições de (des)merecimento de atenção docente. Como um dos efeitos dessa performatividade, Wilson é colocado ideologicamente na posição de não merecedor de atividades pedagógicas direcionadas, mesmo que essas atividades pudessem reforçar seu engajamento nas aulas.

Além da experiência de Wilson, outros espaços sociais performatizados por ideologias raciolinguísticas podem ser percebidos a partir dos relatos das profissionais de educação participantes deste estudo, como apresento no excerto a seguir:

Excerto 42 - Josi: Na verdade, é assim, quando a criança está numa sala de aula – isso qualquer criança – e ela não consegue dar conta daquele conteúdo que ela tá fazendo, ela não consegue compreender e ela fica ociosa muito tempo, a tendência é que ela queira fazer outras coisas que não deve... porque ela não consegue fazer atividade, não tem quem auxilie ela... A gente tem uma criança, por exemplo, no 1º ano, que tinha muitos casos que ela mordida as outras crianças. Ela não falava nada, nada, então, quando a gente chamava ela pra conversar, a gente imprimia várias imagens pra tentar falar pra ela “o que pode fazer na escola? Isso pode, isso não pode...”. A gente mostrava por meio de imagem pra ela pra ela entender. Depois lá no 2º ano, ela começava a entender, a interagir, e já diminuiu essa questão da agressividade. Por isso a gente associa isso à falta de conhecimento da língua; ela fica ociosa, não consegue fazer atividade, então ela vai fazer outras coisas. (Conversa por videochamada gravada com Valéria e Josi, integrantes da equipe pedagógica e administrativa, em 05/04/2021)

Josi relata sua experiência de anos anteriores com uma criança haitiana que chegou à escola aos 6 anos de idade e ingressou no primeiro ano do Ensino Fundamental. A integrante da equipe pedagógica conta sobre casos em que a criança²³ mencionada mordida suas(seus) colegas em sala de aula e associa tal fato à falta de linguagem. Novamente, a educadora reforça a ideia socializada de que crianças haitianas possuem pouca capacidade de negociação de sentidos e engajamento em práticas sociais e usa essa premissa para afirmar que a falta de linguagem é precursora de violência física.

As ideias de falta de linguagem e disposição para violência associadas às subjetividades haitianas na escola são manifestações de racismo e herança de pressupostos eugenistas dos séculos XVIII e XIX. A partir da análise do comentário de Josi, percebo como a criança negra foi posicionada ideologicamente em um nível evolutivo primitivo e descrita como alguém que precisava desenvolver habilidades sociais e morais; com o tempo, entretanto, a educadora afirma que a criança passou “a entender, a interagir e já diminuiu essa questão de agressividade”. Sua fala evoca os estudos do filósofo francês Helvétius, do século XVIII, que pregava uma suposta selvageria dos

²³ O nome da criança não foi citado durante a conversa, então fiz a opção por não fazer sua identificação como menino ou menina a fim de evitar possíveis associações do comportamento escolar à distinção de gênero.

povos negros como resultado de baixa evolução social; nessa linha, a socialização com a comunidade brasileira proporcionou o desenvolvimento da linguagem e foi vista como fator principal para que a criança haitiana pudesse evoluir de sua posição social de selvagem, que mordida suas(seus) colegas, para a de civilizada e apta à interação.

No trecho “ela não consegue compreender e ela fica ociosa muito tempo”, a educadora demonstra o posicionamento da criança na zona do não ser educacional ao relatar o espaço de silenciamento e invisibilidade por ela ocupado. Sua fala indica que a criança passa longos tempos ociosa na escola devido à ausência de atividades pedagógicas a ela direcionada; por não conseguir compreender as atividades propostas às demais crianças de sua faixa etária, tal estudante está fadada(o) à ociosidade. Assim como na experiência de Wilson, a criança haitiana é responsabilizada por estar nessa posição porque não acompanha os conteúdos escolares; dessa forma, os estigmas que a descrevem como pouco interessada e incompetente atuam para justificar a indiferença da instituição perante as práticas de silenciamento, bem como a falta de propostas pedagógicas que poderiam ofertar-lhe acolhimento educacional e linguístico.

A leitura da criança haitiana como sem linguagem e violenta também foi relatada por Valéria. Apresento seu comentário no excerto a seguir:

Excerto 43 - Valéria: Essa criança do 1º ano muitas vezes, além de morder, ela chegava na carteira de outra criança, pegava a atividade e rasgava... do nada! Então assim, foi feita uma conversa com a família – que foi muito difícil porque a mãe não compreendia nada de língua portuguesa -, veio uma pessoa junto pra conversar,... Foi até um pastor, né?

Josi: Sim, porque eles frequentavam uma igreja e o pastor já conhecia mais a língua, né, então ele intermediou.

Valéria: O que nos chamou muito a atenção nessa conversa foi depois... Foi explicado que tem certas atitudes não são bacanas, que acabam prejudicando tanto ela quanto as outras crianças, e ele falou “Não, professora, mas você pode bater”. E eu pensei, não, bater não... Não sei se a cultura deles é disso, de penalizar de uma forma física; aqui nós não fazemos isso, não se é tratado assim. Eu fiquei até assustada com o posicionamento da pessoa em relação a isso.

Josi: Aqui a gente tem o Estatuto da Criança e do Adolescente que, a gente sabe, tem algumas regras no tratamento com as crianças. Eu falei assim “de repente, no outro país não tem nenhuma lei, né”... (Conversa por videochamada gravada com Valéria e Josi, integrantes da equipe pedagógica e administrativa, em 05/04/2021)

O comentário de Valéria reforça a disposição para a violência associada à criança haitiana que, segundo a educadora, agredia colegas de turma e estragava seus pertences sem motivo aparente. A partir de minha compreensão do cenário e da interpretação do papel social desempenhado pelas subjetividades haitianas na escola, acredito que as ações de morder e rasgar atividades sejam atos de resistência da criança em resposta ao seu

posicionamento em um espaço de silenciamento e, possivelmente, a outras agressões que ela tenha sofrido, mas que passaram despercebidas e não foram mencionadas pelas educadoras.

Apesar de não ter convivido com a turma para compreender como as relações sociais eram ali construídas, entendo que se a própria docente estabelece uma relação de silenciamento e exclusão com uma criança, não é de se espantar que as demais crianças da turma sigam esse padrão. Durante jogos, brincadeiras, no lanche ou em atividades em grupo, é muito provável que padrões de exclusão se repitam e que a professora não os perceba acontecer em sala de aula. De fato, o que vai chamar atenção é o ato da mordida, pois é visto como reforço aos estigmas socialmente criados a respeito da criança haitiana, embora tal ação possa acontecer em resistência ao silenciamento, à segregação e a outras violências que a própria criança tenha sofrido, mas que não chamaram atenção da mesma forma.

Em suas falas, Josi e Valéria ainda relatam as medidas tomadas pela instituição frente ao comportamento da criança. A intervenção mencionada por Josi foi a de explicar a partir de imagens algumas ações aceitáveis e inaceitáveis na escola. Ao analisar essa atitude, destaco que o uso de imagens como a única forma encontrada pelas educadoras de negociar sentidos com a criança é um exemplo da performatividade de ideologias raciolinguísticas. As noções de falta de linguagem e primitividade associadas à criança haitiana levam as educadoras a estabelecer uma dinâmica de interação exclusivamente por meio de figuras e frases como “pode” e “não pode”.

Valéria, em seu relato, cita uma reunião realizada com a mãe para explicar os problemas de comportamento percebidos na escola. A reunião contou ainda com a presença de um intérprete, o pastor da igreja frequentada pela família que vivia há mais tempo no Brasil. Após a explicação das educadoras sobre as situações de violência ocorridas na escola, a solução sugerida pelo intérprete foi de que a criança recebesse punição física da professora quando agredisse alguma colega, comentário que deixou as duas mulheres espantadas.

A narrativa da reunião com a família traz para o centro do debate como as percepções de primitividade e disposição à violência socializadas na escola não dizem respeito apenas às crianças, mas contemplam a cultura haitiana de forma ampla. A sugestão de punição física feita pelo intérprete foi trazida pelas educadoras como um padrão cultural e não como uma decisão individual do homem que, naquele momento, falava pela mãe da criança. O comentário de Josi sobre a possível falta de leis no Haiti

retoma a ideia de linha abissal: do lado de cá, há o Estatuto da Criança e do Adolescente para proteção da infância e da juventude; do lado de lá, há selvageria, agressão e falta de leis.

Apesar da percepção da educadora, a problemática do uso de castigo físico para a educação de crianças não é um debate presente apenas nas casas de famílias haitianas. Agressões a crianças têm sido foco de intensas discussões e feito emergir controvérsias entre profissionais da psicologia e da educação no Brasil²⁴. Devido aos casos recorrentes de violência contra crianças que acontecem ao nosso entorno²⁵, percebo o ato de vincular ideologicamente a ideia de agressão à comunidade haitiana, supostamente violenta e sem leis, como uma manifestação de racismo cultural. Ao expressar que “de repente, no outro país não tem nenhuma lei”, a educadora tapa os olhos para o cenário brasileiro e, ao mesmo tempo, inferioriza a cultura haitiana e a associa à violência e ao baixo desenvolvimento moral e social.

Embora as falas de Josi e Valéria sejam enfáticas a respeito da crença na disposição das subjetividades haitianas à violência, essa não é a percepção de todas as integrantes da equipe escolar. Em uma das minhas conversas com a professora Andressa, perguntei à docente se ela percebia essa tendência à violência de crianças haitianas. A resposta de Andressa compõe o excerto a seguir:

Excerto 44 - Em relação à violência, a professora disse que não percebeu nada a respeito.

Andressa: O que é comum é que um não entende o que o outro fala e acontecem conflitos, maus entendidos por causa da comunicação. Alguém quer a bola, outra pessoa não entendeu e não dá, aí acabam se desentendendo. Não teve, assim, conflitos pelo fato de os alunos serem haitianos. As crianças parecem ser mais compreensivas que os adultos. (Trecho de diário de campo - Conversa por videochamada gravada com professora Andressa em 29/03/2021)

Na contramão da perspectiva que essencializa o corpo negro como violento e pouco desenvolvido moral e socialmente, Andressa aponta para como os eventos de negociação de sentido entre as crianças na escola geram naturalmente desentendimentos.

²⁴ A discussão a respeito da agressão física infantil tem sido intensa, especialmente após a criação da Lei Menino Bernardo (nº 7.672/2010) que proíbe o uso de castigos físicos ou tratamentos cruéis ou degradantes na educação de crianças e adolescentes. A Lei retoma do Estatuto da Criança e do Adolescente (nº 8.069/1990) e é apoiada por obras como “Educação Não Violenta” (2019), da educadora Elisama Santos, e “A raiva não educa. A calma educa” (2022), da pedagoga Maya Eigenmann. Entretanto, outras obras defendem a palmada como forma de educar crianças, como o livro “Tapa na Bunda” (2011), da terapeuta Denise Dias.

²⁵ “Casos de maus-tratos contra crianças e adolescentes crescem 21% no Brasil em 2021, mostra anuário”. VESLASCO, Clara. G1. São Paulo, 2022. Disponível em <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/06/28/casos-de-maus-tratos-contras-criancas-e-adolescentes-crescem-21percent-no-brasil-em-2021-mostra-anuario.ghtml>. Acesso em 02/02/2023.

Para a docente, não há brigas geradas pelo fato de as crianças serem haitianas, apenas interações sociais em que a pouca compreensão da fala do outro gera conflitos de interesse entre as crianças durante momentos de socialização. Ao mencionar que “as crianças parecem ser mais compreensivas que os adultos”, Andressa dá indícios de ter conhecimento sobre os comentários de outras integrantes da equipe escolar que associam crianças haitianas à violência e declara que os conflitos em interação são mais simples e solucionados mais rapidamente do que as pessoas adultas do contexto acreditam.

Uma oportunidade para compreender a perspectiva das crianças a respeito das interações haitio-brasileiras na escola aconteceu no final do semestre. Em uma tarde, eu saía da unidade de ensino quando fui parada por um estudante brasileiro do quinto ano que me fez algumas perguntas sobre a língua crioula haitiana. Trago um relato de nossa breve conversa a seguir:

Excerto 45 – Quando saía da escola, fui parada por um aluno da sala da Angelina que me perguntou como era “essa outra língua” que eu falava com ela. Ele fez várias perguntas sobre como se dizia seu nome e a tradução de alguns itens de sala de aula na língua de Angelina. Interessada em sua curiosidade, perguntei ao colega de turma se ele era amigo de Angelina, mas ele me respondeu que não porque eles não conversam; o que ele vê é que ela sempre bate nos meninos da sala que mexem com ela no recreio, mas disse que não se aproxima dessas brincadeiras de mau gosto que fazem com a menina. O menino, então, disse que precisava voltar para a sala e saiu correndo, me dando tchau. (Trecho de diário de campo – anotações sobre interação presencial com criança brasileira na escola em 02/06/2021)

Angelina é uma criança haitiana que estava matriculada no quinto ano do Ensino Fundamental durante o desenvolvimento deste estudo. Após a retomada gradual das aulas presenciais, tomei conhecimento de que sua professora necessitava de auxílio no estímulo à participação e desenvolvimento da estudante; desse modo, passei a visitar Angelina e sua professora Joana semanalmente. Desde nosso primeiro encontro, Angelina gostava de conversar em crioulo haitiano na presença de outras pessoas brasileiras; caso estivéssemos apenas ela e eu, a aluna permitia que a conversa fluísse também em língua portuguesa. Os comentários de seu colega de turma me acenderam um alerta a respeito das relações sociais construídas no contexto da Escola Mananciais e da recorrência de determinados padrões de silenciamento e exclusão.

O garoto me parou na saída da escola porque tinha interesse em saber como pronunciar o próprio nome e algumas palavras em crioulo haitiano; o fato de tirar suas dúvidas comigo e não com sua colega de turma aponta para o distanciamento entre eles ali estabelecido. Além disso, o menino relata que outros garotos da turma desferem

provocações a Angelina durante o recreio na escola e ela se defende batendo nas crianças que a ofendem. O garoto se refere às provocações como “brincadeiras de mau gosto”; a partir de minha perspectiva, tais “brincadeiras” se configuram como uma verbalização dos estigmas associados às subjetividades haitianas no contexto da escola. Em cenários onde padrões de inferiorização de estudantes haitianas(os) são naturalizados por pessoas adultas, não é de se espantar que as crianças brasileiras reiterem noções de falta de linguagem, baixo intelecto e pouca disposição para aprendizagem durante supostas “brincadeiras de mau gosto”, que são, na verdade, formas de violência.

Angelina, em ato de resistência, persegue seus agressores no intuito de cessar seus insultos por meio do uso de força física. Assim como na experiência escolar da criança de primeiro ano que mordida suas(seus) colegas de classe, o que chama a atenção da equipe pedagógica é como Angelina bate em outras crianças. Sua atitude é vista como reforço ao estigma da violência associado às crianças haitianas, por mais que seja um ato de defesa às ofensas sofridas, as quais passam despercebidas aos olhos das docentes.

No início do ano letivo, Ana, integrante da equipe pedagógica, já havia mencionado indisciplina e violência como parte da experiência de Angelina na Escola Mananciais. Apresento um trecho de seu comentário no excerto a seguir:

Excerto 46 - Ana relatou em nossa conversa que problemas de indisciplina são constantes, os alunos haitianos até agredem outras crianças (o que gera constantes reclamações dos pais dos alunos brasileiros). Ela contou uma situação na qual a aluna haitiana colocou os pés em cima da mesa, se recusou a fazer suas atividades e disse que não queria mais ver a cara da professora no dia seguinte. A professora, com medo de ser agredida, pediu ajuda, pois, segundo Ana, “a aluna era grande e forte, e a professora pequenininha”. (Trecho de diário de campo – anotações sobre conversa ao telefone com Ana em 01/02/2021).

Segundo Ana, os atos de violência eram constantes na escola e até pais e mães de crianças brasileiras reclamavam com frequência das agressões sofridas por suas(seus) filhas(os). A fala da educadora, porém, não menciona as ofensas desferidas às(aos) educandas(os) haitianas(os) que antecedem os embates físicos entre as crianças, apenas destaca o comportamento revoltoso de estudantes dessa nacionalidade.

Ana narra uma situação na qual uma educanda colocou os pés em cima da mesa e se recusou a realizar as atividades pedagógicas. Angelina, com quem tive a oportunidade de conviver e perguntar pessoalmente sobre a ocasião relatada pela educadora, me contou que não entendia as atividades e se recusou a realizá-las porque ninguém as explicava de forma que a estudante pudesse entender; disse que queria mudar de sala, para um lugar

em que alguém lhe explicasse suas tarefas. Assim como Wilson, a estudante agiu com resistência perante práticas educacionais excludentes, mas sua atitude foi lida de outra forma: a professora sentiu medo, pois, segundo Ana, “a aluna era grande e forte, e a professora pequenininha”.

Os estigmas relacionados às crianças haitianas no contexto da escola são discursos performáticos. As leituras das subjetividades da criança de primeiro ano, de Wilson e de Angelina são exemplos de como ideias sócio-historicamente construídas que descrevem crianças haitianas como violentas, de baixo desenvolvimento intelectual, moral e social performatizam um espaço social animalesco para o corpo negro. A animalização do corpo ébano gera medo e repulsa das pessoas não negras em seu entorno, além de sustentar a leitura estigmatizada das crianças haitianas, como é possível perceber a partir do comentário a seguir:

Excerto 47 - Para Ana, “tem crianças fáceis de lidar e outras mais difíceis. Fomos premiadas com crianças bem difíceis”. A integrante da equipe pedagógica relata ainda que sua escola é a que mais recebe alunos haitianos no município e, por isso, foi “premiada”. Contou ainda que para lidar com um aluno haitiano que vandalizou a escola, chamou um rapaz haitiano da comunidade para intermediar a comunicação com a família. O rapaz lhe disse que estranhou a situação, pois no Haiti a cultura é de respeitar os professores. (Trecho de diário de campo – anotações sobre conversa ao telefone com Ana em 01/02/2021).

Em seu comentário irônico, Ana se refere às crianças haitianas como prêmios, pois sua instituição é a que mais recebe estudantes dessa nacionalidade em âmbito municipal. A profissional da educação ainda retrata como vandalismo uma situação em que um estudante haitiano acidentalmente quebrou um vidro da escola durante uma brincadeira em grupo. Sua leitura da situação é orientada pela percepção de crianças haitianas como um problema e atua para reforçar a animalização do corpo negro ao descrever essas(es) estudantes como “bem difíceis”.

Outro aspecto que me chama atenção em seu comentário é a solicitação de uma pessoa da comunidade para mediar a conversa com a família. De fato, foi necessário um intérprete para auxiliar na negociação de reembolso do valor do vidro quebrado após o acidente envolvendo o garoto haitiano, porém, percebo que a busca da escola por apoio linguístico e cultural acontece em momentos de relatar comportamentos inapropriados das crianças, assim como na reunião promovida por Josi e Valéria (excerto 43, página 122). Em nenhuma das conversas com a equipe pedagógica e administrativa foi relatada a presença de um intérprete para promover a integração entre a escola e as famílias

haitianas da comunidade escolar, para apoio à comunicação ou organização de suporte pedagógico e cultural para as(os) estudantes da instituição.

Com base nos relatos das profissionais de educação e discussões aqui apresentadas, ressalto que a animalização do corpo negro não é uma demonstração de preconceito individual das docentes envolvidas neste estudo; essas crenças fazem parte das manifestações do racismo que estrutura a sociedade brasileira desde o século XVI. Por gerações, o desprezo e a criminalização do corpo negro e seu papel social de inferiorizado têm figurado no espaço público, o que faz com que essas premissas estejam naturalizadas até mesmo dentro da escola.

Os efeitos desses discursos são arrasadores para as crianças negras haitianas que têm seus corpos, suas línguas, seus saberes e práticas culturais lidas como inferiores no espaço escolar. A experiência da estudante Angelina, que descrevo a seguir, demonstra como o silenciamento, a ofensiva física e a exclusão são comportamentos de resistência que as crianças encontram para se defender desses efeitos. A partir da convivência com Angelina e sua professora Joana, narro, também, como é possível des/co/reconstruir as relações sociais na escola a partir de outras práticas de linguagem que refutam ideologias raciolinguísticas e, assim, oportunizam a performatização de um novo espaço social para a criança negra haitiana em sala de aula.

3.1.1 Angelina e as consequências da animalização do corpo negro em sua experiência escolar

Em maio de 2021, o plano de retomada das aulas presenciais para as turmas de quinto ano já estava em ação. Nessa dinâmica, as crianças voltaram a frequentar a escola presencialmente de maneira escalonada: grupos de quinze estudantes se revezavam semanalmente para acompanhar as aulas. Enquanto a Turma A estava presencialmente na escola, a Turma B se mantinha em casa e estudava por meio dos blocos de atividades; na semana seguinte, a Turma B participava presencialmente das aulas, enquanto a Turma A realizava as atividades pedagógicas à distância.

Com a flexibilização das medidas de segurança contra o Coronavírus, as normas de isolamento foram substituídas por regras de distanciamento, de forma que as crianças puderam voltar para a escola, mas em número reduzido, a fim de evitar a contaminação das pessoas no espaço escolar. Com essa organização, segui impossibilitada de acompanhar o desenvolvimento das aulas presencialmente para não exceder o número de

peças permitidas em sala, mas manteve as conversas periódicas com as professoras participantes deste estudo e o acompanhamento pedagógico presencial das crianças haitianas. Nossos encontros aconteciam semanalmente em grupos de duas a três crianças na biblioteca da escola em horário de contraturno escolar.

No final de maio, em uma das conversas para organizar atividades direcionadas às crianças haitianas do quinto ano, a professora Tereza relatou que sua colega Joana estava enfrentando dificuldades para desenvolver o trabalho pedagógico com a estudante haitiana de sua turma. Intrigada com a informação, enviei uma mensagem para Joana e combinamos de nos encontrar na escola na semana seguinte para que eu pudesse conhecer sua aluna pessoalmente e buscar compreender as dificuldades relatadas.

Na tarde de 26 de maio de 2021, voltei à escola para conhecer a estudante Angelina. Diferente de Louise e Tabhita que estudavam no turno da manhã e me encontravam em contraturno para acompanhamento pedagógico, Angelina estudava no período da tarde e nossa conversa aconteceria durante seu período regular de aulas.

Assim que cheguei à escola, dirigi-me à equipe pedagógica para compreender sua perspectiva acerca dos desafios enfrentados pela estudante. Embora Ana não tenha me informado a respeito das dificuldades da educanda em sala de aula, me relatou que ninguém conseguia compreender o que Angelina dizia e afirmou que gostaria de entender por que ela vivia em outro município e seguia estudando em Pinhais. Segundo a integrante da equipe pedagógica, Angelina chegava frequentemente à escola em torno de 11h, sendo que suas aulas começavam apenas às 13h; a estudante inclusive levava comida para almoçar no local, a qual comia fria, pois não aceitava que a esquentassem na cozinha da escola. Ana, então, buscou Angelina em sua sala de aula para que eu conversasse pessoalmente com a estudante e investigasse sua situação familiar e pedagógica.

Ao chegar à biblioteca, onde eu a estava aguardando, Angelina mostrou-se séria e receosa; cumprimentou-me em crioulo haitiano e se sentou na carteira à minha frente. Iniciamos nossa interação mobilizando recursos de língua crioula haitiana para nos conhecer; um fato curioso é que quando Ana deixou a sala, Angelina passou a me responder com repertório linguístico em ambas as línguas, crioula haitiana e portuguesa, e me contou sobre sua rotina e vivências no Brasil. Aproveitei a oportunidade para perguntar à estudante sobre suas experiências na escola e compreender como ela estava se sentindo no ambiente educacional. Angelina foi ficando mais à vontade para compartilhar comigo informações pessoais e sobre sua família; contou sobre seus três irmãos: dois adultos que ainda estavam no Haiti e uma irmã mais velha que também

estudava no Brasil, mas já frequentava o sexto ano em um colégio estadual. Angelina vivia com o pai, a mãe e a irmã, seu sonho era fazer logo 18 anos para trabalhar e ajudar a família a comprar as passagens para trazer seus dois irmãos para o Brasil.

A estudante também relatou que não estava mais morando perto da escola, pois sua família precisou se mudar para outra residência devido ao aumento no valor do aluguel. Ela vivia no município vizinho de Piraquara, mas não queria trocar de escola porque faltava pouco para o ano letivo acabar e, quando fosse para o sexto ano, precisaria trocar de instituição novamente²⁶. Por conta da distância, ela precisava pegar dois ônibus para chegar à instituição; naquele dia, havia saído de casa bem cedo para não perder o transporte, chegou na escola às 10h30 e precisou esperar até 13h para o início das aulas. Para não ficar sem almoço, levou uma marmita de casa dentro da mochila, mas não quis esquentar na cozinha da escola porque ficou com vergonha das outras pessoas.

Embora ainda com 11 anos, Angelina disse estar acostumada a mudar de casa e andar de ônibus. Para viver no Brasil, a menina contou ter saído do Haiti com oito anos de idade e, como sua família mudou de cidade várias vezes, ela já tinha nove anos quando finalmente conseguiram se estabelecer em Pinhais. Devido às contingências do processo migratório, Angelina e seus familiares levaram cerca de um ano para fixar residência no município e a menina passou esse período afastada da escola.

Ao tomar conhecimento da dinâmica familiar e migratória de Angelina, notei que a estudante encarava a necessidade do deslocamento como parte da sua experiência no Brasil. Andar de ônibus sozinha e chegar duas horas antes do início das aulas na escola foram situações que ela relatou com considerável naturalidade. Apesar da maturidade que Angelina precisou desenvolver por meio das duras experiências que viveu em seu processo migratório, o convívio com as pessoas brasileiras no ambiente educacional ainda era difícil para a criança, o que pode ser notado em sua decisão por se expressar apenas em língua crioula haitiana na presença de Ana e pelo fato de se isolar durante o período do almoço, mesmo que isso lhe custasse uma marmita fria.

A fim de compreender com mais detalhes quais eram seus desafios educacionais, perguntei a Angelina como era sua rotina de estudos. A estudante relatou que realizava apenas as atividades que conseguia ler e entender, pois algumas estavam escritas em “português muito difícil” e o celular de sua mãe não possuía um tradutor para ajudá-la na

²⁶ A rede municipal de ensino do município de Pinhais atende turmas de primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental. A partir do sexto ano, as(os) estudantes são direcionados para os colégios estaduais da região, que atendem as séries finais de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

compreensão dos exercícios. Apesar disso, Angelina contou que suas professoras Joana e Pâmela acrescentaram algumas frases em língua crioula haitiana nos exercícios de matemática do último bloco de atividades e isso foi importante para ela conseguir realizar as atividades sozinha. Nos blocos anteriores, ela não conseguiu realizar os problemas matemáticos por não entender o que estava escrito neles, isso a deixou muito triste, pois matemática era a aula que ela mais gostava na escola. Angelina ainda me contou que conseguia fazer muitas coisas em português, inclusive contar até 100, mas, para mostrar o que sabia, antes de tudo, precisava compreender o que a professora estava pedindo nos exercícios escritos em língua portuguesa.

Como naquela tarde eu não teria acompanhamento pedagógico com outras crianças, pedi para Angelina me mostrar as tarefas nas quais tinha dúvidas para que eu pudesse realizar algumas explicações que facilitassem sua compreensão. Com autorização da professora Joana, a menina trouxe seu material didático de matemática para a biblioteca e apontou palavras que não conhecia. Chamou-me a atenção como as dúvidas da estudante eram a respeito de termos muito específicos e fundamentais para a realização de operações matemáticas, como “adicionar”, “restar” e a expressão “quantos ficaram?”.

Após o auxílio na compreensão dos enunciados das situações-problema, Angelina realizou com destreza todos os exercícios envolvendo as quatro operações matemáticas que havia deixado em branco. Aproveitei nosso momento de trocas linguísticas para perguntar a ela sobre que palavras em crioulo haitiano ela poderia me ensinar, o que deixou a criança muito feliz. Angelina despediu-se de mim na biblioteca com um forte abraço e a promessa de que me ensinaria palavras em língua crioula haitiana se eu a ajudasse a aprender língua portuguesa.

Acompanhei a estudante em seu retorno para a sala e, ao chegar à aula, notei que a professora Joana estava auxiliando duas crianças na resolução de uma operação de multiplicação no quadro. Nesse momento, presenciei a seguinte cena: Angelina entrou muito sorridente e foi até os colegas diante do quadro; sem pronunciar nenhuma palavra, fez sinal para as crianças darem licença, pegou o giz e apontou repetidamente para os números ali dispostos, como se chamasse a atenção das duas crianças ao seu lado; fazendo setas de um algarismo a outro, ela resolveu a multiplicação e circulou o resultado final; ao terminar, fez sinal de positivo com uma das mãos esperando a confirmação das crianças ao seu lado de que elas haviam entendido a forma de calcular a multiplicação.

A professora Joana, que estava boquiaberta ao meu lado, levou-me para fora da sala e relatou estar impressionada com a agilidade com que Angelina havia resolvido a operação. A docente não tinha conhecimento que sua estudante haitiana entendia as explicações das aulas e havia aprendido a multiplicar com 3 algarismo. Relatei a Joana minha experiência com Angelina durante a tarde, sua necessidade de apoio linguístico nos enunciados e dei ênfase à sua trajetória educacional. Em razão de sua experiência migratória, a estudante cursou o primeiro ano da escola haitiana, passou um ano longe da escola e ingressou direto no terceiro ano da escola brasileira, fato que certamente gerou impactos em seu desenvolvimento escolar. Em 2021, Angelina cursava o quinto ano do Ensino Fundamental; poderia ser de grande auxílio das professoras a retomada de alguns conceitos básicos dos componentes curriculares, bem como sua tradução para o crioulo haitiano, para que a estudante se sentisse mais segura na realização de suas atividades pedagógicas.

Outra situação que mereceu destaque em nossa breve conversa no corredor foi a distância que Angelina matinha das pessoas brasileiras na escola. Mesmo dispondo de habilidades orais em língua portuguesa, a menina conversava comigo apenas em língua crioula haitiana na presença de outras pessoas brasileiras; além disso, manteve-se em silêncio durante todo o momento em que ensinou a alguns colegas de turma a resolução da multiplicação no quadro, embora dominasse a técnica do cálculo. Joana ficou surpresa com o fato de a menina dispor de habilidades linguísticas e me contou ter acreditado por um longo tempo que sua estudante não falasse língua portuguesa. De fato, em conversas anteriores, Joana já havia sinalizado a falta de habilidades linguísticas de sua estudante, como apresento no excerto a seguir:

Excerto 48 – Perguntei às professoras Pâmela e Joana como era a relação de Angelina com as demais crianças da turma.

Pâmela: Com as outras crianças ela também não conversava muito. Ela ficava na carteira dela assim, quietinha

Joana: Sempre sorrindo... (Pâmela: É...) Aí a gente já sabe que ela não tá entendendo.

Pâmela: Aí ela começa a dar risada; verdade, ela começa a dar risada.

Joana: É “professor” [que ela fala], não é professora. É “olá, professor, tudo bem?” (Pâmela: [risos]) Então é aquela frase pronta que a gente sabe. E às vezes eu falo “você tá entendendo, Angelina?” Ela fica assim... Ela torce o rosinho... A gente tentou conversar com ela, eu e a Pâmela, a gente perguntava umas coisas pra ela, mas ela não entendia. A gente queria saber quanto tempo, com quem ela tá aqui, ela falou que acho que tem irmão lá ainda, né Pâmela. (Professoras Joana e Pâmela em conversa sobre sua experiência com a educanda Angelina em sala de aula durante conversa por videochamada gravada com professoras do 5º ano em 27/04/2021)

As falas das professoras Pâmela e Joana descrevem como Angelina recorre ao silêncio em sala de aula mesmo diante de tentativas de interação das docentes. Devido ao estigma da falta de linguagem associado repetidamente às subjetividades haitianas na escola, as professoras acreditavam que o silêncio e o isolamento da criança fossem em decorrência de sua suposta falta de habilidade para interação.

Além de acreditar que Angelina não compreendia as interações em língua portuguesa, as professoras relataram com jocosidade o fato de a educanda chamá-las de “professor”, não de “professora”. Uma breve análise linguística do crioulo haitiano evidencia que substantivos não apresentam flexão de gênero e a construção “*pwofesè mwen*” pode ser traduzida como “minha professora” ou “meu professor”. Com base nessa observação, entendo que a estudante mobiliza seu repertório lexical em língua portuguesa enquanto se organiza sintaticamente em língua crioula haitiana. Ao rirem da expressão translíngue de Angelina, as professoras, mesmo involuntariamente, deslegitimam as práticas de linguagem da estudante e agem na manutenção dos padrões de silenciamento que ela enfrenta na escola.

Se a linguagem é uma prática social performática, a socialização de discursos de atravessados por ideologias raciolinguísticas performatiza espaços sociais deslegitimados para as(os) estudantes haitianas(os). Isso ocorre por meio da constante associação dessas(es) alunas(os) a habilidades linguísticas defectivas, que naturaliza a inferiorização de suas práticas de linguagem na escola. Uma das formas que Angelina encontrou para lidar com essa estigmatização foi o silenciamento e o isolamento físico. No excerto a seguir, relato uma experiência compartilhada em sala de aula em que presenciei a reação de Angelina perante a deslegitimação de sua fala por algumas crianças da turma:

Excerto 49 – Após nossa conversa, voltei com Angelina para a sala de aula. A professora estava explicando para os alunos que eles precisavam fazer um desenho. Aproveitei para explicar para Angelina em crioulo haitiano/português como seria o desenho, e ela respondeu compreender a atividade solicitada. O interessante desse momento foi perceber que, enquanto falava com Angelina, algumas crianças da sala pararam o que estavam fazendo para prestar atenção na nossa conversa e tentaram repetir algumas palavras que Angelina dizia. A aluna ficou bastante constrangida quando percebeu que os seus colegas de sala riam da forma que ela falava em crioulo haitiano e português comigo, fez cara de desagrado, abaixou a cabeça e voltou para sua carteira, no fundo da sala, para realizar seu exercício. Entendi, assim, por que Angelina prefere ficar em silêncio e distante dos demais... porque ela é percebida como uma criança diferente. (Trecho de diário de campo – anotações sobre interação presencial com Angelina na escola em 09/06/2021)

A cena relatada demonstra como as práticas de linguagem da criança haitiana são motivos de riso não apenas para as docentes (excerto 48, página 132), como também para

outras(os) colegas de turma. O riso, além de manifestar a deslegitimação de sua fala, é uma forma de desumanizar o corpo negro na escola. Nesse cenário, Angelina reage silenciando. Diferente de ser um indicativo de falta de linguagem, o silêncio e o isolamento físico da estudante se configuram como uma defesa à ridicularização sofrida.

Sócio-historicamente lido como ser de baixo desenvolvimento intelectual e cultural, a estranheza que o corpo negro causa ao se envolver em interações na língua do grupo social considerado superior é tamanha que as pessoas param o que estão fazendo para ouvi-lo. O riso e a gozação acontecem como forma de ressaltar sua inferioridade, em uma tentativa de demonstrar que, por mais que o corpo negro se esforce, seu baixo desenvolvimento evolutivo não lhe permitirá alcançar o ideal de língua falado pelo grupo social dominante.

Essa visão animalizadora do corpo negro e deslegitimação de suas práticas de linguagem é discutida por Fanon em sua obra “Pele negra, máscaras brancas” (2008). O intelectual martinicano destaca como o domínio da língua e assimilação de valores culturais de grupos sociais dominantes é historicamente visto por comunidades negras como indicativo de avanço civilizatório. Os parâmetros para práticas de linguagem legitimadas, descritas em países europeus como “falar como um livro”, em sociedades colonizadas são “falar como um branco”. Contudo, a tentativa de aproximação linguística e cultural da metrópole será sempre insuficiente para ocupar novos espaços sociais, pois o corpo negro seguirá lido como subalterno nas relações sociais interraciais. Uma das formas de marcar sua subalternidade é zombar de suas formas de fala, o que Fanon denomina “falar *petit-nègre*”.

Em uma tradução literal do francês, *petit-nègre* significa “pretinho”. Para Fanon, a fala *petit-nègre* é uma tentativa forçada do falante branco de simplificar e infantilizar a língua colonial, de modo a deixá-la “acessível” ao falante negro. No contexto da sala de aula, o riso e a reprodução satírica da fala de Angelina são manifestações da fala *petit-nègre* denunciada por Fanon. Segundo o intelectual martinicano:

Falar *petit-nègre* a um preto é afligi-lo, pois ele fica estigmatizado como “aquele-que-fala-*petit-nègre*”. Entretanto, pode-se argumentar que não há intenção nem desejo de afligi-lo. Concordamos, mas é justamente esta ausência de intenção, esta desenvoltura, esta descontração, esta facilidade em enquadrá-lo, em aprisioná-lo, em primitivizá-lo, que é humilhante. (FANON, 2008, p. 46)

Ao ridicularizar as formas de falar da colega de turma haitiana, as crianças brasileiras desumanizam a criança negra e reificam seu posicionamento na zona do não

ser. Dessa forma, estudantes brasileiras(os) passam a reiterar os estigmas sociais, já naturalizados por pessoas adultas, de incompetência e inferioridade associados ao corpo negro. Tais padrões de inferiorização de estudantes haitianas(os) acontecem em sala de aulas e outros espaços de convivência na escola. Como relatado por um colega (excerto 45, página 125), Angelina é alvo de “brincadeiras de mau gosto” proferidas por outras crianças de sua turma, ofensas às quais a estudante optou por se defender por meio de ofensiva física.

Tendo em vista que ideias sócio-historicamente construídas que descrevem crianças haitianas como violentas, de baixo desenvolvimento intelectual, moral e social, performatizam um espaço social animalesco para o corpo negro, os comportamentos de resistência que Angelina encontrou para se defender das violências sofridas apenas reforçam os estigmas a ela associados. Os risos perante suas práticas de linguagem e as ofensas na hora do recreio passaram despercebidos aos olhos da docente, enquanto seu silenciamento, isolamento e ofensiva física na relação com os colegas são associados à sua subjetividade. Joana, inclusive, questiona se Angelina age dessa forma por não gostar da professora. No excerto a seguir, destaco um recorte de nossa conversa:

Excerto 50 – Durante o intervalo das aulas, após a situação de desconforto de Angelina perante o riso de algumas crianças da turma, Joana veio até a mim para conversar sobre sua aluna haitiana. Perguntei como ela esteve durante o resto da aula e a professora relatou que a aluna só fica quieta em seu cantinho, mas tenta fazer todas as atividades. Perguntei se ela ouviu nossa interação e contei que Angelina fala português comigo; quando eu converso em crioulo e português com ela, a aluna me responde em ambas as línguas. A professora se mostrou surpresa, pois disse tentar conversar com Angelina em português, mas a aluna não responde, apenas repete algumas palavras e fala muito pouco com bastante insistência da professora. Joana se disse preocupada com a situação e pediu que eu perguntasse a Angelina se ela gosta de sua professora. A frustração da professora Joana é não saber se aluna tem medo ou vergonha, nem como ela se sente em sala de aula. (Trecho de diário de campo – anotações sobre interação presencial a professora Joana na escola em 09/06/2021)

A relato da docente indica um perceptível incômodo por não saber como auxiliar sua aluna; além disso, a preocupação a respeito de Angelina gostar ou não da professora se relaciona à disposição para violência associada à menina na escola. Após o episódio em que a estudante se indispôs com uma docente, colocou os pés sobre a mesa e se recusou a realizar as atividades propostas (excerto 46, página 126), Angelina foi descrita por Ana como uma aluna grande que gera medo até em suas professoras. Mesmo involuntariamente, a visão animalizadora do corpo negro na fala de Joana aponta para o receio de que a estudante apresente novamente um comportamento revoltado em sala de aula.

Com o decorrer das aulas, a professora Joana pôde observar mais atentamente as relações sociais entre as crianças na escola e, assim, passou a perceber os padrões de inferiorização de Angelina reproduzidos por outras(os) estudantes. Apresento o relato de sua percepção no excerto a seguir:

Excerto 51 - A aluna Angelina não veio à aula no dia de hoje, mas passei em sua sala de aula para conversar com a professora Joana a respeito da menina. A professora relatou “eu percebi que ela fica calada aqui na sala, e o problema não é comigo porque ela até fala comigo, o problema é que as outras crianças ficam olhando e caçoando dela. Eu já vi gente caçoando dela quando ela fala errado.”. (Trecho de diário de campo – registro de fala e anotações sobre interação presencial a professora Joana na escola em 14/06/2021)

O silêncio e o isolamento de Angelina em sala de aula passaram a incomodar a professora, que esteve mais atenta a como sua estudante haitiana se relacionava com as demais crianças da turma. Ao perceber que a menina era alvo de ofensas dos colegas, a professora decidiu tomar uma atitude para reverter a situação. Disposta a mudar a forma como Angelina era vista pelas outras crianças da turma, Joana me pediu para anotar em uma folha de papel algumas frases em crioulo haitiano - como “boa tarde”, “tudo bem?”, “muito bom”, “parabéns”, “você conseguiu”, “está lindo” -, pois ela gostaria de mostrar à turma do quinto ano que a forma de Angelina falar era importante e fazia parte do contexto.

A atitude de Joana objetivava tensionar as relações sociais dentro de sua sala de aula. A professora decidiu validar o repertório linguístico de sua estudante haitiana de forma que ela não precisasse mais ser alvo de gozação de suas(seus) colegas. Joana concluiu que se a professora, como referência para a turma, passasse a tratar a língua crioula haitiana como importante no contexto escolar, as demais crianças não teriam motivos para ridicularizar essa forma de fala. Assim, Angelina estaria em um ambiente seguro para se expressar, tirar dúvidas, aprender e ensinar seus colegas em relações menos hierárquicas do que as anteriormente estabelecidas.

Joana também optou por seguir incluindo frases em crioulo haitiano nos blocos de atividades direcionados a Angelina e, como forma de aproximá-la de suas(seus) colegas, compartilhou com a turma alguns dos enunciados dos exercícios em língua crioula haitiana. Ao acompanhar o desenvolvimento das aulas no segundo semestre do ano letivo de 2021, observei que o posicionamento da docente foi fundamental para reconfigurar as relações sociais em sua sala de aula. A seguir, apresento um de seus relatos sobre as mudanças notadas na dinâmica da turma:

Excerto 52 - Ao conversar com a professora Joana durante o intervalo, ela me contou como a Angelina está mais participativa na aula desde que elas estabeleceram uma comunicação melhor e um vínculo afetivo. A professora até me mostrou áudios da aluna enviados no fim de semana, desejando boa noite e conversando sobre a vida, todos em língua portuguesa. Joana disse estar se sentindo muito feliz com esse contato e reforçou que essa aproximação está ajudando no desenvolvimento pedagógico da aluna [o que, infelizmente, não é a realidade de alunos de outras turmas]. (Trecho de diário de campo – anotações sobre interação presencial a professora Joana na escola em 09/06/2021)

Muito embora a criança haitiana seguisse retratada como sujeito sem linguagem ou falante de práticas linguísticas defectivas no contexto da Escola Mananciais, Joana agiu na contramão das ideologias raciolinguísticas vigentes na instituição e oportunizou a performatização de um novo espaço social para Angelina em sua sala de aula. A docente validou as práticas translíngues de sua estudante e estimulou a curiosidade das demais crianças a respeito da língua e cultura haitiana. Sua mudança de atitude transformou a sala de aula em um espaço para Angelina mobilizar seu repertório linguístico e ampliar suas habilidades em língua portuguesa em novas possibilidades de interação.

O novo espaço social performatizado para a estudante oportunizou que ela se sentisse mais confiante de suas habilidades pedagógicas e auxiliasse também crianças de outras turmas, como Caline e Samuel, estudantes de origem haitiana do terceiro ano, para quem Angelina me ajudava a explicar as atividades escolares durante nosso acompanhamento pedagógico semanal. Além de explicações, Angelina apresentou mais autonomia para compartilhar suas dúvidas durante as aulas e se mostrou mais à vontade para interagir com a professora Joana, inclusive aos finais de semana por áudios de WhatsApp.

A leitura da professora Joana de que o silêncio e o isolamento de Angelina não eram provas de estigmas sociais, mas mecanismos de defesa da criança foi fundamental para que a experiência escolar da estudante haitiana tomasse outros rumos. Após três anos como estudante da Escola Mananciais, Angelina teve a oportunidade de mobilizar seu repertório linguístico e de mundo na escola e assim quebrar padrões que a mantiveram até então na zona do não ser educacional.

Nas experiências aqui narradas, busquei apresentar como a leitura do corpo negro na instituição gera diferentes efeitos para as práticas educacionais que envolvem crianças haitianas. A trajetória educacional de Angelina no Brasil ilustra como discursos sócio-historicamente difundidos de inferioridade social, moral e intelectual do corpo negro instituem práticas de silenciamento dos repertórios das crianças haitianas e a animalização de seus corpos na escola. A seguir, discuto como ideologias

raciolinguísticas são performatizadas em processos de racioletramento que inferiorizam as crianças racializadas, como propostas pedagógicas para a suposta incapacidade cognitiva das(os) estudantes. Para evidenciar os efeitos de tais práticas nas trajetórias escolares de alunas(os) provenientes do Haiti, apresento experiências compartilhadas com as crianças Caline e Samuel.

4. PROCESSOS DE RACIOLETRAMENTO QUE INFERIORIZAM CRIANÇAS RACIALIZADAS

*Deslenguados... Somos tu pesadilla lingüística, tu aberración lingüística, tu mestizaje lingüístico, el objeto de tu burla. Porque hablamos lenguas de fuego somos crucificados culturalmente. Racial, cultural y lingüísticamente hablando somos huérfanos: hablamos una lengua huérfana.*²⁷

(ANZALDÚA, 2017)

Movimentos para romper com ideologias raciolinguísticas que performatizam espaços de silenciamento foram aspectos centrais nos processos de reconfiguração das trajetórias escolares de Jean, Thabita, Louise e Angelina, apresentadas nos capítulos dois e três. Entretanto, como destacado anteriormente, algumas docentes questionaram se envolver língua e cultura haitiana em suas aulas era uma ação assertiva. Uma das indagações foi a possibilidade de a proposta de trabalho “confundir mais” as crianças migrantes.

Excerto 53 - Fabiana: Carol, uma pergunta: essa nossa tentativa, pelo teu estudo, não vai confundir mais a criança? Porque acho essa nossa tentativa super válida, mas não sei se pro lado de lá...

Pesquisadora: Por que você acha isso?

Fabiana: Porque, por exemplo, tem o aluno do infantil, do 4º ano e do 5º ano, né. Eu não sei o nível de conhecimento que essas..., se elas têm... De conhecimento, de alfabetização, eu não sei... O aluno da educação infantil, eu tô bem mais tranquila, tô preocupada com as alunas do 4º e 5º... É... Eu tô pensando se elas tiverem alguma dificuldade de aprendizado; porque se elas não tiverem nenhuma dificuldade de aprendizado, eu acho que é tranquilo, sabe. (Reunião de planejamento pedagógico em videochamada gravada com as professoras externas em 30/04/2021)

Fabiana, docente externa participante deste estudo, menciona sua preocupação referente a uma família haitiana recém-chegada à sua escola. Das três crianças matriculadas, o irmão menor, com cinco anos de idade, ingressara na Educação Infantil; suas irmãs mais velhas, de nove e dez anos, foram para as turmas de quarto e quinto ano de Ensino Fundamental. Embora não dispusesse de nenhuma informação sobre as trajetórias educacionais das crianças, a docente apresentou certa convicção de que o desenvolvimento pedagógico do menino não seria motivo de preocupação, enquanto

²⁷ Em tradução minha: Os sem língua... Somos seu pesadelo linguístico, sua aberração linguística, sua mestiçagem linguística, o objeto de sua piada. Porque falamos línguas de fogo somos crucificados culturalmente. Racial, cultural e linguisticamente falando somos órfãos: falamos uma língua órfã.

demonstrou crer que as meninas mais velhas passariam por dificuldades e a orientação simultânea em duas línguas poderia confundi-las ainda mais.

Como já destacado anteriormente nas falas de Josi, no excerto cinco (página 35), e da professora Laura, no excerto treze (página 59), acredita-se que o desenvolvimento escolar no Brasil é mais fácil para alunas(os) de cinco e seis anos que nunca frequentaram a escola no Haiti, pois iniciarão a fase de alfabetização junto a outras crianças brasileiras. No contexto desta pesquisa, relaciono a ideia de fácil adaptação de crianças haitianas pequenas ao estigma de baixo desenvolvimento associado ao corpo negro.

Com base nos relatos de Valéria e Josi sobre uma criança que mordida as(os) colegas de turma (excerto 42, página 121; e excerto 43, página 122), identifico a ideia socializada de que a criança haitiana aos cinco anos de idade esteja em um nível de desenvolvimento inferior às crianças brasileiras, e a escola é vista como o espaço para que ela desenvolva habilidades linguísticas, morais e sociais a partir da convivência com seus pares do Brasil. De fato, a escola é um espaço para desenvolvimento por meio da interação; porém, nessa conjuntura, a criança haitiana é percebida como aquela que apenas absorve padrões linguísticos e de comportamento, como uma mera observadora e não participe das relações sociais.

Por outro lado, as irmãs mais velhas chegam à instituição com um estigma de dificuldade escolar e têm sua capacidade cognitiva questionada por Fabiana. Mesmo que as estudantes disponham de habilidades de leitura e escrita em língua crioula haitiana e demandem práticas pedagógicas que oportunizem a ampliação de seu repertório em língua portuguesa, há dúvidas se elas terão condições cognitivas de acompanhar as atividades escolares. Nesse cenário, percebo como noções sócio-historicamente difundidas de baixo intelecto e pouca disposição para aprendizagem de pessoas negras associam às crianças haitianas uma suposta incapacidade para desenvolvimento pedagógico.

Discussões acerca da capacidade cognitiva de crianças negras no espaço escolar não são novidade na área de Estudos da Linguagem. Em 1972, Labov publicou um estudo no qual discute a noção de inferioridade cognitiva na percepção das práticas de linguagem de crianças negras em uma escola localizada em uma periferia estadunidense. Segundo o sociolinguista, havia estudos na época suportando a teoria de que crianças negras da periferia não adquiriam habilidades linguísticas compatíveis com outras crianças brancas e de classe média da mesma idade. Os principais motivos apontados para justificar seu

baixo desenvolvimento linguístico eram a situação de privação verbal e o déficit cultural do seu contexto social.

Labov problematiza as percepções dos falantes brancos sobre as práticas de linguagem das crianças negras como “efeitos do sistema de castas da sociedade americana - essencialmente um sistema de ‘marcação de cores’. Todo mundo reconhece isso.” (LABOV, 1972, s.p.). Ao comparar as experiências escolares das crianças haitianas à crítica laboviana, concebo o questionamento da capacidade cognitiva de estudantes negras(os) como um dos efeitos do racismo pautado em pressupostos eugenistas modernos. Como discutido em capítulos anteriores, a categorização naturalizada de crianças negras migrantes como desqualificadas, sem linguagem e sem conhecimento são produtos do imaginário social de inferiorização e deslegitimação do corpo negro dentro do sistema educacional.

Em decorrência de preconceções racistas que sócio-historicamente atravessam as relações sociais, as trajetórias educacionais de estudantes haitianas(os) antes de sua chegada ao Brasil são deslegitimadas. Discursos orientados por ideologias raciolinguísticas desqualificam suas habilidades de leitura e escrita e classificam essas crianças como iletradas. A fala de Josi, no excerto a seguir, demonstra tal categorização:

Excerto 54 – Josi: Então, nas atividades que as professoras preparam, eu penso que tem que, se ele não entender de forma mais complexa, por exemplo, um aluno de 5º ano, você baixa o nível, você usa uma letra de fôrma que é mais fácil deles irem assimilando, utiliza mais imagens, né, em língua portuguesa. (Conversa por videochamada gravada com Valéria e Josi, integrantes da equipe pedagógica e administrativa, em 05/04/2021)

Embora esteja se referindo a alunas(os) de origem haitiana de quinto ano do Ensino Fundamental, o comentário da educadora associa a dificuldade escolar desse grupo de estudantes à sua suposta falta de habilidade de escrita. De acordo com Josi, a docente “baixa o nível” da linguagem em sala de aula para contemplar alunas(os) nesse ano escolar que não acompanham o currículo brasileiro em língua portuguesa. Em sua concepção, a ideia de nível mais baixo de língua relaciona-se ao uso de imagens e um formato simplificado de letra para promover assimilação de formas escritas.

A letra de fôrma mencionada pela educadora, também conhecida como caixa-alta, refere-se à letra maiúscula. Esse formato tipográfico é considerado um nível mais simples de escrita por apresentar letras visualmente separadas e predominantemente retas; devido a essa característica, é adotado em turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental para marcar visualmente que grafemas representam fonemas nas palavras.

Em séries mais avançadas - como terceiro, quarto e quinto ano -, a escola adota tradicionalmente a escrita em letra cursiva, em que as letras são ligadas umas às outras, pois entende-se que as(os) estudantes já sejam capazes de compreender as relações grafema-fonema e possam iniciar práticas de escrita mais elaboradas.

Certamente, grande parte do grupo de estudantes haitianas(os) que chega à educação brasileira e ingressa em turmas de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental já dispõe de habilidades de leitura e escrita em língua crioula haitiana, inclusive o domínio da letra de imprensa. A letra de imprensa, conhecida também como *script*, é a letra minúscula, tipografia predominante em veículos físicos e digitais de comunicação e publicações literárias. Na educação básica do Haiti, estudantes leem e escrevem em letra de imprensa desde as séries iniciais, uma das características que diferenciam a cultura escolar haitiana da brasileira.

Apesar de suas habilidades de ler e escrever desenvolvidas e praticadas anteriormente à sua chegada ao Brasil, a capacidade de produzir registros escritos de crianças haitianas com idade entre nove e dez anos é contestada na escola, como indica o comentário de Josi no exceto a seguir:

Excerto 55 – Josi: Os quartos anos têm mais crianças haitianas. Então, a questão, vendo você falar da linguagem, muitas crianças haitianas vêm e escrevem em letra script. Nós costumamos... nós utilizamos a letra de fôrma pra alfabetizar, porque como a função... a gente pretende não só alfabetizar, mas letrar a criança pra que ela consiga fazer a leitura de tudo que ela vê no mundo. A maioria dos cartazes que se vê na rua são cartazes em caixa alta, para a criança conseguir fazer isso, ela precisa ter alfabetização inicial. Então a letra caixa alta possibilita isso pra criança; é no mercado, é no ônibus, é nas placas das ruas. Então essa letra é um facilitador, por isso que é interessante que a criança seja alfabetizada na letra caixa alta, mas nós apresentamos todas as 4 letras pras crianças pras elas terem reconhecimento de todas as letras. Eu não sabia que lá no Haiti, pra mim foi novidade, que eles escreviam mesmo em script, mesmo porque eu acho até que é uma dificuldade. Eu gosto até... em alguns momentos eu escrevo script, mas eu acho que assim, a letra cursiva permite uma escrita mais rápida, né. (Conversa por videochamada gravada com Valéria e Josi, integrantes da equipe pedagógica e administrativa, em 05/04/2021)

A fala de Josi destaca que as crianças haitianas matriculadas nas turmas de quarto ano demonstram preferência pelo uso da letra de imprensa, em contraposição ao uso das letras de fôrma e cursiva, comuns na cultura escolar brasileira. Embora ela descreva aprendizagem e uso de letra *script* como “uma dificuldade”, em nenhum momento ressalta como positivo o fato de crianças haitianas chegarem à escola brasileira já com habilidades de leitura e escrita.

O menosprezo pelo conhecimento das crianças haitianas fica evidente quando a profissional de educação afirma que o emprego da letra de fôrma possibilita alfabetização e leitura do mundo, identifica que uso da letra cursiva proporciona uma escrita mais rápida, mas não reconhece que a escrita em letra de imprensa cumpre exatamente com as mesmas funções acadêmicas e sociais das tipografias citadas. Em sua fala, o uso de letra de imprensa é descrito como um entrave pedagógico, enquanto poderia ser considerado apenas uma opção das crianças haitianas por determinado formato de letra.

No Brasil, o emprego de letra cursiva é visto com mérito apenas nas práticas escolares, pois está associado ao estímulo à concentração e ao domínio das relações grafema-fonema; entretanto, leitura e escrita em letra de imprensa envolvem as mesmas habilidades e possuem a mesma função técnica. Em eventos cotidianos de escrita, as regras são ainda mais flexíveis, pois as pessoas optam pelo formato de letra que lhes seja conveniente de acordo com contexto e objetivos de uso. Com base nos diferentes valores associados às formas tipográficas na escola brasileira, percebo que a não validação das habilidades de escrita de estudantes haitianas(os) em letra de imprensa é uma demonstração de ideologias raciolinguísticas, que atuam para deslegitimar até mesmo a escolha tipográfica das crianças haitianas em seus registros.

A fim de discutir ideologias de incapacidade cognitiva e a deslegitimação de práticas de leitura e escrita das crianças haitianas na escola, associo-me aos estudos do letramento (KLEIMAN, 1995; STREET, 1984; 2014). Kleiman (1995, p.18-19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. De acordo com a linguista chilena, as práticas de letramento são situações cotidianas determinadas pelos espaços, condições de escrita e seus objetivos de uso, que variam, presumivelmente, em decorrência das mudanças contingenciais dos usos da escrita.

A autora define os mais variados espaços sociais e instituições que envolvem sujeitos no mundo da escrita como agências de letramento. Família, igreja, trabalho e escola são alguns exemplos dessas agências no cotidiano social. Desses espaços, a escola é frequentemente percebida como o mais importante; contudo, por ser apenas uma das muitas agências de letramento da sociedade, circulam na escola apenas algumas práticas de leitura e escrita selecionadas.

Kleiman (1995) afirma que, tradicionalmente, as preocupações da escola são o trabalho com práticas de letramento dominantes na sociedade e a aquisição individual da habilidade de escrita, definido pela autora como “alfabetização, o processo de aquisição

de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola” (KLEIMAN, 1995, p. 20). Devido às premissas de alfabetização que orientam o trabalho pedagógico, a linguista chilena concebe a escola como uma agência de letramento que comumente trata a escrita como um produto completo em si mesmo, ou seja, como uma prática desvinculada dos contextos de produção, condições e objetivos sociais de uso. Associada a Street (1984; 2014), Kleiman (1995) conclui que as práticas escolares de leitura a escrita estão pautadas em um modelo autônomo de letramento.

Para Street (1984; 2014), o modelo autônomo adotado pela escola refere-se a uma maneira única de desenvolver o letramento, que associa a habilidade da escrita ao progresso civilizatório, mobilidade social e desenvolvimento cognitivo das pessoas leitoras/escritoras. Em contrapartida, há o modelo ideológico, que contempla práticas de letramento plurais, determinadas social e culturalmente, que assumem diversos sentidos dependendo dos contextos e condições em que são desenvolvidas. Dentro dessa dualidade, o antropólogo britânico ressalta que a escola é uma das agências de controle e autoridade relacionadas à linguagem escrita, onde o modelo autônomo de letramento é estabelecido como forma de monitorar e difundir práticas de escrita socialmente dominantes e consideradas legítimas. A partir dessa premissa, compreendo que a validação de práticas de letramento no contexto escolar não depende exclusivamente das capacidades pessoais de ler e escrever, mas envolve relações de poder e hierarquias sociais que atuam na definição de quem pode, quais são e onde podem acontecer os eventos de leitura e escrita com valor social, político e cultural; tais relações de poder são atravessadas por pressupostos modernos coloniais.

As hierarquias sociais que qualificam corpos, línguas, culturas e conhecimentos são aspectos coloniais que estruturam as relações na modernidade. A escola, como instituição social nesse contexto sócio-histórico, caracteriza-se como um dos nós onde a colonialidade se ramifica por meio de ideologias raciolinguísticas. Como parte da sociedade que se estrutura em pressupostos racistas, o ambiente escolar configura-se como um local onde as crianças haitianas não estão ilesas dos impactos da hierarquização colonial de seus corpos, línguas, saberes e práticas culturais.

Neste capítulo, associo-me às discussões acerca das práticas de letramento de Kleiman (1995) e Street (1984; 2014) para problematizar o espaço escolar como uma agência de letramento atravessada por estigmas e hierarquias coloniais. Nesse cenário, ideologias raciolinguísticas encaminham práticas de leitura e escrita para a suposta

incapacidade cognitiva das(os) estudantes haitianas(os), em contraponto às ideologias linguísticas interculturais, que propõem a criação de espaços para os repertórios das crianças negras. Embora divergentes, ambas percepções ideológicas de linguagem são orientadas pela dimensão racial da leitura e da escrita, por isso as concebo como processos de racioletramento.

Por racioletramento compreendo processos de letramento que evidenciam a dimensão racializada do uso da leitura e da escrita. No contexto escolar, entendo que duas vertentes desse processo coexistem. Filio-me a Evaristo (1994; 2017) e seu conceito de escrevivência para analisar o âmbito do racioletramento que busca evidenciar repertórios linguísticos e culturais das crianças negras; por essa perspectiva, o espaço para as práticas escritas de pessoas racializadas é uma forma de dar ouvidos às vozes das pessoas negras e compreender, a partir de suas narrativas, suas experiências sociais. Na escola, os processos de racioletramento que abarcam as escrevivências das crianças haitianas permitem que elas mesmas contem suas histórias e des/co/reconstruam conhecimento a partir de seus repertórios e trajetórias de migração e aprendizagem. Por outro lado, a institucionalização do modelo autônomo de letramento vinculado às ideologias raciolinguísticas determinam relações sociais e pedagógicas hierárquicas na escola; por essa premissa, os processos de racioletramento são atravessados por ideologias raciolinguísticas que inferiorizaram corpos, saberes e culturas negras no ambiente educacional.

Para discutir os desdobramentos dos processos de racioletramento que inferiorizam crianças racializadas, a seguir, proponho o debate acerca de práticas de letramento escolar que reforçam estigmas sociais de baixo desenvolvimento cognitivo e falta de disposição para aprendizagem associados às subjetividades haitianas no contexto escolar. A fim de evidenciar os efeitos de tais práticas nas trajetórias escolares de estudantes haitianas(os), apresento experiências compartilhadas com as crianças Caline e Samuel.

4.1 “TODOS OS HAITIANOS RECEBERAM ATIVIDADES ADAPTADAS (...) DE EDUCAÇÃO ESPECIAL”

A discussão a respeito da distância linguística entre a comunidade haitiana e a brasileira esteve presente durante todo o desenvolvimento desta pesquisa. Desde as primeiras conversas com as equipes docente, pedagógica e administrativa, diferenças

linguísticas foram trazidas como a grande preocupação no processo de recepção e suporte às crianças haitianas na escola. Devido à falta de políticas públicas para orientar o trabalho com esse grupo de estudantes, a equipe escolar testou diferentes estratégias para suprir as demandas linguísticas emergentes. Entre propostas de tradução e utilização de imagens, os debates a respeito de como as crianças haitianas aprendem língua portuguesa na escola giraram em torno das diferentes possibilidades de trabalho e seus efeitos. No excerto a seguir, a fala da professora Luciana apresenta uma ação debatida antes do início do projeto junto às demais docentes e equipe pedagógica da escola:

Excerto 56 - Luciana: A diretora já tinha falado de você, do seu projeto, mas daí a gente tava pensando ‘o que a gente faz pra amanhã já?’, porque até conversar com você, até alinhar as ideias... A ideia que surgiu era a gente fazer comunicação alternativa: a imagem, em português e a gente ia ver com você ou no Google pra escrever na língua deles. Foi a ideia que surgiu, mas a gente nem teve tempo de fazer. O que a gente pensou foi ter na sala, igual tem mesmo na comunicação da Educação Especial pra criança com paralisia cerebral, a professora tem a placa da comunicação, e o aluno - o aluno bem comprometido, né -, ele vai apontando, vai demonstrando o que ele quer. Tinha sido uma ideia... não lembro quem comentou...acho que foi até a Ana que comentou “a gente pode pôr no saguão algumas coisas, e na porta”, mas não fizemos. (Conversa por videochamada gravada com professora Luciana em 01/04)

O relato de Luciana apresenta o modelo de comunicação alternativa como uma das ações pensadas pela equipe para estabelecer práticas de linguagem com as crianças haitianas em sala de aula. Como mencionado pela docente, a comunicação alternativa é característica das ações da Educação Especial; compreende o uso de símbolos pictográficos, expressões faciais e movimentos corporais para proporcionar que crianças com paralisia cerebral, ou outras necessidades específicas que limitam as capacidades fala, se comuniquem. Nessa dinâmica, a criança aponta os símbolos que representam seus pensamentos para expressá-los à professora e, dessa forma, ser compreendida.

Assim como no trabalho pedagógico debatido por Nogueira (2022), a fala da professora Luciana demonstra que a falta de políticas públicas para recepção de crianças migrantes na escola conduz a equipe docente a buscar alternativas locais para atender as demandas emergentes. Nesse cenário, os materiais didáticos direcionados às(aos) estudantes migrantes são elencados dentro daqueles já utilizados na instituição, pois a escola não recebe nenhum apoio linguístico ou educacional para pensar em outras propostas diante das necessidades específicas de novas(os) estudantes provenientes de outros países.

Para lidar com a falta de orientação de instâncias educacionais superiores sobre o trabalho pedagógico com crianças migrantes, a equipe da Escola Mananciais optou por

empregar materiais didáticos originalmente destinados a crianças com paralisia cerebral, escolha que reforça ideologias raciolinguísticas de falta de linguagem e baixo desenvolvimento cognitivo. Ao equiparar alunas(os) provenientes do Haiti a estudantes com capacidades limitadas de fala, a instituição restringe as oportunidades de interação que as crianças vivenciariam no ambiente escolar. Ao contrário de proporcionar momentos de negociação entre os pares e ampliação de repertório, a(o) educanda(o) haitiana(o) é orientada a apontar uma série de imagens para se expressar no contexto da escola.

Além de reforçar o estigma da falta de linguagem da criança haitiana, essa opção dá indícios de como a aprendizagem de língua é percebida como uma prática assimilacionista. Nessa dinâmica, a(o) estudante haitiana(o) mantém-se apenas como ouvinte, à margem das práticas de linguagem no contexto, para assimilar as formas de língua valorizadas pela escola. Por meio da comunicação alternativa, a assimilação acontece a partir do uso de diversas imagens com legendas em língua portuguesa que representam os diferentes momentos da rotina escolar, objetos do cotidiano e frases prontas como, “sim”, “não” e “eu quero”. Ao apontar imagens legendadas, repertórios linguísticos e de mundo dessas(es) estudantes são silenciados em detrimento da assimilação da língua local.

Ressalto que a proposta de comunicação alternativa foi uma ação direcionada unicamente à recepção de crianças haitianas na escola, apesar de a instituição receber estudantes migrantes de outras nacionalidades. Crianças venezuelanas, cubanas e colombianas que integram o corpo discente da Escola Mananciais não são percebidas como estudantes que demandam apoio linguístico e educacional, percepção que associa ao fato de essas crianças não serem percebidas como racializados. As experiências compartilhadas na Escola Mananciais me levam a crer a racialização dos corpos antecede a leitura dos repertórios linguísticos como aceitáveis ou não no contexto educacional. Nesse cenário, as crianças migrantes latinas dispõem de repertório lexical próximo ao que se entende por léxico de língua portuguesa, mas suas práticas de linguagem não são inteligíveis em todos os momentos; ainda assim suas habilidades orais são legitimadas no ambiente escolar. Isso também é percebido em relação às práticas de letramento; crianças de países latinos que chegam à instituição entre nove e dez anos de idade dispõem de habilidades de leitura em uma língua distinta daquela estipulada pelo currículo escolar e as atividades escritas que realizam na escola demandam habilidades com as quais elas

não estão familiarizadas; ainda assim, suas práticas de letramento são lidas como válidas nesse contexto.

Por compreender que a validação de práticas de linguagem orais e escritas dentro da escola é perpassada por relações de poder, concebo que o constante questionamento cognitivo e a não validação das habilidades de linguagem de estudantes haitianas(os) é interseccionada a percepções coloniais cunhadas na/pela modernidade. Noções coloniais de hierarquização do corpo, dos saberes e de práticas culturais de pessoas negras orientam a distinção cognitiva dessas(es) estudantes com base em critérios raciais. O excerto a seguir exemplifica essa percepção:

Excerto 57 - Valéria: Então assim, a questão das adaptações, com as turmas dos menores, ainda se trabalha a questão da alfabetização, então está iniciando tanto com os brasileiros quanto com os estrangeiros, então estamos iniciando o processo de alfabetização. É base, início é alfabetização. Com os maiores, teve algumas adaptações, principalmente no 3º ano, né Josi.

Josi: Todos os haitianos receberam atividades adaptadas de acordo com as adaptações que ia para o aluno de Educação Especial porque nessas atividades dele aparecem mais figuras e mais atividades de alternativas, que não exigem escrita. Como eles não sabiam escrever em língua portuguesa, era essa nossa alternativa, né, atividades que não exigissem muita escrita e que tivessem mais auxílio de imagens. (Conversa por videochamada gravada com Valéria e Josi, integrantes da equipe pedagógica e administrativa, em 05/04/2021)

As falas de Valéria e Josi demonstram como concepções racistas modernas orientam ações educativas para suprir a suposta falta de linguagem e incapacidade cognitiva de estudantes haitianas(os). Segundo o relato, todas as crianças haitianas matriculadas nas turmas de terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental na Escola Mananciais receberam atividades pedagógicas preparadas para crianças brasileiras público-alvo da Educação Especial, no caso, estudantes com deficiências cognitivas ou transtornos globais de desenvolvimento. Esse encaminhamento é a performatização das ideologias raciolinguísticas que supõem a inferioridade intelectual das subjetividades haitianas na escola e se configura como uma das vertentes dos processos de racioletramento.

Outras conversas de campo indicam que o envio de atividades pedagógicas da educação especial para crianças haitianas não é exclusividade da Escola Mananciais. Em diálogo sobre a organização de atividades para as crianças migrantes na escola onde a professora Fabiane leciona, essa prática também foi mencionada por uma profissional da equipe pedagógica, como apresento a seguir:

Excerto 58 – Mariane: Fabiane, até eu não tinha comentado, mas o bloco [de atividades pedagógicas] que eu enviei pra Carol [colocar enunciados em

crioulo haitiano] já foi aquele bloco que a gente fez pro aluno autista, tá? Então ele já tá com menos atividades do que pras outras crianças. Já mandei com menos atividades já pensando nisso mesmo. E daí, como vocês tinham adaptado pro aluno autista, aí foi isso que eu pensei: vou mandar o com menos atividades também pra eles. (Reunião de planejamento pedagógico em videochamada gravada com as professoras externas em 30/04/2021)

A fala da pedagoga Mariane sobre o encaminhamento de bloco de atividades pedagógicas preparado para um estudante autista e disponibilizado para as crianças haitianas não despertou nenhum espanto ou desconforto no grupo de docentes presente em nossa reunião. A naturalidade com que as crianças haitianas são comparadas a outras(os) estudantes com desafios neurológicos de aprendizagem e desenvolvimento reforça estigmas de falta de linguagem e incapacidade cognitiva associados a esse grupo de estudantes, o que legitima os processos de racioletramento que inferiorizam as crianças racializadas no cotidiano escolar.

Processos do racioletramento orientados por ideologias raciolinguísticas se mostraram enraizados na Escola Mananciais, como indica as experiências compartilhadas com a professora Maria e as crianças Caline e Samuel. Ao ser procurada pela docente para discutir a organização de atividades pedagógicas para as duas crianças haitianas de sua turma, pude notar como a leitura do corpo negro antecede as experiências sociais entre docentes e discentes em sala de aula e direciona ações pedagógicas:

Excerto 59 – A professora Maria me contactou e pediu para que eu realizasse um nivelamento linguístico com as crianças Caline e Samuel. A docente acaba de assumir a turma do 3º ano e não conhece muito bem as crianças.
 Maria: Eu comecei agora [a lecionar a turma], a partir do bloco [de atividades pedagógicas] 5. Eu comecei a encaminhar adaptado, até então eles faziam o bloco normal [com a outra professora]. Eu estava pensando em fazer assim [encaminhar o bloco de atividades pedagógicas adaptado], nesse primeiro momento com a turma, aí depois, quando a gente chegar a uma conclusão [sobre o nível de língua das crianças], a gente consegue dizer mais ou menos como a gente pode trabalhar, se é só o bloco adaptado ou se é só bloco de tradutor... porque até que eu estava vendo os blocos adaptados, eles são bem nível alfabético, bem nível, assim, de conhecer o alfabeto, é bem simples. (Trecho de diário de campo – anotações e transcrição de fala de conversa gravada em áudio por WhatsApp com professora Maria em 15/06/2021)

A professora Maria me contactou em meados do mês de junho de 2021, pois havia começado a lecionar a turma do terceiro ano recentemente, após a saída da antiga professora em decorrência de uma licença médica. Como pouco conhecia as(os) estudantes, a docente me procurou para solicitar ajuda na condução do trabalho pedagógico com as crianças haitianas do grupo.

Maria assumiu a turma de terceiro ano do Ensino Fundamental em que estudavam Caline e Samuel, duas crianças haitianas de oito anos de idade. Ela relata que a professora

anterior enviava para a dupla haitiana blocos de atividades pedagógicas “normais”, ou seja, não havia nenhum tipo de encaminhamento ou adaptação para as crianças migrantes. Sua decisão ao assumir a turma foi mudar a estratégia de trabalho e enviar às crianças haitianas o “bloco adaptado” que, segundo sua concepção, é o bloco de atividades pedagógicas preparado para estudantes da Educação Especial.

Como ainda estava conhecendo sua turma durante primeiras semanas de trabalho, a professora tomou a decisão pelo envio de atividades de Educação Especial para as crianças haitianas com base apenas na nacionalidade de sua dupla de estudantes. De fato, sua decisão ilustra como a prática docente é orientada pelo estigma social de que crianças haitianas apresentarão dificuldades para acompanhar as propostas pedagógicas escolares.

Maria ainda menciona que uma análise das habilidades de língua portuguesa das crianças poderia indicar se o trabalho pedagógico seguiria com o envio do “bloco adaptado” ou do “bloco tradutor”. Para a docente, o “bloco tradutor” refere-se aos blocos de atividades pedagógicas com apoio linguístico em língua crioula haitiana, pensados inicialmente pelas professoras Tereza e Flávia para as alunas haitianas do quinto ano, a fim de oferecer conceitos, enunciados e lista de vocabulário em crioulo haitiano dentro das atividades escolares em língua portuguesa. Segundo a fala da professora Maria, seu maior questionamento ao assumir uma turma do terceiro ano é definir se Caline e Samuel receberão atividades pedagógicas iguais às(aos) estudantes de Educação Especial ou exercícios em língua portuguesa com apoio linguístico em língua crioula haitiana. A professora complementa:

Excerto 60 - Maria: Eu só preciso ter uma base para a gente saber o que vai trabalhar mais com eles, entende? Quem é que conhece mais a língua portuguesa e quem conhece menos a língua portuguesa, porque, quem conhece mais, a gente sabe que vai conseguir fazer o bloco normal, porque está se alfabetizando. Agora, quem não conhecem nada com certeza não vai entender nada do bloco que eu estou encaminhando, entende? *** Quem não está com os blocos adaptados, deixa, mas lá no final eu vou colocar as atividades nível haitianos. (Conversa gravada em áudio por WhatsApp com professora Maria em 15/06/2021)

Para a docente, é possível que alguma criança não necessite receber o bloco de atividades com exercícios da Educação Especial; nesse caso, ela afirma que enviará o bloco de atividades padrão da turma com acréscimo de atividades pedagógicas “nível haitianos”. A expressão empregada pela professora evoca o estigma social da falta de linguagem associado às crianças haitianas na escola e corrobora a ideia de um suposto nível mais baixo de língua que precisa ser adotado no trabalho pedagógico com estudantes dessa nacionalidade, já mencionado por Josi, no excerto 57 (página 148).

A classificação de atividades em “nível haitianos” criada pela professora Maria é uma manifestação de ideologias raciolinguísticas que performatizam uma linha abissal nas práticas escolares: de um lado, o grupo de estudantes que recebe atividades pedagógicas padronizadas; de outro, a dupla haitiana que demanda atividades em “nível haitianos”. Essa divisão abissal atua na desqualificação linguística e acadêmica de Caline e Samuel, que pouco conheciam a professora da turma.

A organização pedagógica de Maria com o grupo do terceiro ano é um exemplo de como a leitura do corpo negro antecede as experiências sociais entre docentes e discentes, além dos processos de avaliação pedagógica de crianças migrantes na escola. Nessa circunstância, Caline e Samuel foram marcadas como estudantes de desenvolvimento pedagógico inferior às demais crianças brasileiras antes mesmo de demonstrar à professora, por meio de avaliações e atividades de sondagem, seus repertórios linguísticos e os conhecimentos escolares que já haviam se apropriado em suas trajetórias educacionais.

A opção da docente por enviar atividades pedagógicas da Educação Especial a Caline e Samuel, assim como seu plano de encaminhar exercícios em “nível haitianos” para a dupla, se configuram como parte de processos de racioletramento que inferiorizam as subjetividades haitianas na escola. Ressalto que as justificativas para a definição desses encaminhamentos como estratégias pedagógicas não foram discursivamente associadas à cor da pele das crianças; porém é possível notar que a classificação da dupla haitiana como iletrada e de baixo desenvolvimento pedagógico tem como base a leitura social das subjetividades negras atravessada por pressupostos eugenistas modernos. A percepção sócio-historicamente difundida do corpo ébano como social, moral e intelectualmente inferior orienta práticas pedagógicas que sustentam as diferenças cognitivas por critérios raciais na sala de aula.

A fim de debater as propostas de trabalho negociadas com a professora Maria e os efeitos do racioletramento nos processos de escolarização de Caline e Samuel, apresento, a seguir, nossas experiências compartilhadas em campo.

4.1.1 Caline e Samuel e os processos de racioletramento que inferiorizam suas subjetividades e saberes

Em meados do mês junho de 2021, o trabalho colaborativo com as docentes da Escola Mananciais já apresentava resultados significativos a partir das ações das

professoras Andressa, Flávia, Joana, Luciana, Pâmela e Tereza. Semanalmente, as docentes compartilhavam comigo seus planejamentos pedagógicos, pediam auxílio com informações sobre cultura e língua crioula haitiana, além de mobilizar listas de vocabulário para o trabalho em sala de aula.

Embora nem todo o grupo docente se aproximasse das ações do projeto, a experiência nas turmas de terceiro e quinto ano chamaram a atenção de outras pessoas do contexto. Maria, uma professora recém-chegada à Escola Mananciais, ouviu sobre o projeto e me procurou para pensar em ações pedagógicas voltadas para as duas crianças haitianas na turma que ela havia acabado de assumir. No excerto a seguir, apresento os registros de nosso primeiro contato:

Excerto 61 - A professora Maria me procurou para falar a respeito das crianças haitianas em seu grupo de terceiro ano. Ela assumiu a turma há duas semanas e viu as crianças apenas uma vez, então me pediu ajuda para pensar em atividades para cada uma. As crianças haitianas são Caline e Samuel; há uma terceira criança migrante na turma, uma estudante colombiana, mas a professora pediu auxílio específico para as haitianas. Segundo ela, cada uma possui níveis de aprendizagem bem diferentes; o aluno Samuel fala bem, mas escreve muito mal; a aluna Caline fica perdida na aula, e não há como saber se a menina fala ou não língua portuguesa.

De acordo com a professora, o bloco de atividades do aluno Samuel pode ter enunciados traduzidos para o crioulo, pois isso o ajudaria; já para a aluna Caline, que fica em silêncio em sala, ela gostaria de enviar atividades de alfabetização. A professora tem essas hipóteses iniciais, mas pediu minha ajuda para conversar com as crianças e suas famílias a fim de conhecê-las melhor.

Nossa primeira conversa foi breve, pois eu estava em atendimento naquele horário. Combinei de conversar melhor com a professora no dia seguinte. Passei meu telefone para que ela pudesse me enviar mensagens contando mais detalhes sobre a rotina escolar com as crianças. (Trecho do diário de campo – anotações sobre interação presencial com professora Maria na escola em 14/06/2021)

A professora Maria me procurou pessoalmente na escola e pediu para participar das reflexões acerca de propostas pedagógicas direcionadas às crianças haitianas. Apesar de também lecionar uma estudante colombiana, a docente demonstrou preocupação especificamente com as duas crianças haitianas da turma. Sua percepção se associa à leitura da criança haitiana como um problema, já mencionada por Ana durante as primeiras ações da pesquisa (página 32).

A fim de situar a docente no estudo para iniciarmos juntas a oferta de apoio pedagógico a sua dupla de estudantes, trocamos algumas mensagens de áudio no dia seguinte ao nosso primeiro contato. Durante a conversa, a professora mencionou sua opção de enviar a Caline e Samuel o bloco de atividades adaptado para estudantes público-alvo da Educação Especial, então aproveitei a oportunidade para compartilhar a

dinâmica de trabalho colaborativo e como as adaptações pedagógicas para crianças migrantes apresentavam um outro caráter.

Excerto 62 - Pesquisadora: Então, o que a gente tem de igual, assim, com o currículo haitiano é Matemática e Ciências. O que que a gente tem de totalmente diferente: linguagem, História e Geografia. A linguagem, a gente pode trabalhar nos mesmos tópicos que a gente trabalha em Língua Portuguesa... história em quadrinhos, tema circo, contos, fábulas... e aí só dar uma adaptada nas atividades. Mas não uma adaptada para nível mais baixo... É uma adaptação para a aprendizagem de língua, mas aí eu explico direitinho para vocês na nossa conversa pessoalmente, sobre que tipo de adaptações a gente pode fazer.

Matemática e Ciências, a gente adapta no sentido de usar a linguagem para facilitar que a criança entenda ou conteúdo, trazendo no enunciado algumas frases em crioulo, para que ela entenda o que precisa fazer; trazer, especialmente em Ciências, assim, algumas traduções do vocabulário... no quinto ano, a gente tava trabalhando essa semana o sistema circulatório, então tinha algumas palavras-chave traduzidas para o crioulo para que as crianças soubessem a que se refere aquele conteúdo.

Em História e Geografia, é uma coisa totalmente nova porque as crianças não precisam necessariamente conhecer a história e a geografia do Brasil quando elas chegam no Brasil; e aí a nossa tarefa como escola é apresentar essas coisas para as crianças, no sentido de o que que essa criança que acabou de chegar precisa conhecer de História? O que ela precisa conhecer de Geografia para viver nesse país? Então, esse repensar das atividades escolares, assim, adaptar as atividades... eu acho essa palavra adaptar um pouco forte; não é adaptar para um nível cognitivo diferente, mas é para uma pessoa que tem bases sociais outras. Ela usa uma outra língua na casa dela, vem de uma outra cultura e ela tem outras visões de mundo, né, e a gente vai acrescentar às nossas.

Maria: É Carol, então assim, vendo como você está me explicando ali, eu acho assim então que primeiro a gente poderia fazer só umas 4 atividades, umas 5 atividades, para mim pôr no bloco como sondagem, para ver o que que eles já conhecem e o que eles não conhecem em cima da base que você explicou ali. Pra ver se eles conseguem entender, fazer pra gente poder entender, assim, que a dificuldade deles... é... onde está o nível da dificuldade deles. Entendi... Acho que a gente poderia colocar nessa tentativa só essas 4 atividadezinhas... Umas 4 só, umas 4 ou 5 atividades ali, para eles levarem no bloco e depois marcar o presencial, pra você ir sentindo com eles, na presença, o que que você acha; ou a gente faz só o presencial e deixa, por enquanto, a parte de atividades de blocos haitianos. (Conversa gravada em áudio por WhatsApp com professora Maria em 15/06/2021)

Ao tomar conhecimento que as adaptações pedagógicas para crianças haitianas se referiam a oportunizar o aprendizado de língua portuguesa e ampliar perspectivas culturais das(os) educandas(os), Maria optou por conhecer as crianças antes de definir as próximas ações. A docente sugeriu a realização de uma avaliação diagnóstica para compreender os conhecimentos já desenvolvidos por Caline e Samuel.

Caline foi a primeira criança a me encontrar na escola para realizar atividades de sondagem pedagógica presencialmente. A professora Maria selecionou alguns exercícios de escrita e cálculo e me pediu para orientar a estudante em língua crioula haitiana durante

a resolução das atividades. Apresento os exercícios que compuseram a sondagem pedagógica nas figuras a seguir:

Figura 10: Atividades de sondagem da aluna Caline (página 1)

1- LEIA O ALFABETO:
A - B - C - D - E - F - G - H - I - J - K - L - M -
N - O - P - Q - R - S - T - U - V - W - X - Y - Z

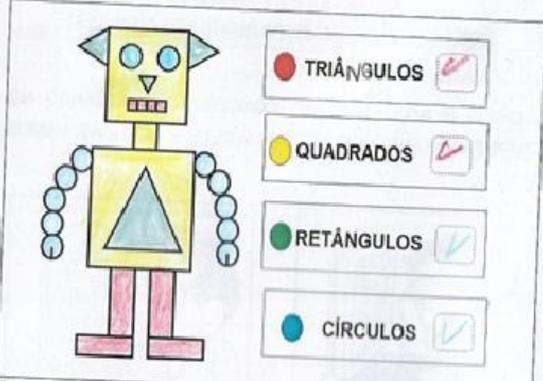
2 - COMPLETE COM AS LETRAS QUE FALTAM:

 MAC <u>A</u> CO	 V <u>A</u> CA	 COE <u>L</u> HO	 GAL <u>I</u> NHA
 CAM <u>I</u> LÃO	 ALF <u>A</u> CE	 MEL <u>A</u> NSIA	 ABÓ <u>O</u> RORA

3 - ESCREVA O QUE SE PEDE:

FIGURA	PALAVRA	LETRA INICIAL	NÚMERO DE LETRAS
	macaco	m	6
	abelha	a	6
	coelho	c	6
	cachorro	c	6

4- PINTE CADA FORMA GEOMÉTRICA DA COR INDICADA NAS BOLINHAS E REGISTRE A QUANTIDADE DE CADA UMA NOS QUADRADINHOS.



5- COMPLETE AS CASINHAS COM OS VIZINHOS DE CADA NUMERAL.

4	5	6	8	9	10	27	28	29
11	12	13	16	17	18	34	35	36
22	23	24	30	31	32	24	25	26

Fonte: Planejamento docente, 2021

Caline chegou à escola timidamente e interagimos em língua crioula haitiana durante todo o tempo. A estudante recebeu as atividades preparadas pela professora Maria e disse que não precisava na minha ajuda para sua realização. Com considerável autonomia, a estudante apontou todas as letras do alfabeto, leu e escreveu palavras, indicou iniciais e contou letras das palavras escritas por conta própria. A forma como realizou as atividades de linguagem propostas demonstra que a estudante dispunha de habilidades de leitura e escrita desconhecidas pela instituição. Sua opção por realizar os exercícios sem ajuda e o registro em letra cursiva indicam familiaridade com a cultura de letramento escolar brasileira, o que contraria a percepção da professora Maria de que a estudante estivesse “perdida” durante as aulas (excerto 61, página 152).

Chamou-me a atenção a maneira de Caline resolver o exercício quatro. A menina identificou e coloriu as formas geométricas solicitadas a partir da leitura da legenda; contudo, não seguiu a orientação do enunciado para registrar a quantidade de cada uma das quatro formas geométricas encontradas na figura. Nessa atividade, identifiquei que o enunciado escrito em língua portuguesa, com duas linhas e meia de extensão, não estava integralmente acessível para a aluna haitiana. Conceitos como “indicada”, “registre” e “quantidade” eram palavras que não compunham seu repertório em língua portuguesa. Apesar de lidar com vocabulário de pouco uso em seu cotidiano, Caline contemplou os objetivos propostos, identificou formas geométricas e demonstrou sua destreza com numerais a partir da identificação de antecessores e sucessores. A segunda página de atividades de sondagem compõe a próxima figura:

Figura 11: Atividades de sondagem da aluna Caline (página 2)

7- A ADIÇÃO É UMA OPERAÇÃO MATEMÁTICA DE AGRUPAR, SOMAR, JUNTAR OU UNIR QUANTIDADES.
(VÍDEO EXPLICATIVO NO GRUPO DE WHATSAPP)
PINTE APENAS A RESPOSTA CORRETA DAS ADIÇÕES.

5 6 +2 7 7 3	4 8 +4 0 8 6
7 6 +3 9 10 10	9 10 +3 11 12 12
6 2 +4 8 10 10	3 5 +2 -1 5 4
3 4 +0 3 3 0	5 8 +1 7 6 6

B- ZIZI FOI À FEIRA E COMPROU 5 BANANAS, 2 LARANJAS, 1 ABACAXI, 1 MELÂNCIA E 4 PERAS. QUANTAS FRUTAS ELA COMPROU AO TOTAL?

DESENHO DA RESOLUÇÃO
 $5 + 2 + 1 + 1 + 4 = 14$

CÁLCULO
 $\square + \square = \square$

C- FIEL CUIDAVA DE 9 MELÂNCIAS. DEU UMA PARA CAMILÃO. QUANTAS MELÂNCIAS ELE CUIDA AGORA?

DESENHO DA RESOLUÇÃO
 $9 - 1 = 8$

CÁLCULO
 $\square + \square = \square$

Fonte: Planejamento docente, 2021

Na segunda página de atividades de sondagem, Caline precisou lidar novamente com palavras que não compunham seu repertório linguístico. No exercício sete, termos como “adição”, “operação” e “quantidades” ficaram confusos para a estudante. Apesar de ler os enunciados com autonomia, a menina indicou não entender todas as palavras, mas realizou as operações dispostas na página por compreender visualmente o objetivo da atividade.

Durante a realização das situações-problema (B e C), Caline confundiu-se com os nomes das personagens e me pediu para ler os enunciados em língua crioula haitiana para compreendê-los com inteligibilidade. Destaco que as atividades selecionadas pela professora Maria fazem parte de uma sequência didática que tem como texto-base a história infantil “Camilão, o comilão”, e os nomes “Zizi”, “Fiel” e “Camilão” são de três personagens do livro. Tendo em vista que Caline não teve acesso à história infantil antes da realização dos exercícios propostos, o desenvolvimento das atividades esbarrou novamente em palavras que não compunham o repertório linguístico da estudante.

Além de lidar com termos novos para seu repertório, a aluna demonstrou incerteza no registro dos sinais gráficos durante as operações matemáticas. Ao ler as situações-problema, Caline utilizou os dedos para calcular e registrou apenas os resultados; após minha insistência para que ela registrasse os cálculos completos no caderno, a estudante demonstrou certa insegurança no emprego dos sinais de adição (+) e subtração (-), pois, durante o registro das operações, apontava para os sinais e me olhava para se certificar que estava utilizando o símbolo certo. A insegurança pode ter sido resultado da pista gráfica de adição (+) para resolução de ambos os exercícios, embora a atividade de letra C exigisse uma subtração. Ao finalizar as atividades, Caline chegou a um resultado muito próximo ao correto no exercício de letra B e calculou corretamente na atividade de letra C.

Após nosso primeiro momento de estudo, pude notar que Caline dispunha de considerável repertório linguístico e acadêmico, porém, assim como na experiência de Angelina, seu silêncio em sala de aula era interpretado pela equipe escolar como demonstração de uma suposta falta de habilidade linguística. O estigma da falta de linguagem associado repetidamente às subjetividades haitianas na escola impede que as docentes tomem conhecimento dos repertórios de suas(seus) estudantes haitianas(os) e, dessa forma, atua para reforçar o imaginário de que crianças dessa nacionalidade não obterão êxito em suas atividades escolares.

Apesar de a dinâmica escolar envolver a realização periódica de avaliações diagnósticas para acompanhar o desenvolvimento individual das crianças da turma, Caline não teve essa oportunidade no início do período letivo. A ausência de uma avaliação diagnóstica sustentada pelos estigmas da falta de linguagem e baixo desenvolvimento pedagógico das crianças haitianas levou a docente a caracterizar Caline como aluna iletrada. A partir da avaliação diagnóstica, a estudante teve oportunidade de expressar sua capacidade de realizar práticas escritas e de raciocínio lógico-matemático

e, dessa forma, a professora percebeu a necessidade de repensar sua estratégia pedagógica.

As ideias prefiguradas de baixo desenvolvimento pedagógico de crianças haitianas performatizam processos de racioletramento que inferiorizam esse alunado em sala de aula. Devido à leitura de sua subjetividade como iletrada, Caline receberia atividades pedagógicas preparadas para crianças com deficiência intelectual. Na contramão do estigma de baixo desenvolvimento pedagógico, a educanda não apresentava dificuldades para acompanhar as práticas escolares, apenas demandava apoio linguístico para expandir seu repertório em língua portuguesa e realizar com mais autonomia suas tarefas escolares.

Enquanto Caline ficava em silêncio durante as aulas e era lida como sem linguagem, Samuel enfrentava o estigma de falar língua portuguesa e não produzir registros escritos de acordo com as expectativas da instituição. Segundo o relato da professora, Samuel escrevia muito mal em língua portuguesa e precisava de apoio extra para consolidar a alfabetização. Durante nossa atividade de sondagem, percebi que o garoto possuía habilidades notáveis de leitura e escrita em língua portuguesa; por conta disso, optei por não realizar as tarefas selecionadas pela professora, mas explorar a compreensão do estudante das tarefas que ele realizara em casa no seu bloco de atividades. As figuras a seguir ilustram os exercícios:

Figura 12: Atividades pedagógica do aluno Samuel (exercício 1)

BLOCO ADAPTADO

OLÁ CRIANÇAS DO 3º ANO! PARA SABEREM SOBRE O QUE CONVERSAREMOS NESTE BLOCO, RESOLVAM O DESAFIO ABAIXO.

SEGUNDA-FEIRA 21/06
LÍNGUA PORTUGUESA E GEOGRAFIA

LÍNGUA PORTUGUESA

ATIVIDADE 1
PREVA A LETRA INICIAL DE
A FIGURA E DESCUBRA O
ESTÁ ESCRITO.

OLÍMPIAS 2021

VOCÊ SABIA QUE, EM 2021, OS JOGOS OLÍMPICOS ACONTECERÃO NA CIDADE DE TÓQUIO, NO JAPÃO?

OLÍMPIADAS SÃO COMPETIÇÕES ESPORTIVAS ENTRE ATLETAS DO MUNDO TODO, QUE ACONTECEM DE 4 EM 4 ANOS.

Fonte: Planejamento docente, 2021

Como indicado pela figura, Samuel realizou exercícios do “bloco adaptado”, ou seja, o estudante recebeu atividades pedagógicas preparadas para crianças com deficiência intelectual. De acordo com a professora Maria, seu aluno precisava treinar a escrita em língua portuguesa e ela julgou que esse bloco de atividades estaria mais de acordo com suas habilidades.

Logo na primeira página, vê-se que o exercício proposto está incompleto. A atividade pede que a criança indique as letras iniciais dos nomes de cada figura para descobrir uma palavra escondida. Perguntei a Samuel como ele havia completado os quadros, e o garoto afirmou que entendeu a proposta de letra inicial, mas não sabia o nome de algumas figuras em língua portuguesa. Ele optou, então, por deixar os exercícios em branco para perguntar a sua professora como se chamavam as imagens desconhecidas. As dúvidas do estudante, porém, não se resumiram à primeira página, como indica a figura a seguir:

Figura 13: Atividades pedagógica do aluno Samuel (exercícios 2, 3 e 4)

C) FAÇA O QUE SE PEDE:

JAPÃO

JA- JE - JI - JO - JU - JÃO

PINTE SOMENTE A LETRA J:

J A J E J I J G J U J

MONTE AS SÍLABAS

J + A = JA J + O = JO

J + E = JE J + U = JU

J + I = JI J + ãO = JÃO

D) PINTE SOMENTE AS FIGURAS QUE COMEÇAM COM A LETRA J:

E) LIGUE CORRETAMENTE CADA IMAGEM À SÍLABA INICIAL:

JA JE JI JO JU

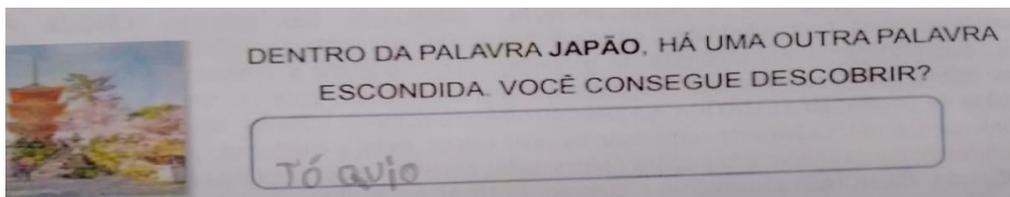
Fonte: Planejamento docente, 2021

As atividades pedagógicas realizadas por Samuel giravam em torno do tema Jogos Olímpicos, que aconteceram no Japão naquele ano. A partir do nome do país sede dos jogos, a professora organizou uma revisão da letra J e de sua família silábica (JA, JE, JI, JO, JU, JÃO). Nessa proposta, Samuel precisava montar algumas sílabas e identificar os nomes das figuras expressas na página, assim poderia marcar a letra e a sílaba inicial dos nomes de cada desenho. Contudo, o estudante não completou as atividades D e E referentes aos nomes das imagens. De acordo com seu relato, grande parte das figuras tinham nomes que ele desconhecia em língua portuguesa, assim não conseguiu finalizar os exercícios.

Ao acompanhar o raciocínio de Samuel durante a realização das atividades pedagógicas, percebo que a estratégia do estudante refuta a ideia defendida por Josi de que é necessário baixar o nível linguístico para crianças haitianas por meio o uso de letras simplificadas e imagens (excerto 54, página 141). Samuel reconhece as figuras, mas sabe dizer seus nomes apenas em língua crioula haitiana. Em um trabalho pedagógico que prioriza o desenvolvimento de habilidades de escrita, o estudante não terá oportunidade de expandir seu repertório linguístico oral e acabará deixando as atividades de registro em branco. Por conseguinte, a professora da turma tomará as atividades incompletas como reforço ao estigma do baixo desenvolvimento pedagógico naturalmente associado às crianças haitianas na escola.

Além do uso de imagens descontextualizadas, conceitos abstratos como “palavra dentro da palavra” se configuram como formas de linguagem que não compõem o repertório linguístico do estudante. À vista disso, Samuel apresenta dificuldades em contemplar os objetivos propostos nos exercícios enviados pela professora, como indica a figura a seguir:

Figura 14 Atividades pedagógica do aluno Samuel (exercícios 5)



Fonte: Planejamento docente, 2021

Assim como na experiência de Caline, o enunciado longo em língua portuguesa não estava integralmente acessível para o estudante haitiano. Ressalto que a compreensão

de enunciados extensos com conceitos abstratos é um dos desafios escolares enfrentados por crianças brasileiras que falam língua portuguesa em seu cotidiano; para uma criança migrante, de oito anos de idade, que dispõem de repertório de língua familiar lexicalmente distante da língua de escolarização, esse desafio é potencializado. Diante do obstáculo, Samuel parte de palavras que dispõe em seu repertório, como “dentro” e “Japão”, a fim de encontrar uma resposta para a questão. A docente, porém, considera sua solução equivocada, pois se espera que dentro de “JAPÃO” o aluno identifique o som da palavra “PÃO”.

A Figura 14 ilustra como o estigma de baixo desenvolvimento pedagógico é associado às subjetividades haitianas na escola. Samuel, percebido como uma criança que escreve muito mal em língua portuguesa, demonstra habilidades notáveis de leitura e escrita em suas atividades, bem como repertório de mundo amplo ao identificar que dentro do país Japão está sua capital, Tóquio. Todavia, suas habilidades não correspondem às práticas de letramento autônomo legitimadas pela instituição por não acessar os enunciados dos exercícios com inteligibilidade e, assim, deixar de contemplar os objetivos propostos pela docente. Enunciados inteligíveis também aparecem durante os exercícios de matemática:

Figura 15: Atividades pedagógica do aluno Samuel (exercício 6)

COMPLETE A SEQUÊNCIA NUMÉRICA:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40

B) ESCREVA POR EXTENSO (COMO SE LEÊM) OS NÚMEROS DESTACADOS EM VERMELHO:

5	6 7 8 9 10
11	12 13 14 15 16 17 18 19 20
26	27 28 29 30

C) RESOLVA O DESAFIO:

O JOGO TEVE 7 FALTAS. 5 FORAM NO 1º TEMPO. QUANTAS FALTAS FORAM NO 2º TEMPO?
 $5 + \underline{\quad} = 7$

Fonte: Planejamento docente, 2021

Novamente a compreensão de enunciados é um desafio para o estudante. No exercício A, a frase “Complete a sequência numérica” foi facilmente compreendida; porém, no exercício B, conceitos como “extenso” e “leem” não foram facilmente

acessados pelo educando. Sua estratégia foi partir de palavras conhecidas, como “escreva” e “números”, para completar a atividade. O exercício C foi o mais desafiador para o estudante, pois o menino não dispunha de repertório linguístico esportivo em língua portuguesa para compreendê-lo.

Das atividades propostas na página apresentada, Samuel resolveu o primeiro exercício corretamente, completou o segundo de maneira equivocada e deixou o terceiro sem resposta. Durante a correção das tarefas do estudante, a docente enfatizou que ele falhou na escrita por extenso dos algarismos e na resolução de soma. Essa situação é um exemplo de como os processos de escolarização que envolvem crianças haitianas se distanciam de seus repertórios linguísticos e atuam para reforçar os estigmas sociais de incompetência associados a estudantes dessa nacionalidade.

A experiência de Samuel demonstra como a visão socializada de baixo desenvolvimento da criança haitiana é sustentada por processos de racioletramento hierarquizantes. O estudante que não desenvolve práticas escritas conforme o esperado pela professora e pela instituição é naturalmente percebido como incompetente, por isso recebe atividades produzidas para a Educação Especial, com letras simplificadas e amplo uso de imagens. Contudo, a falta de apoio linguístico o impede de desenvolver os exercícios e acaba por reforçar o estigma de baixo desenvolvimento, haja vista que nem as atividades com um suposto nível mais baixo de exigência cognitiva foram realizadas com sucesso pelo educando haitiano.

Foi um longo processo de convencimento explicar à docente que Samuel e Caline de fato dispunham de habilidades de linguagem e conhecimento lógico-matemático correspondentes à turma de terceiro ano, apenas demandavam apoio linguístico nos enunciados. A resposta da professora Maria às sondagens realizadas com as crianças haitianas compõe o excerto a seguir:

Excerto 63 – Maria: Eu entendo por que ele [Samuel] não fez esse [exercício proposto]; esse aqui é difícil até pros nossos alunos normais! Mas se o Samuel faz tudo, precisa mandar adaptado? Dá pra ver que ele é bem centrado. A Caline faz poucas atividades. O certo seria dar curso de língua antes de entrar no Brasil, né? Meu medo é ela ficar acomodada. Quando as aulas voltarem ela vai saber muito pouco se fizer apenas as suas atividades que você adaptou. Você não acha muito pouco 2 atividades por dia? Se eles já sabem falar, ler e escrever, vão conseguir fazer as atividades. O outro aluno haitiano [da outra turma], ele é super comunicativo, chega falando, mas na hora de estudar é disperso. Não é só linguagem, é dislexia. (Conversa gravada em áudio por WhatsApp com professora Maria em 26/07/2021)

Maria indica esperar a dificuldade de Samuel na realização das atividades propostas por supor que o exercício “é difícil até pros nossos alunos normais”. A fala da docente é uma manifestação de ideologias raciolinguísticas que performatizam uma linha abissal no contexto de sala de aula: de um lado, estudantes ditos normais, com desenvolvimento pedagógico dentro do esperado; de outro, as crianças haitianas e o estigma de baixo desempenho, preguiça e transtorno de linguagem (dislexia).

Apesar da dualidade entre criança normal e criança haitiana presente em seu discurso, a professora Maria conclui que Samuel apresenta conhecimento linguístico suficiente para deixar de lado o bloco adaptado para Educação Especial. A descrição do garoto como aluno “bem centrado” justifica sua opção por enviar ao estudante atividades pedagógicas padronizadas para o restante da turma e não mais exercícios para crianças com deficiência intelectual. Sua fala, entretanto, manifesta ideologias raciolinguísticas que reforçam a noção de que a criança haitiana precisa assimilar a língua de escolarização antes de ingressar na educação básica. Ao mencionar que “se eles já sabem falar, ler e escrever, vão conseguir fazer as atividades”, a professora assume uma noção colonial de língua como sistema que, uma vez assimilada, dará condições para seu estudante se engajar em toda e qualquer prática de letramento na escola. Essa perspectiva justifica o comentário da professora de que “o certo seria dar curso de língua antes de entrar no Brasil”.

O comentário da docente acerca da oferta de aulas de língua antes do ingresso de migrantes no Brasil infelizmente desconsidera a dinâmica de migração de crise enfrentada por grande parte das famílias haitianas de estudantes da Escola Mananciais. Diferente de uma migração planejada, na qual as pessoas fazem a opção de estabelecer residência em outro país por escolhas pessoais, familiares ou laborais, a migração de crise envolve a saída do local de origem de pessoas em fuga de desastres naturais, guerras, perseguições políticas, religiosas e/ou étnicas. Nessa perspectiva, o trânsito forçado não oferece tempo e condições de planejamento financeiro, habitacional ou linguístico.

Apesar da defesa de que as crianças migrantes precisem assimilar a língua portuguesa, a professora Maria desconsiderava os conhecimentos linguísticos já desenvolvidos por sua dupla haitiana, também ignorava sua responsabilidade como docente de promover práticas de expansão dos repertórios linguísticos das crianças. A professora apenas descreveu Samuel como menino centrado e Caline como menina que fazia poucas atividades. Sua descrição essencializada demonstra seu desconhecimento de que ambas as crianças dispunham de repertórios linguísticos muito semelhantes na língua

de escolarização durante o desenvolvimento da pesquisa. Também era desconhecido que ambas apresentavam as mesmas dificuldades perante conceitos abstratos que extrapolavam seus repertórios.

A diferença na descrição de Caline e Samuel é um indicativo de como a leitura do corpo antecede as experiências sociais e o acesso da professora aos repertórios linguísticos e de mundo da dupla de estudantes. Nessa circunstância, o silêncio de Caline é lido como falta de interesse da aluna na realização das atividades, enquanto Samuel é descrito como mais interessado por se expressar oralmente com desenvoltura. A partir da fala da docente sobre o suposto (des)interesse das crianças, pude perceber que as ideologias raciolinguísticas se manifestaram em encaminhamentos pedagógicos em que nenhuma delas receberia apoio em língua crioula haitiana durante as atividades. Para Samuel, a professora decidiu não oferecer apoio linguístico devido às suas habilidades orais, pois o estudante falava bem e, supostamente, deveria apresentar domínio das práticas escritas escolares. Enquanto para Caline, a docente recusou a oferta de apoio linguístico diante da preocupação de que a estudante se acomodasse e deixasse de aprender os conteúdos escolares.

Com base nas impressões de Maria acerca Caline e Samuel, concebo seus encaminhamentos pedagógicos como processos de racioletramento que inferiorizam as crianças negras haitianas no contexto educacional. As práticas pedagógicas propostas pela professora pautavam-se em assimilação linguística e cultural, desconsideravam os conhecimentos de língua e de mundo das crianças, além de não ofertar subsídios para a ampliação dos repertórios linguísticos da dupla de estudantes. Entendo que suas decisões estavam baseadas na leitura das subjetividades negras haitianas como de baixo desenvolvimento cognitivo, fato que a professora manifesta no comentário “não é só linguagem, é dislexia”. Nessa premissa, os processos de racioletramento adotados pela docente seriam formas de promover o desenvolvimento cognitivo que as crianças haitianas supostamente necessitavam.

A insistência da professora Maria de que Caline e Samuel não precisariam de apoio linguístico para realizar suas atividades aumentou o volume de exercícios em branco nos blocos de atividades das crianças. Em diversos momentos durante o semestre, elas me pediram ajuda para realizar as atividades pedagógicas que envolviam repertórios que ainda não dispunham em língua portuguesa, como no exemplo a seguir:

Excerto 64 - O aluno Samuel me encontrou na escola e pediu ajuda para ler exercícios do livro didático. Relatou “Muito difícil entender. Não consegui

fazer”. O aluno precisava pintar alguns desenhos; perguntei sua cor preferida, mas ele não soube me responder oralmente. Pegou o lápis laranja para me mostrar. Eu disse o nome da cor e ele a repetiu. Samuel me contou que essa cor ele não sabia o nome. (Trecho de diário de campo - anotações sobre atendimento pedagógico presencial às crianças haitianas em 19/08/2021)

Samuel pediu meu auxílio para uma atividade do componente curricular Ciências, em que precisava categorizar alguns animais por cores. No entanto, o exercício não apresentava legenda colorida na qual o estudante pudesse se basear, apenas indicava os nomes por escrito das cores que deveriam ser utilizadas. Embora fosse uma atividade que mobilizasse seu conhecimento acerca do reino animal, a falta de apoio no vocabulário de cores em língua portuguesa representou um impedimento no desenvolvimento da tarefa.

Além da falta de apoio linguístico para as crianças haitianas nas atividades, os exercícios encaminhados para a turma de terceiro ano apresentavam enunciados longos, com cerca de três linhas. A figura a seguir ilustra o padrão de atividades do bloco pedagógico enviado no mês de julho:

Figura 16: Padrão de atividade pedagógica - julho/2021

d) Leias as frases e complete os espaços escrevendo na primeira tentativa do seu jeito. Depois consulte as palavras (NO ANEXO) para verificar a escrita correta, se alguma palavra estiver errada, escreva da maneira correta na segunda tentativa.

RESPONDA E ESCREVA	1ª TENTATIVA DO SEU JEITO	2ª TENTATIVA COM CONSULTA
Parte do corpo abaixo da cabeça?		
Serve para adoçar os alimentos?		
Personagem do circo que faz o público rir?		
Fruta que a bruxa dá a Branca de Neve?		
É usada no tempero e arde os olhos?		
Deve-se usar na cabeça quando anda de moto?		
Alimento preferido do Coelho?		
Lugar onde ficam as estrelas?		
A _____ e a formiga. Fábula do bloco 5.		

Fonte: Planejamento docente, 2021

O envio de blocos de atividades pedagógicas com tarefas longas e sem apoio linguístico às crianças haitianas gerou discordância entre a professora Maria e Bianca, integrante da equipe pedagógica e administrativa da unidade de ensino. No início de julho, Bianca me procurou para se queixar de que a professora Maria decidiu enviar blocos de atividades sem direcionamentos linguísticos para Caline e Samuel. Narro nossa interação no excerto a seguir:

Excerto 65 - Bianca disse que a professora Maria foi até a secretaria pedir o recolhimento do bloco com atividades direcionadas para crianças haitianas. Segundo seu relato, a intenção da docente era entregar às crianças um bloco de atividades sem apoio linguístico porque ela descobriu que as crianças falam português muito bem e dão conta das atividades. De acordo com a professora, as duas crianças haitianas são ótimas e não têm problema, por isso conseguiriam fazer as atividades normalmente.

Bianca perguntou à docente se ela tinha certeza, pois o projeto é desenvolvido como apoio às crianças haitianas e não porque os alunos têm algum tipo de problema. A integrante da equipe pedagógica e administrativa reforçou que a finalidade do projeto é oportunizar apoio em língua portuguesa para alunos que são de outro país e falam outra língua antes do português. (Trecho de diário de campo – anotações sobre interação presencial com Bianca, integrante da equipe pedagógica e administrativa, na escola em 02/07/2021)

O relato de Bianca sobre sua conversa com a professora Maria chama atenção para como as ideologias raciolinguísticas atuam na categorização de estudantes migrantes da Escola Mananciais. Ao comentar que Caline e Samuel “não têm problema” porque falam língua portuguesa e conseguiriam realizar as atividades, a docente cria a categoria de crianças migrantes “com problema”, ou seja, estudantes em expansão de seu repertório na língua de escolarização que demandam apoio linguístico para a realização das atividades escolares. Bianca, por outro lado, rebate a afirmação da docente e destaca que o suporte às crianças haitianas não tem o intuito de sanar um problema, mas sim ofertar auxílio linguístico para o desenvolvimento das atividades escolares.

Por mais que a docente tenha sustentado a ideia de que Caline e Samuel deveriam ler e escrever com clareza por demonstrarem habilidades orais em língua portuguesa, suas expectativas não foram atendidas. No final do mês de julho, eu acompanhava o recolhimento dos exercícios realizados pelas crianças e pude presenciar a devolutiva de Samuel. Nos dias de entrega de blocos, as famílias vinham à escola para retirar o bloco de atividades para ser realizado no mês seguinte e Samuel, assiduamente, devolveu à professora as atividades que já havia realizado em casa naquele mês. Maria aproveitou a presença da mãe e perguntou se o estudante estava conseguindo realizar o bloco tranquilamente. O relato da interação compõe o excerto a seguir:

Excerto 66 - A professora se dirigiu à mãe de Samuel em português e numa velocidade normal de fala, como se ela fosse brasileira. Sugeriu uma rotina de estudos de 30 minutos diários, apoio do Google Tradutor e fez várias perguntas para conferir que a mulher acompanha seu raciocínio, como “tá?” e “entendeu?”. Nesse diálogo, nem a criança ou a mãe proferiram resposta. Não tenho como assegurar que eles compreenderam o que a professora estava dizendo.

A professora ainda perguntou ao aluno se ele estava conseguindo realizar suas atividades sem dificuldades, e ele disse que não, porque muitas coisas ele não entende, então não faz e precisa pedir ajuda à irmã e à professora Carol.

(Trecho de diário de campo – anotações sobre interação presencial com Samuel, sua mãe e professora Maria na escola em 26/07/2021)

Ao recepcionar a família na escola, Maria deu indicações à mãe de Samuel sobre como organizar a rotina de estudos do filho em casa, inclusive sobre o apoio de um aplicativo de tradução gratuito para auxiliar a criança. Porém, pela falta de reação do estudante e de sua mãe, não tenho como afirmar se de fato compreenderam a informação dita pela professora. Mesmo diante das constantes perguntas da docente para conferir se a família estava acompanhando seu raciocínio (“tá?”; “entendeu?”), a mãe de Samuel não se manifestou oralmente; apenas recebeu o bloco de atividades e continuou em silêncio acenando com a cabeça positivamente. Chamou-me a atenção o fato de a professora não demonstrar preocupação em falar mais lentamente ou utilizar frases curtas em sua interação com a família haitiana.

Entendo que a postura da professora Maria durante a tentativa de diálogo com Samuel e sua mãe foi orientada pela ideologia colonial de língua como sistema. Durante nossas experiências compartilhadas, a docente reafirmou em diferentes momentos acreditar que se a pessoa haitiana já assimilou a língua portuguesa, ela apresenta plenas condições de se engajar em qualquer prática de linguagem sem qualquer impedimento, inclusive leitura, escrita e diálogos cotidianos. Essa ideologia linguística justifica sua expectativa de que a família de Samuel estaria apta a conversar com a professora brasileira sem nenhum entrave.

Após dar orientações à mãe, a professora dirigiu-se a Samuel para conferir se ele estava conseguindo realizar suas atividades em casa. Ao ouvir que o estudante precisava buscar ajuda para fazer os exercícios devido às muitas coisas que não entendia, a docente ficou visivelmente confusa. De fato, as habilidades orais em língua portuguesa desenvolvidas durante interações cotidianas não garantem ao estudante recursos linguísticos específicos para seu engajamento em práticas de letramento escolar; dessa forma, caberia à docente ofertar apoio linguístico e pedagógico para que a criança pudesse expandir seu repertório linguístico e ter mais autonomia na realização de suas atividades.

Infelizmente, não poderei apresentar mais detalhes acerca do desenvolvimento pedagógico e linguístico de Samuel e Caline, pois, logo após a interação da professora com a família do estudante, recebi o pedido da diretora da escola para encerrar os atendimentos às crianças haitianas desse grupo específico de terceiro ano. A professora da turma relatou à direção escolar estar se sentindo desautorizada, invadida em seu

ambiente educacional e questionada sobre suas decisões pedagógicas devido ao desenvolvimento desta pesquisa.

Após o desligamento da docente do trabalho colaborativo da pesquisa, Caline passou a receber blocos de atividades adaptados para Educação Especial, a fim de supostamente desenvolver a linguagem, enquanto Samuel seguiu recebendo o bloco padrão da turma de terceiro ano com acréscimo de “atividades nível haitianos”, com vistas a aprimorar sua escrita. Apesar da desistência da professora, os dados provenientes de nossa curta experiência foram autorizados a compor este estudo.

Como discutido até aqui, os movimentos propostos para repensar a leitura, as subjetividades e os repertórios linguísticos das crianças haitianas na Escola Mananciais não corresponderam às expectativas de todas as pessoas participantes da pesquisa. Porém, as experiências compartilhadas, os questionamentos, desencontros de ideologias, debates e propostas foram base para muitas ações assertivas no contexto escolar que serão apresentadas a seguir.

Os diferentes movimentos pedagógicos na busca da equipe escolar para ofertar uma educação pública de qualidade a todas as crianças brasileiras e migrantes foram sementes plantadas e regadas a muitas mãos ao longo do ano letivo de 2021. A fim de que também sejam regadas as ideias para uma educação mais igualitária plantadas durante esta pesquisa, a seguir, apresento algumas práticas de racioletramento como resistência às estruturas coloniais pensadas e efetivadas no chão da escola. Nas experiências narradas no próximo capítulo, pretendo demonstrar como o trabalho de reflexão coletiva levou ao desenvolvimento de processos de racioletramento para uma educação intercultural, ou seja, movimentos para criação de novos espaços para os repertórios de estudantes haitianas(os) e ressignificação das subjetividades racializadas no contexto escolar.

5. PROCESSOS DE RACIOLETRAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua.

(bell hooks, 2017)

Este estudo foi desenvolvido no contexto da Escola Mananciais cerca de dez anos após a entrada das(os) primeiras(os) estudantes haitianas(os) na instituição; desde o início, a trajetória desta pesquisa não foi uma rota linear, mas um caminho sinuoso marcado por controvérsias e percepções. Houve dissonâncias a respeito de permitir ou não outras línguas faladas na escola, incluir ou não outras línguas escritas nas atividades pedagógicas, exigir ou não que se falasse apenas língua portuguesa nos ambientes familiares das crianças haitianas. Essas e outras questões relacionam-se a movimentos reflexivos que só foram possíveis devido às percepções de Jean, Louise, Thabita, Angelina, Caline e Samuel como crianças racializadas no contexto escolar, de suas práticas de linguagem e seus repertórios como ideologicamente posicionados em espaços subalternos. A partir das discussões e diferentes perspectivas que permeavam o contexto educacional, passaram a surgir novas propostas para ressignificar as trajetórias escolares de crianças haitianas na instituição.

Embora os passos iniciais da pesquisa indicassem caminhos de tradução e apoio linguístico (excerto um, página 33), ao final, acabaram por trilhar rotas que abriram novos espaços para as subjetividades racializadas e seus repertórios. De fato, durante as experiências compartilhadas, o apoio escolar à criança haitiana mostrou-se um desafio que vai além da oferta de aulas de língua portuguesa. Perceber os processos de racialização das subjetividades haitianas e encarar a problemática racial interseccionada com a dinâmica migratória, hierarquias linguísticas, epistemológicas, culturais e de classe foram pontos cruciais para questionar e refutar ideologias raciolinguísticas da falta de linguagem, conhecimento e disposição para aprendizagem que atravessam as trajetórias escolares dessas(es) estudantes.

Esses movimentos buscaram responder aos anseios da SEMED de propor alternativas educacionais para “ampliar perspectivas sobre o que ensinar; [porque] a gente não pode privar as crianças de aprender os componentes curriculares por causa da

língua”²⁸. Além de repensar práticas de ensino, problematizamos coletivamente formas de promover o diálogo entre culturas para tornar a escola um espaço mais plural e acolhedor. No excerto a seguir, a professora Luciana comenta sobre como a questão cultural já era assunto de debate na instituição desde o início do projeto:

Excerto 67 – Luciana: Eles tão aqui, mas não gostariam muitas vezes, e depois é imposta nossa cultura pra eles. Em uma discussão na escola no começo do ano, a gente tava conversando sobre isso. O município de Pinhais tem muitos haitianos. A gente vai no mercado, passa pela rua, entra na escola... tem muito haitiano. Então a gente ficou pensando “por que a prefeitura não tem um projeto que possa fazer um trabalho mais efetivo com eles?” Escolarização pra eles, trazer um pouco da cultura do país deles, da nossa pra eles, fazer essa mediação de uma maneira mais didática de nível municipal mesmo. (Reunião de planejamento pedagógico em videochamada gravada com as professoras Luciana e Andressa em 14/05/2021)

A docente demonstra perceber como a experiência da migração nem sempre é desejada pela família – como em casos de migração de crise - e leva pessoas a viverem em lugares nos quais muitas vezes não desejam estar; nesse contexto, a imposição da cultura brasileira a migrantes haitianas(os) torna ainda mais difícil sua vivência no novo local de moradia. A fala de Luciana ressalta a necessidade de políticas públicas municipais que envolvam a mediação entre culturas nos processos de recepção e escolarização de migrantes.

No debate com a equipe escolar sobre formas de promover diálogos entre culturas na escola durante o desenvolvimento da pesquisa, algumas ações possíveis foram mencionadas. Josi, integrante da equipe administrativa e pedagógica, citou a possibilidade promover exposições para evidenciar a cultura haitiana na escola:

Excerto 68 - Josi: Numa outra escola que eu trabalhei, vários haitianos foram pra lá e nós fizemos até uma exposição, que a gente tinha exposição de diversidade, né, então uma das professoras trabalhou sobre os haitianos. A princípio, assim, ela relutou em trabalhar, eu disse “mas vai ser legal porque a gente tem haitianos aqui na nossa escola e é bom pra eles se sentirem incluídos, né”. Aí eles trouxeram, eles puderam trazer objetos de casa, eles puderam trazer coisas da culinária deles que eles usam, um pai trouxe a bíblia que ele usava lá no Haiti, sabe... Então assim, eles trouxeram objetos e coisas deles pra mostrar, pra expor na estante deles, dos haitianos. E foi bem interessante, sabe... Esse menino mesmo, ele ficou super alegre de tá mostrando um pouco do país dele. Bem interessante. (Conversa por videochamada gravada com Valéria e Josi, integrantes da equipe pedagógica e administrativa, em 19/05/2021)

²⁸ Fala de Fernanda, representante da SEMED, durante conversa por videochamada gravada acerca do desenvolvimento do projeto, em 29/03/2021.

Em seu relato, Josi menciona a experiência de uma “exposição de diversidade” em outra instituição que possibilitou às famílias haitianas trazerem objetos e temperos de seu país de origem para mostrar na escola. De acordo com a educadora, a oportunidade de exhibir itens de sua cultura auxilia crianças migrantes a se sentirem incluídas no contexto escolar. Sua fala aponta para uma percepção de cultura relacionada a objetos que representam grupos sociais. Tal concepção se assemelha à noção apresentada pela professora Bia em seu trabalho com diferentes línguas em sala de aula, que compõe o excerto a seguir:

Excerto 69 - Bia: Eu trabalhei o ano retrasado com uma criança no 2º ano. Eu tentava... ela até falava o português assim um pouco, dava pra entender o que ela falava, só que eu queria entender também as coisas lá do Haiti e passar isso pros outros alunos da sala. Então assim, eu sempre pedia pra que ela falasse como falava tal coisa ali da sala, né – o estojo, a caneta – na língua dela pras outras crianças também, pra que ela se sentisse parte ali, não só porque... querendo ou não, eles sofrem um pouco de bullying, né, a questão da cultura, o jeito que ela se vestia – às vezes ela ia assim com cada roupa, as crianças olhavam [risos]. Então eu fui colocando assim pra que ela participasse do grupo ali da sala pra que todos entendessem e começassem a ter curiosidade de aprender com ela também, e ela ficava assim tão animada de falar! Cada dia ela pedia pra uma criança escolher uma palavra que ela ia dizer como era na língua dela. Então a gente foi fazendo um banco de palavras. Foi uma troca muito legal, mas vou falar assim pra você, que eu lembre de alguma palavra, eu não lembro [risos]. (Reunião de planejamento pedagógico em videochamada gravada com as professoras externas em 28/05/2021)

Em sua experiência em sala de aula com uma criança haitiana, a professora Bia adotou a construção de um banco de palavras com tradução português/crioulo haitiano como forma de promover a inclusão da estudante migrante à turma. Embora a apresentação da língua crioula haitiana às crianças brasileiras seja uma forma de oportunizar ampliação de repertório para estudantes de ambas as nacionalidades, a dinâmica adotada para condução da atividade demonstra uma percepção de cultura relacionada ao exotismo.

Ao pedir demonstrações do repertório linguístico da aluna fora do contexto das práticas pedagógicas, a professora indica que o espaço para esse repertório no cotidiano escolar era um cartaz, item à parte dos outros temas e textos da aula. Além disso, menciona não se lembrar de nenhuma palavra compartilhada por sua educanda, o que aponta para como o distanciamento entre a comunidade brasileira e haitiana não foi superado. Sua experiência demonstra que a construção de um banco de palavras para ampliar repertório das(os) estudantes brasileiras(os) e migrantes é uma ação relevante para o contexto educacional, mas requer engajamento docente para ser uma prática pedagógica intercultural e não apenas parte de uma agenda burocrática.

O riso da professora ao relatar que a criança era alvo de *bullying* pela forma de se vestir é outra demonstração de como a cultura haitiana era vista como exótica e inferior no contexto da sala de aula. Apesar do intuito de promover práticas interculturais para acolhimento de sua estudante, o relato de Bia reforça a estranheza e a distância entre a comunidade brasileira e a haitiana, características das estruturas coloniais que hierarquizam grupos sociais racializados.

Maher (2007) problematiza a forma de abordar diferentes culturas no sistema educacional e afirma que uma percepção acrítica do multiculturalismo leva à descrição de culturas subalternizadas como exóticas e resumidas a objetos que as representem. De acordo com o trabalho da intelectual brasileira, os comentários de Josi e Bia, nos excertos 68 e 69 (páginas 169 e 170), podem ser descritos como demonstrações do multiculturalismo liberal, que trivializa as diferenças culturais e celebra o que está na superfície das culturas, como comidas, danças e músicas. Essa perspectiva essencializa as diferenças, deixa de trazer para o âmbito educacional o debate sobre lutas políticas e marginalização de sujeitos e cria o que autora define como “safaris culturais”, que é o engessamento e a exotização das culturas de grupos sociais historicamente lido como inferiores.

Outra vertente do multiculturalismo acrítico apontada pela autora é o multiculturalismo conservador, a partir do qual grupos sociais hierarquicamente superiores “deslegitimam tudo que não seja hegemônico (crenças, valores, conhecimentos, línguas) e acreditam que o papel da escola é contribuir para a assimilação dos grupos sociais que julgam inferiores à ordem estabelecida” (MAHER, 2007, p. 259). Durante o desenvolvimento deste estudo, essa vertente foi frequentemente percebida nos discursos acerca de estudantes haitianas(os) e a necessidade de práticas assimilacionistas para sua adaptação à escola (excertos 16, 17, 18 e 56, respectivamente nas páginas 75, 76 e 146).

De acordo com Maher (2007), ambas as vertentes se referem ao multiculturalismo por assumirem a existência de uma pluralidade de culturas na escola, porém tratam a questão sem politizar diferenças sociais e culturais, por isso são consideradas acríticas. Enquanto a vertente conservadora suprime as diferenças culturais e propõe a assimilação da cultura dita superior por grupos marginalizados, a vertente liberal celebra superficialmente as diferenças e atua na guetização cultural. Para a autora, ambas as percepções acríticas do multiculturalismo são sustentadas por projetos coloniais que

sócio-historicamente subalternizam sujeitos e tratam a cultura como um conjunto de características essencializadas e imutáveis.

A pesquisadora destaca que a promoção do diálogo entre culturas na escola é uma ação complexa, que não pode encobrir as diferenças, mas preparar as pessoas do contexto para conviver com outras de forma informada e respeitosa. Por essa premissa, Maher (2007) defende que o conceito que melhor traduz a essência das relações entre culturas - com jogos de poder, conflitos e negociações inerentes a essas relações - é o conceito de interculturalidade. A partir dessa concepção, a autora afirma que todo projeto educativo que visa empoderar grupos sociais subalternizados e garantir uma convivência respeitosa com suas singularidades linguísticas e culturais deve promover uma educação do entorno, ou seja, uma educação para interculturalidade.

Miyahira (2021), ao investigar um contexto de acolhimento educacional de migrantes, também chama a atenção para como a escola precisa reconhecer as diferenças culturais de uma maneira crítica. Para o autor:

É preciso que esse reconhecimento seja acompanhado de reflexões e transformações das estruturas sociais e econômicas dentro da escola. Sabemos que a escola não tem como mudar diretamente as estruturas sociais amplas, mas deve começar com as estruturas em seu interior. Ou seja, é muito importante que a escola avance para além de feiras culturais ou de exposições dos elementos culturais de todas as nacionalidades contidas em seu interior. É preciso problematizar e analisar as estruturas sociais, estruturas econômicas, as formas de produção de significados (como são construídos os conceitos de belo/feio, bom/ruim), os movimentos migratórios, suas causas e consequências etc. O currículo deveria proporcionar aos alunos o desenvolvimento de capacidades críticas para estas tarefas. (MIYAHIRA, 2021, p. 180)

O educador retoma a necessidade de avançar para além de feiras e exposições culturais no trato às diferenças na escola; além disso, ressalta que o currículo deveria proporcionar às(aos) estudantes o desenvolvimento crítico para a compreensão das estruturas sociais e econômicas atreladas às diferenças culturais. Nesse ínterim, entendo que uma educação para interculturalidade em contexto de recepção de migrantes deve tensionar as estruturas coloniais que atravessam o currículo educacional e trazer para o debate o papel social que essas populações ocupam no imaginário brasileiro, bem como as demais intersecções que atravessam suas subjetividades.

No contexto de recepção de crianças haitianas na educação básica, compreendo como necessária a discussão a respeito dos processos de racialização de pessoas negras haitianas e as diferentes questões interseccionadas à problemática racial, como a dinâmica migratória, hierarquias linguísticas, epistemológicas, culturais e de classe. Apenas com

base na compreensão dessa estrutura de subalternização de sujeitos pela cor da pele e as consequências dessa hierarquização para sua experiência social no Brasil é possível pensar em práticas escolares interculturais.

Neste capítulo, apresento algumas propostas pedagógicas e práticas do cotidiano escolar pensadas para ressignificar as experiências educacionais de crianças haitianas no contexto da Escola Mananciais. Tais propostas se configuram como processos de racioletramento para uma educação intercultural e emergiram das experiências compartilhadas com as crianças Jean, Louise, Thabita, Angelina, Caline e Samuel, que suscitaram reflexões a respeito de como as crianças se sentiam na escola e do apoio educacional que esperavam para poder participar das práticas pedagógicas de maneira menos hierárquica.

Ressalto que as ações aqui apresentadas geraram inúmeras controvérsias por tensionarem e romperem com ideologias raciolinguísticas de subalternização do corpo negro, seu intelecto e práticas culturais. Mesmo perante muitos questionamentos, as crianças foram ouvidas e as docentes participantes desta pesquisa buscaram diferentes maneiras de considerar as demandas das(os) estudantes haitianas(os). Dessa forma, os processos de racioletramento para uma educação intercultural apresentados a seguir são resultado de intensas reflexões sobre e, principalmente, com as subjetividades haitianas, a fim de reorganizar os encaminhamentos escolares de modo a contemplá-las e destacar suas práticas de leitura e escrita como atos de resistência das subjetividades negras na escola.

5.1 NOVOS ESPAÇOS PARA AS SUBJETIVIDADES RACIALIZADAS E SEUS REPERTÓRIOS

Durante este estudo, as diferentes noções de linguagem e aprendizagem circulando no contexto escolar evidenciaram ideologias raciolinguísticas que permeiam as práticas educacionais e sociais na escola. Tais ideologias foram percebidas como alicerces na construção de um imaginário de estudante haitiana(o) sem linguagem, conhecimento e disposição para aprendizagem. Como consequência, as trajetórias educacionais de Jean, Thabita e Angelina foram marcadas por políticas linguísticas de silenciamento que impediram oportunidades de ampliação de seus repertórios linguísticos.

A fim de ressignificar suas trajetórias educacionais, foi necessário tensionar e romper com ideologias raciolinguísticas presentes na escola. A seguir descrevo os processos de racioletramento de subversão a tais ideologias pensadas a partir das experiências compartilhadas com crianças, docentes e familiares. Início com o debate acerca da ideologia da falta linguagem associada às crianças haitianas a partir da experiência de Jean.

O estudante Jean, matriculado na turma do terceiro ano do Ensino Fundamental em 2021, já era aluno da instituição desde 2019. Em conversa com as professoras que atendiam a criança durante o desenvolvimento deste estudo, ganhou destaque a queixa de que o aluno não conhecia língua portuguesa e se mantinha alheio às práticas pedagógicas. Dentre as adaptações escolares promovidas até o momento, as profissionais de educação relataram o encaminhamento do aluno para ser “estudante ouvinte” em uma turma de primeiro ano de Ensino Fundamental, com vistas a promover uma revisão de conteúdos básicos do currículo escolar.

Como a prática de “estudante ouvinte” não resultou no desenvolvimento linguístico e pedagógico esperado pelas docentes, a instituição passou a responsabilizar o educando e sua família por sua falta de desenvolvimento. Para compreender o cenário, nossa primeira ação como grupo de trabalho foi conhecer a dinâmica familiar do estudante e sua trajetória educacional. Em contato com sua mãe, Darlene, tomamos conhecimento de que Jean cursou a Educação Infantil no Haiti e chegou no Brasil com idade para ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, em série inicial de alfabetização; mas o calendário escolar haitiano é diferente do brasileiro, então o estudante foi matriculado no último trimestre do ano letivo, no mês de setembro de 2019, e teve apenas três meses de experiência como aluno do primeiro ano no Brasil. No início de 2020, quando ingressou no segundo ano do Ensino Fundamental, houve a instauração do ensino remoto devido ao distanciamento social decorrente da pandemia do Coronavírus. Nos períodos letivos que se seguiram, nos anos de 2020 e 2021, as aulas presenciais foram substituídas por blocos de atividades impressas e Jean deixava a maior parte dos exercícios incompleta.

Em conversa com Darlene para conhecer como a família estava se organizando para o desenvolvimento das atividades durante o período remoto, foi-nos relatado que a proposta pedagógica adotada pela escola não contemplava sua realidade familiar. A realização dos blocos de atividades dependia do tempo livre dos homens da família, que eram as pessoas com habilidades em língua portuguesa mais amplas e, por isso,

responsáveis pelo acompanhamento das atividades escolares das crianças. Como eles trabalhavam fora o dia todo e orientavam as atividades pedagógicas nos períodos que sobravam entre a carga horária de trabalho semanal e tempo de deslocamento, restava apenas o final de semana dedicado aos estudos das crianças da família. Nessa dinâmica, o plano traçado pela escola de enviar entre quatro e cinco exercícios diários não contemplava o tempo e o apoio linguístico/educacional disponível na casa das crianças haitianas.

Conhecer a organização familiar do estudante foi parte decisiva para traçar um plano de atividades pedagógicas e objetivos de aprendizagem que oportunizassem seu desenvolvimento escolar. A professora Luciana, que acompanhava Jean durante o ano letivo de 2021, decidiu priorizar o desenvolvimento de habilidades orais em língua portuguesa como um dos objetivos de aprendizagem, além de reorganizar os blocos de atividades pedagógicas de forma que se adequassem à dinâmica familiar. Com isso em mente, Luciana propôs enviar duas atividades por dia com apoio linguístico português/crioulo haitiano, de modo que Darlene pudesse orientar o filho na realização das atividades escolares e não houvesse acúmulo de exercícios para o final de semana.

A decisão de Luciana causou algumas controvérsias, pois foi de encontro com a leitura das subjetividades haitianas na escola. Em um ambiente em que o estudante racializado é percebido como alguém sem linguagem, conhecimento e disposição para a aprendizagem, sua postura de ofertar apoio linguístico e flexibilizar a quantidade de tarefas escolares diárias levantou questionamentos se essa prática não deixaria a criança mais preguiçosa e a impediria de aprender os conteúdos escolares. Apesar das dúvidas sobre os possíveis resultados, Luciana manteve-se firme em sua decisão de trazer o desenvolvimento da oralidade como um objetivo pedagógico para oportunizar a Jean ampliação de suas habilidades em língua portuguesa, ao mesmo tempo que se apropriava dos conceitos e conteúdos escolares. A figura a seguir demonstra uma atividade pedagógica do componente curricular Arte, organizada com objetivo de desenvolver habilidades orais do estudante e com apoio linguístico português/crioulo haitiano:

Figura 17: Atividade pedagógica de Arte enviada para o aluno Jean



LENDI 10/05
ARTE

ÈSKE OU KONNEN CIRCO A?

- LI TÈKS LA SOU CIRCO A:

O CIRCO É UMA FORMA DE ARTE POPULAR QUE ENVOLVE DIFERENTES TIPOS DE ARTISTAS.




SA A SE YON TRAVAY ATISTIK. ARACY DE ANDRADE SE ATIS POU PENTI SA A.

LI GEN ANPIL KOULÈ.
O CIRCO É **AZUL** E **ROXO**. O CHÃO É **VERMELHO**. O ELEFANTE É **AMARELO**.

ANN NOU APRANN KOULÈ YO NAN PÒTIGÈ:

VERMELHO

AMARELO

AZUL

LARANJA

ROXO

VERDE

EGZANP:



APRENDENDO AS CORES

VÍDEO: https://www.youtube.com/watch?v=B9ES230_Gng

"MEU LIVRO É **VERMELHO**" – "MINHA CASA É **AMARELA**"
"MEU CADERNO É **VERDE**" – "A BOLA É **AZUL** E **ROXA**"

²⁹Fonte: Bloco de atividades pedagógicas do componente curricular Arte do 3º ano de Ensino Fundamental, 2021

²⁹ Tradução para língua portuguesa das atividades da imagem: Segunda-feira 10/05 / Você conhece o Circo? Leia o texto sobre o circo. / Este é um trabalho artístico. Aracy de Andrade é o artista que criou a pintura. Ela tem muitas cores. / Vamos aprender as cores em português.

Na atividade sobre o Circo, a professora Luciana pediu meu auxílio para traduzir os enunciados e apresentar ao estudante o tema da aula. Embora os enunciados e a apresentação da obra de arte estejam em crioulo haitiano, há frases para leitura em língua portuguesa, assim como o vocabulário das cores. A docente organizou o exercício de modo que a língua portuguesa e a língua crioula haitiana estivessem presentes para permitir que a mãe de Jean o auxiliasse durante a realização da atividade.

Como apoio pedagógico, a professora optou por enviar o vídeo de uma canção para a criança aprender a pronúncia dos nomes das cores. Na atividade impressa há o link do vídeo, mas Luciana enviou o vídeo por mensagem de WhatsApp para Darlene, a fim de facilitar seu acesso ao material. Na dinâmica de ensino remoto, essa foi a alternativa mais viável para ofertar apoio linguístico, pois a professora não estaria presencialmente com seu estudante para ensinar-lhe os sons das palavras em língua portuguesa.

A ampliação de vocabulário também recebe apoio visual por meio da disposição de cores que destacam as palavras e indicam à criança o que ela aprenderá na atividade. O exercício é finalizado com frases em língua portuguesa que envolvem léxico do cotidiano da criança (livro, caderno, casa, bola), combinado com o vocabulário da aula (as cores). Luciana complementou a atividade pedindo para que Jean lesse tais frases e indicasse alguns objetos nas cores vermelha, verde, amarela e roxa em sua casa.

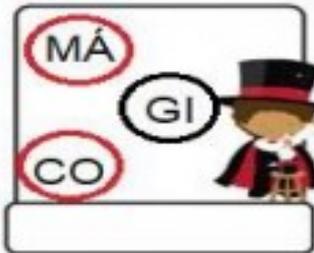
O apoio linguístico nos enunciados também compôs a organização das atividades do componente curricular Língua Portuguesa. A figura a seguir é um exemplo de como a orientação em duas línguas oportunizou à criança ampliar seu repertório linguístico em língua portuguesa durante atividades orais e escritas:

Figura 18: Atividades pedagógicas de Língua Portuguesa enviadas para o aluno Jean

JEDI 20/05
LÍNGUA PORTUGUESA

AKTIVITE 1

A) EKRI MO A. USE AS SÍLABAS PARA ESCREVER O NOME DESSA ATRAÇÃO DO CIRCO.



B) ANN NOU KONNEN MO YO. ENCONTRE OS NOMES DAS ATRAÇÕES DO CIRCO:

MÁGICO	-	EQUILIBRISTA	-	PIPOCA
PALHAÇO	-	MALABARISTA	-	CIRCO
FOCA	-	ELEFANTE	-	LEÃO



³⁰Fonte: Bloco de atividades pedagógicas do componente curricular Língua Portuguesa do 3º ano de Ensino Fundamental, 2021

³⁰ Tradução para língua portuguesa das atividades da imagem: Segunda-feira 20/05 / Atividade 1 / A) Escreva a palavra. / B) Vamos conhecer as palavras.

Ainda dentro da temática Circo, a sequência didática proposta pela professora Luciana possibilitou ao seu educando práticas leitura e escrita em língua portuguesa. Com apoio linguístico nos enunciados, Jean foi estimulado a identificar elementos circenses e a escrita de seus nomes na língua de escolarização. Assim como na Figura 17, o dia da semana no qual a atividade é realizada aparece em língua crioula haitiana e, após alguns meses, a professora fez a opção por indicá-lo também em língua portuguesa, a fim de estimular a ampliação do repertório de seu estudante.

Para viabilizar a realização do exercício B, a Luciana enviou a Jean um vídeo apresentando as imagens e como elas se chamavam em língua portuguesa, assim ele aprenderia os nomes na oralidade e poderia buscar com mais autonomia a versão escrita das palavras que ouviu. Essa atividade é um exemplo de como o apoio de imagens combinado com a apresentação oral do vocabulário é fundamental na prática pedagógica para ampliação de repertório linguístico. A presença de imagens sem pistas sobre seus nomes em língua portuguesa pode não ser eficaz no ensino de novas palavras, pois é possível que a criança reconheça as figuras e saiba dizê-las apenas em língua crioula haitiana. Em decorrência disso, é provável que a(o) estudante deixe de realizar esse modelo de exercício, como aconteceu na experiência do estudante Samuel (figura 13, página 158).

A organização das atividades direcionadas à criança haitiana demandou uma reformulação dos objetivos de aprendizagem e um trabalho colaborativo entre família, professora e eu, pesquisadora. Ao conhecer a família e a trajetória escolar de Jean, Luciana pôde traçar metas coerentes de aprendizagem para o aluno e, durante seu planejamento, me indicava as traduções que gostaria nos exercícios de cada bloco de atividades. Esse modelo de trabalho colaborativo permitiu que as atividades escolares correspondessem à dinâmica familiar de Jean e possibilitassem ao estudante a ampliação de seu repertório linguístico oral e escrito em língua portuguesa. Consequentemente, sua participação nas tarefas escolares mudou expressivamente; a criança passou a desenvolver os exercícios propostos e enviar áudios pelo WhatsApp para sua professora com leitura de palavras e frases.

Com a oferta de apoio linguístico e foco no desenvolvimento da oralidade nos blocos de atividades, a experiência escolar de Jean refutou ideologias da falta de linguagem, conhecimento e disposição da criança haitiana para aprendizagem. Essa dinâmica, porém, foi um pouco mais complexa com as crianças que passaram a frequentar a escola presencialmente. A experiência escolar de Tabhita demonstra como a criação de

zonas do não ser para a criança racializada gera espaços de silenciamento na sala de aula e atua na naturalização das ideologias da falta de linguagem.

Tabhita, matriculada na turma do quinto ano, era percebida como uma criança sem linguagem que pouco participava das atividades durante as aulas presenciais na escola. A professora Tereza inclusive acreditava que sua estudante vivia há pouco tempo no Brasil e relatou que ela demonstrava não entender ou falar língua portuguesa (excerto 30, página 96). Na intenção de auxiliar sua aluna a compreender as aulas, Tereza organizou a disposição da sala de modo que Tabhita e as outras três crianças haitianas do grupo sentassem sempre juntas para receber auxílio da amiga Louise como intérprete.

A experiência de Tabhita chama a atenção para como sua percepção como não falante de língua portuguesa era decorrente do isolamento gerado pela organização do grupo mononacional. Por desconhecer as habilidades linguísticas e acadêmica de sua estudante, Tereza a mantinha no convívio exclusivo com o grupo mononacional de alunas haitianas na sala de aula, de forma que ela pouco interagia com as demais crianças da turma e não dispunha de espaço para negociar sentidos com outras(os) colegas.

Os grupos mononacionais em sala de aula restringem a interação das crianças haitianas entre si e integram uma política de isolamento, que posiciona as subjetividades haitianas como meras observadoras de seu entorno. Nesse cenário, Tabhita não dispunha de oportunidades para ampliação de seu repertório em língua portuguesa e se mantinha sempre distante de sua turma.

Após o início dos atendimentos pedagógicos em contraturno escolar, pude estar mais próxima à estudante e ouvir seus relatos sobre a vida no Brasil e experiências na escola brasileira. A partir de nossas conversas que aconteciam majoritariamente em língua portuguesa, notei que seu repertório linguístico era suficiente para se envolver em interações cotidianas na língua de escolarização. Com base nessa experiência, compartilhei com as professoras Tereza e Flávia que notei o repertório em língua portuguesa de Tabhita, assim propus que pensássemos juntas em ações para diminuir o isolamento da estudante e aumentar sua interação com outras crianças brasileiras em sala de aula.

Tabhita frequentava a escola presencialmente, o que exigiu da professora Tereza estratégias pedagógicas que estimulassem a aproximação da menina de outras crianças da turma durante as aulas. Como primeira ação, a docente propôs uma lista de enunciados comuns às atividades escolares e pediu meu auxílio na tradução português/crioulo haitiano. Sua intenção era que Tabhita não precisasse receber exercícios diferentes dos

demais colegas da turma apenas por ser uma criança haitiana, mas que ainda assim pudesse dispor de apoio linguístico para participar mais ativamente das práticas pedagógicas desenvolvidas em língua portuguesa. A figura a seguir apresenta a lista de enunciados elaborada pela professora Tereza para Tabhita e demais estudantes haitianas de sua turma de quinto ano:

Figura 19: Lista de enunciados português/crioulo haitiano

Frases para fazer sua terafa:
Fraz pou fè devwa ou:

Calcule - *Kalkile*

Compare as imagens - *Konpare imaj yo*

Complete as frases - *Konplete fraz yo*

Complete a tabela - *Konplete tablo a*

Escreva por extenso - *Ekri an lèt*

Explique sua resposta - *Eksplike repons ou an*

Faça um desenho - *Fè yon desen*

Fale com seu amigo - *Pale ak zanmi ou an*

Leia o texto - *Li tèks la*

Ligue as imagens às palavras - *Konekte imaj yo ak mo yo*

Pinte as imagens - *Kolore imaj yo*

Qual a diferença? - *Ki diferans ki genyen?*

Qual o total? - *Konbyen antou?*

Quanto sobrou? - *Konbyen ki rete?*

Resolva os exercícios - *Rezoud ekzèsis yo*

Responda às questões - *Reponn kesyon yo*

Veja a imagem - *Gade imaj sa a*

Veja o vídeo - *Gade videyo sa a*

A lista de enunciados proposta pela professora Tereza oportunizou mais autonomia às alunas haitianas de sua turma durante as atividades pedagógicas. Como ela foi anexada aos cadernos e livros didáticos, as alunas não precisavam sentar juntas em tempo integral para ajudar umas às outras durante a compreensão das atividades. Diferentemente de Jean, que precisava de apoio para reconhecer palavras de uso comum em língua portuguesa, Tabhita e suas colegas do quinto ano dispunham de repertório linguístico suficiente para interações cotidianas e precisavam de apoio para transitar por práticas de letramento do âmbito escolar; a lista de enunciados oferecia o suporte necessário para sua participação em atividades que mobilizavam vocabulário pedagógico específico.

Com base nessa primeira ideia, as professoras que atendiam a turma de quinto ano passaram a me pedir outros materiais de apoio linguístico e cultural conforme as demandas emergentes no contexto. Flávia, em uma sequência didática sobre o folclore brasileiro, pediu minha contribuição para disponibilizar às(aos) estudantes da turma uma lenda haitiana e assim também discutir com as crianças brasileiras aspectos culturais do país caribenho. Sua atividade possibilitou às alunas haitianas da turma cantarem canções em crioulo haitiano e ensinarem outras lendas às(aos) colegas.

As práticas de educação intercultural foram incluídas também nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa. Além de vocabulário, como cumprimentos e despedidas traduzidos para língua crioula haitiana, Tereza solicitou em diversos momentos listas de aspectos gramaticais do crioulo haitiano para criar exemplos práticos de análise linguística nas aulas. A partir de seus pedidos, produzimos uma gama de materiais de correspondência linguística entre português e crioulo haitiano; a figura a seguir é um exemplo dos materiais criados:

Figura 20: Material de correspondência linguística sobre as horas

Que horas são?
Ki lè li ye?

☀️ Midi - meio dia
🌙 Minwi - meia noite

Portuguese	Haitian Creole
1 hora	Inè
2 horas	Dezè
3 horas	Twazè
4 horas	Katrè
5 horas	Senkè
6 horas	Sizè
7 horas	Setè
8 horas	Uitè
9 horas	Nevè
10 horas	Dizè
11 horas	Onzè

São 3 horas - Li fè 3è.
São 3h20 - Li fè 3è ven.
São 3h30 - Li fè 3è edmi.

Que horas é a aula?
Ki lè kou a?

A aula começa às 8 horas.
Kou a komanse a 8è.

Você estuda até meio dia - Ou etidye jiska midi.

Fonte: A autora, 2021

Durante a elaboração dos materiais de correspondência linguística, foi uma preocupação das docentes do quinto ano apresentar ambas as línguas, português e crioulo haitiano, na mesma fonte, cor e tamanho para evitar a criação de hierarquias em sala de aula. Após alguns meses, a SEMED realizou a impressão ampliada desses materiais, que foram disponibilizadas para a escola para compor os murais das salas.

A proposta de correspondência linguística sugerida pelas professoras do quinto ano foi além da oferta de apoio linguístico às crianças haitianas. As docentes se comprometeram a estimular as(os) estudantes brasileiras(os) a desenvolver seus repertórios também em crioulo haitiano, a fim de criar a percepção de que as diferenças linguísticas não representavam hierarquias na escola.

Na turma de quinto ano do período da tarde, as discussões sobre práticas de educação intercultural também envolveram a professora Joana e sua estudante Angelina. A aluna vinha de uma experiência escolar um tanto diferente de suas compatriotas estudantes do período da manhã; ela era a única haitiana de sua turma e não estava incluída em nenhum grupo mononacional, ainda assim se mantinha distante das demais crianças e em silêncio durante toda a aula. Devido às ideologias raciolinguísticas de falta de linguagem, conhecimento e disposição para aprendizagem constantemente associadas às crianças haitianas no contexto, a professora Joana acreditava que sua estudante não participava das aulas por falta de habilidades linguísticas, ideia refutada logo em minha primeira conversa com a educanda.

Assim como Tabhita, Angelina dispunha de repertório linguístico suficiente para interações cotidianas, precisava apenas de apoio para se engajar em práticas de letramento escolar. Apesar de suas habilidades linguísticas, a estudante mantinha-se em silêncio durante a aulas, conversava apenas em língua crioula haitiana comigo quando havia alguma pessoa brasileira por perto e não respondia as tentativas de diálogo da professora Joana. Por conta dos comentários da equipe escolar que descreviam Angelina como uma criança violenta, Joana chegou a acreditar que a aluna evitava contato por não gostar da professora.

Os estigmas de violência associados a Angelina me levaram a uma análise mais atenta do contexto da sala de aula. Ao observar as relações sociais entre as crianças, foi possível perceber que a aluna era alvo de constantes ofensas de colegas e usava de força física apenas para se defender das provocações. Nesse cenário, Joana notou que o silêncio e o isolamento de sua estudante não eram reforços aos estigmas sociais, mas mecanismos de defesa da criança em um contexto em que ela era ridicularizada por sua forma de falar, seus fenótipos corporais e sua origem.

Em uma tentativa de mudar o modo como Angelina era vista pelos colegas de turma, Joana pediu meu apoio para mostrar ao grupo como o repertório linguístico de sua estudante era importante e fazia parte do contexto de sala de aula. Durante as aulas, a professora passou então a usar termos em crioulo haitiano para cumprimentar Angelina e

elogiar sua participação nas atividades. Com frases como “boa tarde”, “tudo bem?”, “muito bom”, “parabéns”, “você conseguiu”, “está lindo”, Joana tensionou as relações de hostilidade entre as crianças brasileiras e a aluna haitiana e deu o primeiro passo para que sua subjetividade fosse vista com outros olhos no contexto da sala de aula.

Além de Joana, a professora Pâmela passou a buscar jogos e brincadeiras haitianas para brincar com as crianças e ensinar sobre esquema corporal nas aulas de Educação Física. As práticas pedagógicas interculturais proporcionaram a Angelina a performatização de um novo espaço social na escola, no qual ela se sentia mais pertencente ao grupo e menos inferiorizada por ser uma criança haitiana.

As experiências compartilhadas com Jean, Tabhita e Angelina indicam que o tensionamento das ideologias raciolinguísticas de falta de linguagem, de conhecimento e de disposição para aprendizagem associadas às subjetividades haitianas só foi possível após o rompimento com noções coloniais que orientavam a percepção sobre essas(es) estudantes. Ao questionar ideias pré-estabelecidas sobre quem são as(os) alunas(os) haitiana(os) e como elas(es) aprendem, as professoras pararam para ouvir as vozes das crianças e entender suas demandas de apoio linguístico, pedagógico e social no contexto em que estavam inseridas. Com base nessa prática colaborativa, propusemos um documento de suporte à educação intercultural: perguntas de apresentação das famílias.

As perguntas de apresentação são questões direcionadas às famílias no ato da matrícula de novas(os) estudantes; a ideia foi proposta pelas professoras da Escola Mananciais para conhecer algumas informações importantes sobre a criança migrante assim que ela chega à instituição. São perguntas em língua crioula haitiana³¹ sobre com quem a criança vive, há quanto tempo está no Brasil, quais as línguas faladas pela família e quais grupos sociais a família frequenta no país; as respostas a essas perguntas dão um panorama do repertório linguístico das(os) estudantes. Questões a respeito de quais séries a criança estudou na educação básica de seu país de origem e se há outras pessoas da família estudando no Brasil concedem à escola informações sobre as trajetórias educacionais das(os) estudantes e suas(seus) familiares.

Combinada com informações que buscamos sobre o currículo da educação básica haitiana, as perguntas de apresentação podem ser o ponto de partida para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas às crianças recém-chegadas à instituição. Evidentemente, conhecer as trajetórias educacionais e a dinâmica familiar de

³¹ As perguntas de apresentação também foram traduzidas para língua espanhola para contemplar a comunidade de migrantes latinas(os) atendida pela escola.

Jean, Tabhita e Angelina foi fundamental para recalcular a rota das práticas pedagógicas. Dessa forma, concluímos que disponibilizar à equipe docente informações sobre as(aos) novas(os) estudantes logo após sua matrícula na escola pode orientar de maneira mais assertiva o trabalho em sala de aula.

As práticas escolares narradas nesta seção apresentaram ações de subversão às ideologias raciolinguísticas e trouxeram propostas de revisão dos objetivos de aprendizagem e novos espaços para as subjetividades racializadas e seus repertórios linguísticos na escola. A seguir, descrevo processos de racioletramento que tensionam outros estigmas associados ao corpo negro, como ideias de baixo desenvolvimento cognitivo. A partir das experiências de Caline, Samuel e Louise, problematizo como os processos de racioletramento podem ser interculturais e destacar as práticas de leitura e escrita como atos de resistência das subjetividades negras na escola.

5.2 RACIOLETRAMENTO COMO RESISTÊNCIA – NOVOS OLHARES PARA PRÁTICAS DE ESCRITA DE CRIANÇAS RACIALIZADAS

As análises acerca das ideologias raciolinguísticas no contexto da Escola Mananciais indicam que a colonialidade se manifesta de diferentes maneiras nas experiências educacionais de estudantes negras(os) haitianas(os). Enquanto Jean, Tabhita e Angelina foram percebidas a partir de ideologias da falta de linguagem, Caline, Samuel e Louise foram descritas como crianças de baixo desenvolvimento nas atividades pedagógicas. Os discursos que deslegitimam as práticas de linguagem dessas(es) estudantes demonstram como as estruturas coloniais adquirem diferentes roupagens para hierarquizar as subjetividades negras na escola: ora por sua oralidade, ora por sua escrita.

Os efeitos das ideologias raciolinguísticas nos direcionamentos educacionais a estudantes haitianas(os) podem ser problematizados a partir das experiências de Caline e Samuel. Ambas as crianças estavam matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental durante o desenvolvimento desta pesquisa e receberam uma nova professora no início do segundo semestre de 2021. Maria, a docente recém-chegada à turma, buscou meu auxílio para pensar em ações pedagógicas voltadas às duas crianças. De acordo com seu relato, a estudante Caline não entendia língua portuguesa e ficava “perdida” em sala de aula, já Samuel foi descrito como aluno interessado que falava bem a língua, porém suas práticas escritas não eram consideradas apropriadas para as atividades escolares.

No intuito de compreender as necessidades de aprendizagem da dupla de estudantes, a docente me pediu para desenvolver com as crianças algumas atividades diagnósticas. Durante a realização dos exercícios de sondagem, foi possível notar que Caline apresentava autonomia em leitura e escrita de língua portuguesa; entretanto, Maria fez a opção de encaminhar à educanda atividades pedagógicas preparadas para estudantes público-alvo da Educação Especial. Para Samuel, que dispunha de habilidades orais notáveis em língua portuguesa, a docente optou por enviar as atividades do bloco padrão da turma de terceiro ano com acréscimo de exercícios específicos, que a docente denominava “atividades nível haitianos” (excerto 60, página 150).

A organização do trabalho docente para atender Caline e Samuel foi orientada por ideologias raciolinguísticas. A leitura de que crianças haitianas são diferentes das(os) alunas(os) “normais” (excerto 63, página 161) e sua comparação com estudantes que apresentam desafios neurológicos de aprendizagem e desenvolvimento reforça as ideologias de falta de linguagem e incapacidade cognitiva associados às(aos) haitianas(os). A partir de tais estigmas, os encaminhamentos pedagógicos se configuram como processos de racioletramento que inferiorizam as subjetividades negras haitianas na escola.

As “atividades nível haitianos” direcionadas a Samuel correspondem a exercícios de alfabetização, com o objetivo de apresentar as letras do alfabeto, famílias silábicas e escrita de palavras com sílabas simples (com padrão consoante + vogal). Embora o estudante tenha demonstrado conhecer letras e sílabas e escrever palavras, inclusive com sílabas complexas (com padrão consoante + consoante + vogal e consoante + semivogal + vogal), a docente se manteve na decisão de revisar esses conteúdos básicos. À vista disso, compreendo que o encaminhamento de atividades de alfabetização para Samuel é uma prática de racioletramento hierarquizante, associada ao suposto baixo desenvolvimento escolar da criança negra haitiana.

Na experiência de Caline, a estudante também demonstrou compreender, ler e escrever em língua portuguesa, mas suas habilidades não foram suficientes para que ela recebesse atividades pedagógicas diferentes daquelas da Educação Especial. Esse não foi um caso isolado; como citado por Josi no excerto 57 (página 148), todas as crianças haitianas matriculadas nas turmas de terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental na Escola Mananciais receberam atividades pedagógicas preparadas para crianças brasileiras público-alvo da Educação Especial. Na Escola Mananciais e em outros espaços educacionais do município (excerto 58, página 148), o envio de atividades pedagógicas

preparadas para estudantes com deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento às crianças haitianas é uma prática de racioletramento hierarquizante recorrente, que está associada às ideologias de inferioridade intelectual da criança negra haitiana.

As ações educativas de racioletramento que inferiorizam as subjetividades negras haitianas na escola limitam as(os) estudantes a práticas de assimilação linguística e cultural, enquanto silencia seus repertórios. Na contramão de propostas interculturais, os processos de racioletramento hierarquizantes sustentam discursos de que essas(es) alunas(os) não estão preparadas(os) para ingressar na educação básica brasileira e deveriam ocupar outros espaços até adquirirem um nível de assimilação suficiente para acompanhar o currículo escolar (excerto 26, página 90; excerto 63, página 161).

A ideia de baixo desenvolvimento pedagógico da criança haitiana e deslegitimação de suas práticas escritas também fizeram parte da experiência educacional de Louise. A estudante do quinto ano foi inicialmente descrita por sua professora como falante com domínio da língua portuguesa que não apresentava condições para realizar as tarefas escritas em casa. Em sala de aula, Louise tinha a função de intérprete das atividades para as outras alunas haitianas da turma, mas frequentemente deixava de realizar os blocos de atividades no período de aulas retomas. Por conta disso, a professora Tereza acreditava que sua estudante não dispunha de incentivo familiar para desenvolver os exercícios escolares e nem habilidades suficientes para realizar registros escritos.

A partir do início dos atendimentos pedagógicos em contraturno, aproximei-me de Louise para pensar em alternativas que lhe ajudassem no desenvolvimento de suas atividades. A estudante, porém, mostrou amplo repertório linguístico em práticas de leitura, escrita e longas conversas em língua portuguesa. Em nossas experiências compartilhadas, notei que os textos escritos da estudante eram translíngues, ou seja, naturalmente envolviam recursos de seus repertórios em português e crioulo haitiano para construir sentido. Como essa forma de escrever era deslegitimada e reprimida pela escola, Louise deixava suas atividades em branco por não dispor de repertório suficiente em língua portuguesa para escrever e ler textos longos dentro das práticas de letramento escolar.

No contexto educacional brasileiro marcado por um currículo colonialmente estruturado, há amarras linguísticas e culturais que impedem as crianças migrantes racializadas de compartilhar e des/co/reconstruir conhecimentos fora das estruturas do ideal de língua da modernidade. Nesse ínterim, a noção colonial do monolinguismo como norma hierarquiza as práticas de linguagem de pessoas racializadas e as classifica como

deficiência linguística e intelectual. Por consequência, é imposto à criança haitiana a necessidade de se adequar aos padrões linguísticos da instituição, pois, como ressalta Josi, a escola não é bilíngue e não tem a obrigação de contemplar outras línguas e culturas fora do currículo (excerto 17, página 76).

Ao discutir com as professoras a percepção de Louise sobre as atividades escolares escritas e possíveis processos de ampliação de repertório em língua portuguesa, Tereza e Flávia fizeram a opção por dar espaço às práticas escritas de sua estudante haitiana e torná-las parte de uma abordagem intercultural em sala de aula. Como primeira ação para incluir a língua crioula nas práticas de letramento, as docentes propuseram uma lista de enunciados comuns às atividades pedagógicas com traduções português/crioulo haitiano (figura 19, página 181) e, logo após, solicitaram listas de vocabulário também com traduções para ofertar apoio na leitura de textos escolares, como apresentado na figura a seguir:

Figura 21: Atividade de Geografia com vocabulário português/crioulo haitiano

GEOGRAFIA

4ª FEIRA/MEKREDI – 26/05



O TRABALHO NO CAMPO (TRAVAY ANDEYÒ) E NA CIDADE (TRAVAY NAN LAVIL)

Os principais trabalhos no campo são a agricultura (cultivo da terra), a pecuária (criação de animais) e o extrativismo (extração de recursos naturais).

- **AGRICULTURA**

Agricultura é o **cultivo de plantas para produzir alimentos** e outros produtos. Na agricultura é preciso: limpar a terra, cavar, semear, regar, podar e colher. Verduras, legumes e frutas são produtos da agricultura. Os produtos vão de caminhão ou avião para a cidade.



VOKABILÈ:

Cultivo - Kiltivasyon

Produzir - Pwodwi

Terra – Latè

Cavar - Fouye

Semear - Simen

Regar - Dlo

Podar – Koupe

Colher - Rekòlte

Caminhão - Kamyon

Avião - Avyon

Fonte: Bloco de atividades pedagógicas do componente curricular Geografia do 5º ano de Ensino Fundamental, 2021

Com a demanda de Louise e Tabhita para compreender os textos escolares, a língua crioula haitiana passou a ganhar espaço nas atividades enviadas para as estudantes, com enunciados acessíveis e palavras-chave traduzidas para auxiliar na compreensão das tarefas. As listas de vocabulário compunham especialmente as atividades dos componentes curriculares Ciências, Geografia e História, devido aos conceitos e termos específicos dessas áreas do conhecimento, consideravelmente distantes das práticas de linguagem cotidianas das crianças.

A flexibilização das ações pedagógicas a partir da presença da língua crioula haitiana nas propostas didáticas foi uma demonstração de que as práticas de linguagem das crianças também eram validadas no espaço escolar. Com a dinâmica de exercícios organizados em duas línguas, as crianças começaram a se sentir mais à vontade para produzir seus próprios registros escritos lançando mão de seus repertórios. A figura a seguir apresenta uma atividade respondida pela estudante Louise enquanto aprendia sobre a organização geopolítica do Brasil:

Figura 22: Atividades de Geografia sobre regiões e estados brasileiros com respostas em crioulo haitiano

<p>O Brasil tem 26 estados e o Distrito Federal, onde está a capital Brasília.</p> 	<p>O Brasil está dividido em 5 regiões: Região Norte, Região Nordeste, Região Centro-Oeste, Região Sudeste e Região Sul.</p> 
<p>Reponn kesyon yo:</p> <p>1) Konbyen rejyon genyen nan Brezil? R.: <i>genyen venk rejyon</i></p> <p>2) Konbyen eta genyen nan Brezil? R.: <i>genyen venansis eta</i></p> <p>3) Kí se pi gwo rejyon Brezilyen an? R.: <i>Rejyon Nò</i></p> <p>4) Kí se pi piti rejyon Brezilyen an? R.: <i>Rejyon Sid</i></p>	

³²Fonte: Bloco de atividades pedagógicas do componente curricular Geografia do 5º ano de Ensino Fundamental, 2021

As respostas produzidas por Louise às questões do bloco de atividades geraram controvérsias na instituição. Enquanto a equipe administrativa e pedagógica reforçou que a língua de escolarização era o português e esse tipo de prática não estaria oportunizando às crianças migrantes a aprendizagem da língua, as docentes enfatizaram que o objetivo da atividade era reconhecer a organização geopolítica do Brasil em regiões e estados, e

³² Tradução para língua portuguesa das atividades da imagem: Responda às questões / 1) Quantas regiões há no Brasil? / R.: Há 5 regiões. / 2) Quantos estados há no Brasil? / R.: Há vinte e seis estados. / 3) Qual a maior região brasileira? / R.: Região Norte. / 4) Qual a menor região brasileira? / R.: Região Sul.

esse objetivo foi contemplado pela estudante de acordo com o que ela sinalizou em suas respostas. Além disso, houve a insistência de que as professoras não iriam compreender o que estava sendo expresso por suas alunas haitianas em atividades e avaliações, argumento que foi rebatido com a possibilidade de tradução das atividades por mim, por aplicativos de tradução e durante a própria interação oral entre docentes e estudantes.

A insistência das professoras Tereza e Flávia para validar as atividades escritas em língua crioula haitiana tensionou ideologias raciolinguísticas na instituição. Enquanto as crianças haitianas eram descritas como estudantes que não possuíam linguagem, conhecimento e disposição para aprendizagem, elas seguiam recebendo propostas pedagógicas de racioletramento para sua suposta incapacidade cognitiva. Ao oportunizar a leitura de textos em língua portuguesa e a escrita de registros em língua crioula haitiana, as docentes abriram caminhos para que os processos de racioletramento adquirissem um tom intercultural e de resistência na escola. Nessa dinâmica intercultural, as estudantes haitianas do quinto ano puderam demonstrar seu desenvolvimento pedagógico e, assim, comprovar que não precisavam ocupar espaços de preparação prévia para o ingresso na educação básica brasileira, pois dispunham de repertórios de mundo suficientes para seu engajamento nos processos educacionais locais.

As práticas de letramento como resistência são debatidas por Souza (2011) no Brasil há mais de uma década. A professora e pesquisadora discute como a diversidade de práticas letradas confronta as grandes desigualdades sociais de origem, escolaridade, inserção profissional, faixa etária, gênero e raça na realidade brasileira. Para ela:

A escola, cada vez mais, se torna chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar – ainda que a necessidade seja reconhecida -, por conta de um processo de exclusão que ainda marca, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar, a história de um Brasil negro e de um Brasil branco que, a despeito de algumas mudanças, ainda não é um só. (SOUZA, 2011, p. 36)

De acordo com Souza (2011), por mais que a escola seja considerada um espaço marcado pela presença de diferentes culturas, não há diálogo entre elas. Ao analisar práticas escritas de grupos sociais subalternizados, a intelectual considera a escrita de resistência como letramento de reexistência, pois defende que a validação das práticas de linguagem desses sujeitos se relaciona às disputas de lugares legitimados na escola. Em seu estudo sobre o movimento cultural hip-hop como uma agência de letramentos, a autora sinaliza que:

As práticas analisadas foram se configurando como de reexistência, uma vez que implicam para os jovens assumir e sustentar novos papéis e funções sociais na comunidade de pertença e naquelas com que estão em contato. Tal perspectiva contribui para pensar alterações necessárias e instaurar mudanças em processos mais amplos, em variadas esferas sociais, como a escola – que ainda se mostra excludente. (SOUZA, 2011, p. 36)

Alinhada a Souza (2011) para pensar o contexto de recepção de migrantes, considero que evidenciar os repertórios linguísticos das crianças haitianas nas práticas pedagógicas é uma forma de reexistência de suas subjetividades na escola. É uma das maneiras de chamar a atenção da comunidade escolar para como a cultura negra caribenha refuta os estereótipos sócio-historicamente difundidos sobre a pessoa negra como social, moral e intelectualmente inferior. O questionamento desses estereótipos levou as docentes Tereza e Flávia a romper com práticas pedagógicas que sustentavam as diferenças cognitivas por critérios raciais em sala de aula, por mais que sua atitude tenha sido motivo de discordâncias na instituição.

Além de legitimar as práticas escritas das estudantes migrantes, as professoras pediram apoio para incluir elementos da cultura haitiana durante as atividades que eram realizadas com todas as crianças da turma de quinto ano. No intuito de garantir a visibilidade da cultura do país caribenho na escola, as docentes se preocuparam em trazer canções, poemas, festividades, jogos, personagens e marcos históricos do Haiti para iniciar o diálogo intercultural em sala de aula. Um exemplo é a atividade apresentada na figura a seguir:

Figura 23: Atividade de Matemática com receita haitiana

MATEMÁTICA



JEDI
05/05

Mwen grangou... An nou fê manje.

1) Observe a receita haitiana abaixo:

Bananas Haiti

Porção: 4
Tempo: 10 minutos
Dificuldade: Fácil

Ingredientes

10 bananas
300 g de presunto fatiado
1 lata de creme de leite com soro
100 g de uvas passas
100 g de margarina
Mostarda

Modo de preparo

Derreta a margarina, frite as bananas e reserve.
Com um pincel, passe em cada fatia de presunto um pouco de mostarda, enrole cada banana no presunto e arrume num refratário.
Misture o creme de leite com as passas e coloque sobre as bananas. Leve ao forno por 5 minutos.

Agora vamos calcular! Ou bezwen fê 2 resèt. Konbyen engredyan ou bezwen?

Ranpli ak nimewo a ki reprezante kantite chak engredyan ou pral itilize.

Ingredientes para 2 receitas

_____ bananas
_____ g de presunto fatiado
_____ latas de creme de leite com soro
_____ g de uvas passas
_____ g de margarina
Mostarda

³³Fonte: Bloco de atividades pedagógicas do componente curricular Matemática do 5º ano de Ensino Fundamental, 2021³⁴

³³ Tradução para língua portuguesa das atividades da imagem: Quinta-feira 05/05 / Estou com fome... Vamos cozinhar. / Você precisa fazer 2 receitas. Quantos ingredientes vai precisar? Complete com o número que representa a quantidade de cada ingrediente que você irá utilizar.

³⁴ A imagem de uma criança indígena no topo da página está associada à temática da sequência didática sobre povos indígenas e não possui relação direta com a receita haitiana.

Na atividade apresentada, o componente curricular estudado é Matemática. Para revisar o conceito de multiplicação, a professora Tereza pediu a suas estudantes a indicação de uma receita haitiana. Além de oportunizar o contato com a comida do Haiti, a docente aproveitou a oportunidade para comentar com o grupo sobre alguns hábitos alimentares do país e fazer comparações com os hábitos locais. Essa atividade demonstra como os processos de racioletramento como resistência incluem tanto a validação das práticas escritas das crianças haitianas quanto a valorização de seus repertórios culturais dentro dos eventos de letramento escolar.

A reorganização do trabalho pedagógico na turma do quinto ano é uma mostra de como a escola pode ser uma agência de letramento intercultural e ressignificar as experiências educacionais de estudantes haitianas(os). A partir da escuta de como as crianças se sentem e do apoio educacional que esperam na escola, é possível lançar novos olhares para as subjetividades racializadas e desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem experiências menos hierárquicas no ambiente educacional.

Para concluir este capítulo, reafirmo que processos de racioletramento como resistência são formas de crianças haitianas reexistirem na escola e provocarem a abertura da instituição às suas escrevivências, ou seja, seus repertórios linguísticos e culturais, além de suas trajetórias migratórias e de aprendizagem. Com esse movimento de abertura, é possível iniciar trocas interculturais, incentivar uma convivência respeitosa e aproximar as comunidades brasileira e haitiana; conseqüentemente, as oportunidades de aprendizagem e ampliação de repertório serão potencializadas.

6. CONSIDERAÇÕES (SEM) FINAIS – CAMINHOS PARA PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO QUE ENVOLVEM CRIANÇAS HAITIANAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1987)

Freire nos diz que a palavra verdadeira transforma o mundo e ninguém pode dizê-la sozinha(o). Inspirada no professor pernambucano, neste capítulo, evoco as vozes e os repertórios das pessoas participantes desta pesquisa para compor reflexões sobre possíveis caminhos para os processos de escolarização que envolvem crianças haitianas na educação básica brasileira. Não posso dizer sozinha as palavras provindas de nossa práxis durante este estudo, pois não trilhei só essa caminhada; todas as controvérsias, questionamentos, angústias, ideias e percepções na busca por uma educação básica menos hierárquica foram coletivas e a potência dessas reflexões para transformar o mundo é decorrente dessa coletividade.

Este capítulo final é mais um entroncamento na trajetória desta pesquisa. Não tenho a pretensão de concluir, mas compreendo que algo precisa ser dito para sumarizar as problematizações do estudo no encerramento desta tese de doutorado. Ressalto que a finalização é apenas na escrita, pois acredito que essas considerações (sem) finais acenam para outros horizontes e novas rotas de debate acerca da recepção de crianças migrantes na educação básica brasileira.

O caminhar desta pesquisa teve início em um período social delicado. O ano de 2021 foi marcado pela paralisação das aulas presenciais em todo país em decorrência do agravamento da crise sanitária e social desencadeada pela pandemia do Coronavírus. Para barrar a propagação do vírus, as crianças ficaram afastadas da escola e acompanharam as aulas de casa. Em Pinhais, estudantes da rede municipal de ensino receberam blocos de atividades impressos mensalmente e contaram com o apoio remoto das professoras nesse período, com explicações via WhatsApp. As reflexões junto à comunidade escolar acerca dos processos de escolarização envolvendo crianças migrantes começaram durante essa modalidade emergencial de ensino.

Nesse cenário, iniciei o desenvolvimento desta pesquisa etnográfica disposta a compartilhar experiências no intuito de criar alternativas para as demandas emergentes

na Escola Mananciais. As primeiras conversas com as equipes docente, pedagógica e administrativa acenavam para a necessidade de ofertar às crianças haitianas matriculadas na instituição algumas traduções de recados e anúncios escolares, além de apoio linguístico para que adquirissem condições de participar das atividades pedagógicas.

No intuito de discutir as práticas educacionais voltadas ao alunado migrante, as relações entre brasileiras(os) e haitianas(os) e as diferentes percepções sobre língua nesse cenário, tracei como objetivo deste trabalho compreender as relações entre ideologias de linguagem, racialização e letramento em contexto de escolarização de crianças haitianas na educação básica brasileira. Com base nesse objetivo, busquei respostas para as perguntas que apresento a seguir.

Ao investigar o contexto da Escola Mananciais, minha primeira pergunta de pesquisa foi: Há orientações institucionais ou documentos governamentais que direcionam o trabalho com as crianças migrantes na educação básica?

Uma análise das discussões recentes em diversos trabalhos da área de Educação e Estudos da Linguagem (ASSUMPCÃO E AGUIAR, 2019; CARDOSO, 2022; DINIZ; NEVES, 2018; MATOS DE SOUZA; GONZÁLEZ MONTEAGUDO; BARROSO TRISTÁN, 2020; NOGUEIRA, 2022; OLIVEIRA, 2016a, 2016b; NEVES, 2018) indica a insipiência de políticas públicas nacionais e locais voltadas a esse alunado. No Estado do Paraná e no município de Pinhais, que se configuram como contexto desta pesquisa, o cenário não é diferente.

No ano de 2014, um plano estadual de políticas públicas para migrantes foi publicado, o PERMA³⁵. Esse documento tinha a Educação como um dos eixos de atuação e já visava a garantia do acesso de populações migrantes à educação pública mesmo antes da homologação da Lei de Migração (nº 13.445/2017). Entretanto, os debates sobre a temática da migração e apoio linguístico previstos pelo plano não contemplaram as instituições de ensino da rede municipal de Pinhais durante seu período de execução (2014-2016). Até o ano de 2021, início deste estudo, as profissionais de educação da Escola Mananciais não haviam recebido nenhuma formação de instâncias estaduais ou municipais sobre a temática de migração, tampouco informações sobre a língua falada

³⁵ Após a finalização do trabalho de campo desta pesquisa, o Governo do Estado do Paraná publicou o II Plano Estadual de Políticas Públicas para a Promoção e Defesa dos Direitos dos Migrantes, com vigência entre 2022-2025. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-06/segundo_plano_estadual_de_politicas_publicas_para_migrantes_refugiados_e_apatridas.pdf. Acesso em 09/04/2023.

por estudantes migrantes; dispunham apenas do Regimento Escolar, documento que previa ações para a matrícula de novas(os) alunas(os) provenientes de outros países.

A insipiência de políticas públicas e linguísticas para orientar processos de recepção e acolhimento de crianças migrantes na escola é um fator que invisibiliza esse grupo de estudantes na educação básica brasileira. Devido à falta de suporte para refletir sobre ações acolhedoras, as instituições asseguram o ingresso dessas(es) alunas(os) nas salas de aula, mas não há garantias de planos de desenvolvimento escolar e amparo para ampliação de repertório linguístico das crianças migrantes. Além disso, diferentes concepções sobre migração, hierarquias sociais e noções de língua entram em conflito. Um exemplo é a descrição de crianças haitianas como o único grupo migrante que demanda apoio linguístico e educacional, embora a Escola Mananciais receba crianças migrantes de outras nacionalidades, entre elas venezuelanas, cubanas e colombianas.

Ao analisar as práticas sociais e pedagógicas do contexto, pude notar que a distinção entre crianças haitianas e outras crianças migrantes era decorrente dos diferentes espaços sociais ocupados por corpos racializados e não racializados na escola. Essa percepção me levou à segunda pergunta de pesquisa: Como as diferentes ideologias linguísticas e noções de aprendizagem, conhecimento e cultura, bem como percepções das pessoas que coabitam o espaço educacional, orientam as relações sociais na escola?

A resposta a esse questionamento inicia com a premissa de que o currículo educacional brasileiro é fundamentado por perspectivas coloniais. A colonialidade se configura como a lógica moderna que estabelece um ideal de humanidade – homem, branco, europeu, heterossexual – e define outras formas de ser e estar no mundo como hierarquicamente inferiores. A inferiorização de corpos, culturas e saberes atua na manutenção da subjetividade europeia como única e verdadeira no projeto colonial desde o século XV. Como resultado, processos de subalternização de sujeitos perpetuam a inferioridade e a falta de humanidade de pessoas que não correspondem ao padrão identitário estabelecido na/pela modernidade.

No Brasil, a hierarquização racial é uma marca da colonialidade que hierarquiza pessoas e organiza o país sócio-histórica e politicamente (SANTOS, 2009; ALMEIDA, 2019; DOS SANTOS, 2022; SOUZA, 2022). Devido à herança de colonização e escravização de pessoas, o racismo na sociedade brasileira é estrutural e a marcação das diferenças entre os grupos sociais lidos como superiores ou inferiores acontece frequentemente de maneiras implícita, ou seja, não oficializado em princípios racistas, mas a partir de outras justificativas sociais.

A escola, como instituição social, é um espaço atravessado pelas amarras coloniais, desde o currículo educacional até as relações entre as pessoas. Nesse contexto, os saberes legitimados são conhecimentos canônicos modernos e a língua é entendida como um sistema a ser assimilado; não há espaços para outras formas de ser e falar diferentes do estabelecido pelo ideal colonial. Nesse encadeamento, investigações acerca de práticas pedagógicas envolvendo crianças haitianas precisam trazer para o centro do debate o papel social que o corpo negro desempenha no contexto brasileiro, pois é inegável que processos de escolarização são atravessados pela colonialidade e as diversas manifestações do racismo. Como elemento central e estruturante da sociedade brasileira moderna, o racismo se manifesta de diversas maneiras nas experiências educacionais, mais explicitamente na/pela linguagem, por meio de discursos metapragmáticos que hierarquizam pessoas racializadas; compreendo tais discursos como ideologias raciolinguísticas.

A partir da problemática das ideologias raciolinguísticas, entendo que a descrição de crianças haitianas como sujeitos sem linguagem não acontece com base no que elas fazem com a linguagem em suas práticas sociais, mas na percepção racializada de suas subjetividades no contexto escolar brasileiro. Da mesma forma, discursos que afirmam a falta de interesse das crianças haitianas pelos estudos e questionamentos acerca de sua capacidade cognitiva para acompanhar as práticas escolares são manifestações do racismo no cenário educacional.

Além da descrição de sujeitos racializados como pessoas hierarquicamente inferiores e desprovidas dos conhecimentos, foi possível notar a subalternização da cultura haitiana e sua descrição como um conjunto de características essencializadas; soma-se isso a comentários de que esse grupo social precisaria assimilar língua e cultura brasileira como parte do seu processo de recepção no Brasil. Tais discursos demonstram noções racistas propagadas desde o século XV de como o corpo, o intelecto e a cultura de povos negros são inferiores em seus mais diversos aspectos.

A manifestação de ideologias raciolinguísticas no contexto escolar me levou à terceira pergunta: Em que medida a diferenciação entre as pessoas brasileiras e haitianas que acontece discursivamente atravessa as práticas escolares?

Durante este estudo, as ideologias raciolinguísticas que permeiam as práticas educacionais e sociais na escola foram percebidas como alicerce na construção de um imaginário de estudante haitiana(o) sem linguagem, conhecimento e disposição para aprendizagem. Como consequência, os processos de inferiorização colonial se

manifestaram de diferentes maneiras nas trajetórias educacionais de estudantes dessa nacionalidade. Na experiência do educando Jean, por exemplo, destaco a prática do “estudante ouvinte”, que é o encaminhamento da criança haitiana para ser observadora das aulas em turmas menos avançadas que a sua, a fim de promover uma revisão de conteúdos básicos do currículo escolar. Durante algumas semanas, Jean foi um observador passivo das práticas escolares e esperava-se que ele assimilasse a língua e os conteúdos a partir dessa ação. Como sua posição de ouvinte não resultou em desenvolvimento linguístico e pedagógico, ideologias raciolinguísticas atuaram para responsabilizar o estudante e sua família por sua falta de desenvolvimento escolar.

A experiência de Tabhita demonstra como a criação de zonas do não ser para a criança racializada na escola gera espaços de silenciamento e atua na naturalização das ideologias da falta de linguagem. A estudante de quinto ano era percebida como criança sem linguagem que pouco participava das aulas; como medida para sanar suas supostas dificuldades linguísticas, ela se sentava diariamente no grupo mononacional de estudantes haitianas em sua sala de aula. Essa dinâmica de convívio exclusivo com o grupo mononacional oportunizava pouca interação com as demais crianças da turma, de modo que Tabhita não dispunha de espaço para negociar sentidos com outras(os) colegas. Sua experiência escolar traz para o debate como a organização espacial de grupos mononacionais em sala de aula se configura como uma política de isolamento que posiciona as subjetividades haitianas como meras observadoras de seu entorno, limita oportunidades para ampliação de seu repertório em língua portuguesa e cria distanciamento físico entre estudantes de nacionalidades brasileira e haitiana.

Para Angelina, que foi a única criança haitiana de sua turma durante todo o período letivo no desenvolvimento deste estudo, as ideologias raciolinguísticas se manifestaram de outra maneira. Os estigmas de violência associados à estudante chamaram minha atenção para as interações de sua turma em sala de aula. Ao observar as relações sociais entre as crianças, foi possível notar que Angelina era alvo de constantes ofensas e usava de força física para se defender das provocações de colegas de classe, que até então passavam despercebidas pela equipe escolar. Em decorrência desse cenário de discriminação, a estudante adotou o silêncio e o isolamento na escola como mecanismos de defesa para evitar que zombassem de sua forma de falar, seus fenótipos corporais e sua origem.

A experiência da estudante Angelina marcada pelo estigma de violência e ridicularização de sua subjetividade está associada à animalização do corpo negro, uma

das manifestações do racismo que estrutura a sociedade brasileira desde o século XVI. Por gerações, o desprezo e a criminalização do negro e seu papel social de inferiorizado têm figurado no espaço público, o que faz com que essas premissas estejam naturalizadas até mesmo dentro da escola e se manifestem inclusive nas relações entre as crianças.

A leitura da criança haitiana como diferente das(os) aluna(os) “normais” e sua comparação com estudantes que enfrentam desafios neurológicos de aprendizagem e desenvolvimento marcaram as experiências de Caline e Samuel na turma de terceiro ano. Apesar das habilidades orais e escritas em língua portuguesa da dupla haitiana, discursos acerca da suposta falta de linguagem e incapacidade cognitiva associados a estudantes de sua nacionalidade levaram a docente a optar por práticas de letramento orientadas pela suposta inferioridade racial da dupla de estudantes, ou seja, processos de racioletramento hierarquizantes.

Os processos racioletramento que inferiorizam as subjetividades negras haitianas são propostas pedagógicas para a suposta incapacidade cognitiva e baixo desenvolvimento escolar das(os) alunas(os). Nessa linha, as ações educativas limitam as crianças haitianas a atividades de assimilação linguística e cultural, enquanto silencia seus repertórios. Tais práticas sustentam discursos de que essas(es) estudantes não estão preparados para ingressar na educação básica brasileira e deveriam ocupar outros espaços até adquirirem um nível de assimilação suficiente para acompanhar o currículo escolar.

A ideia de baixo desenvolvimento pedagógico também marcou a experiência de Louise. A estudante do quinto ano era considerada falante com habilidades orais notáveis em língua portuguesa, mas seu desenvolvimento de atividades escritas não correspondia às expectativas da escola. Em nossas experiências compartilhadas, a aluna demonstrou não dispor de habilidades específicas de linguagem escrita para participar de práticas de letramento escolar e pediu apoio para ler e escrever textos longos. Além disso, a estudante naturalmente mobilizava recursos de seu repertório linguístico em português e crioulo haitiano para construir sentido em seus textos escritos, prática que era deslegitimada e reprimida pela instituição de ensino. Em episódios que a estudante deixava suas atividades escolares em branco por não dispor de repertório para escrever apenas em língua portuguesa, ela era lida como aluna com problemas nos registros escritos e, assim como Jean, responsabilizada por seu baixo desenvolvimento escolar. A experiência de Louise me chama atenção para como o currículo colonialmente estruturado é marcado por amarras linguísticas e culturais que impedem as crianças migrantes racializadas de

compartilhar e des/co/reconstruir conhecimentos fora das estruturas do ideal da modernidade.

Com base nas respostas às perguntas de pesquisa construídas nas experiências de campo, reafirmo a tese de que a hierarquização de corpos, línguas, culturas e conhecimentos, característica da colonialidade, é a malha que estrutura as relações sociais na modernidade, e a escola, como instituição social, é um dos nós onde a colonialidade se ramifica a partir de ideologias raciolinguísticas que orientam as práticas pedagógicas.

Mas este texto de tese não se encerra na identificação ideologias raciolinguísticas e processos de racioletramento como marcas da colonialidade. Estabeleci como missão neste trabalho tensionar essa malha colonial junto às pessoas participantes da pesquisa, no intuito de pensar em alternativas pedagógicas que contemplem os repertórios das crianças haitianas na escola. Para oportunizar esse tensionamento, docentes, famílias e estudantes participaram de reflexões sobre como as crianças se sentiam na escola e qual apoio educacional esperavam para poder participar das práticas pedagógicas de maneira menos hierárquica. À vista disso, discorro a seguir sobre alguns caminhos pensados coletivamente para processos de escolarização que envolvem crianças haitianas na educação básica brasileira.

A aproximação entre a escola e a família foi fundamental para trazer mudanças à trajetória educacional de Jean. O contato entre a professora Luciana e sua mãe Darlene possibilitou que a docente conhecesse a dinâmica da família e a trajetória escolar do estudante e, a partir dessas informações, foi possível traçar metas coerentes para sua aprendizagem. A iniciativa da docente de buscar mais informações sobre a criança para pensar em modos de atendê-la de forma mais assertiva foi precursora da ideia de ficha de apresentação das famílias para ser entregue às novas(os) alunas(os) no ato da matrícula.

Ao conhecer mais detalhes sobre a dinâmica familiar e trajetória educacional de Jean, Luciana optou por flexibilizar a quantidade de tarefas diárias enviadas nos blocos de atividades. Além disso, a professora decidiu romper com ideologias da falta de linguagem associadas à criança haitiana e passou a priorizar o desenvolvimento de habilidades orais em língua portuguesa como um dos objetivos de aprendizagem.

Nas atividades escolares, Luciana lançou mão de traduções português/crioulo haitiano para orientar a família sobre sua realização e fez uso de imagens para ensinar vocabulário a seu educando. Um aspecto interessante do trabalho com imagens para ampliação de repertório linguístico que notamos durante o estudo foi o cuidado em apresentar as figuras combinadas com a apresentação oral do vocabulário. A presença de

imagens sem pistas sobre seus nomes em língua portuguesa pode não ser eficaz no ensino de novas palavras, pois é possível que a criança reconheça as figuras e saiba dizê-las apenas em língua crioula haitiana. Com o cuidado de Luciana para que Jean pudesse desenvolver a oralidade e participar mais ativamente das práticas pedagógicas, o educando teve mais oportunidades de ampliar seu repertório linguístico ao mesmo tempo que se apropriava dos conceitos e conteúdos escolares.

A estudante Tabhita, diferente de seu compatriota Jean, frequentou a escola presencialmente a partir do segundo trimestre do ano de 2021. Em sua experiência em sala de aula, a estudante se sentava diariamente no grupo mononacional de alunas haitianas, no intuito de receber apoio linguístico de sua colega de turma Louise. Ao tomar conhecimento de como sua aluna se sentia isolada em sala de aula, a professora Tereza pensou em estratégias para estimular as interações entre as meninas haitianas e as demais crianças da turma. Assim, propôs uma lista de enunciados comuns às atividades escolares com tradução português/crioulo haitiano.

A lista de enunciados proposta pela professora Tereza foi anexada aos cadernos e livros didáticos das estudantes e oportunizou mais autonomia às alunas haitianas durante as atividades pedagógicas. Tendo em vista que Tabhita e suas colegas do quinto ano dispunham de repertório linguístico suficiente para interações cotidianas, a lista de enunciados configurou-se como o apoio linguístico necessário para sua participação em práticas de letramento do âmbito escolar que mobilizavam vocabulário pedagógico específico.

Ainda na turma do quinto ano, a professora Tereza sugeriu a criação de materiais de correspondência linguística para auxiliar suas estudantes durante práticas de escritas em língua portuguesa. De acordo com as demandas das aulas, criamos alguns cartazes com formas de dizer as horas, fazer pedidos e concessões na língua de escolarização. Houve a preocupação de apresentar ambas as línguas, português e crioulo haitiano, na mesma fonte, cor e tamanho para evitar a criação de hierarquias em sala de aula. Com o material em mãos, as docentes que atendiam a turma se comprometeram a estimular os estudantes brasileiros a conhecer a língua crioula haitiana, a fim de criar a percepção de que as diferenças linguísticas não representavam hierarquias na escola.

Na sala da professora Joana, o contato da turma brasileira com a língua crioula haitiana se deu de maneira oralizada. Ao perceber que a estudante Angelina era alvo de ofensas e estava isolada em sala de aula, Joana buscou aprender termos em crioulo haitiano para cumprimentar Angelina e elogiar sua participação nas atividades. Com

frases como “boa tarde”, “tudo bem?”, “muito bom”, “parabéns”, “você conseguiu”, “está lindo”, Joana tensionou as relações de hostilidade entre as crianças brasileiras e a aluna haitiana e deu o primeiro passo para que Angelina fosse tratada de forma mais amigável pelas outras crianças do grupo.

A professora Pâmela, responsável pelas aulas de Educação Física, também se comprometeu a criar um ambiente mais acolhedor para Angelina durante as aulas. A docente passou a incluir jogos e brincadeiras haitianas para brincar com as crianças e ensinar sobre esquema corporal em suas aulas e, assim, contribuiu com a performatização de um novo espaço social para Angelina na escola.

A flexibilização das práticas pedagógicas nas turmas de quinto ano também oportunizou um novo espaço para os repertórios linguísticos híbridos das estudantes. A partir das considerações da aluna Louise sobre as atividades escolares escritas, as docentes decidiram criar novos espaços para os repertórios das estudantes haitianas em uma vertente de racioletramento intercultural. A validação das práticas de linguagem das crianças haitianas no contexto escolar envolveu a seguinte dinâmica:

- Lista de enunciados comuns às atividades escolares com tradução português/crioulo haitiano;
- Materiais de correspondência linguística para oferecer exemplos práticos de estruturas da língua portuguesa em comparação com a língua crioula haitiana;
- Pistas em língua crioula haitiana no início dos enunciados das atividades;
- Textos de conteúdos específicos dos componentes curriculares Ciências, Geografia e História com listas de vocabulário português/crioulo haitiano;
- Inclusão de elementos da cultura haitiana durante as atividades, como canções, poemas, festividades, jogos, personagens, hábitos e marcos históricos do Haiti;
- Validação das práticas escritas translíngues nas tarefas.

As ações propostas pelas professoras Tereza e Flávia para atender suas estudantes haitianas incluíram a oferta de apoio linguístico e legitimação de seus repertórios no contexto educacional. A evidência que a língua crioula haitiana adquiriu no ambiente escolar, bem como o diálogo entre culturas em sala de aula, romperam com ideologias raciolinguísticas que descreviam as estudantes como sem linguagem, conhecimento ou disposição para aprendizagem. Ao oportunizar trocas culturais e validar os repertórios de

suas estudantes, as docentes abriram caminhos para processos de racioletramento interculturais como forma de resistência das subjetividades negras haitianas na instituição.

Apesar dos esforços das docentes no trabalho em sala de aula, noções coloniais de linguagem persistiram em comentários sobre como Louise, Tabhita e as outras alunas haitianas não aprenderiam língua portuguesa por escreverem em língua crioula haitiana na escola. As docentes, então, sustentaram o argumento de que os objetivos educacionais eram contemplados pelas educandas em todas as aulas. Quando os objetivos envolviam raciocínio lógico, histórico, geográfico e científico, a demonstração dos conhecimentos desenvolvidos através da escrita em crioulo haitiano era uma forma válida de expressar os conhecimentos construídos. Quando os objetivos se relacionavam à ampliação de repertório oral e escrito em língua portuguesa, o apoio dos materiais em língua crioula haitiana era uma forma de criar correspondências linguísticas, exemplos práticos e estimular a autonomia das estudantes migrantes na realização das atividades.

As experiências aqui narradas corroboram a afirmação de Maher (2007) sobre como o trabalho intercultural na escola é uma ação complexa, que não pode encobrir as diferenças, mas preparar as pessoas do contexto para conviver com outras de forma informada e respeitosa. Assumir a interculturalidade nas práticas pedagógicas na Escola Mananciais envolveu notar as diferenças entre os grupos sociais e, principalmente, problematizar ideias coloniais de hierarquização de sujeitos, saberes, práticas de linguagem e culturas racializadas.

O conceito de interculturalidade foi fundamental neste estudo para repensar a escola e a recepção de migrantes. Ao invés de ofertar às crianças haitianas algumas traduções de recados e aulas de língua portuguesa, como foi sugerido no início da pesquisa, as ações desenvolvidas em campo focaram na promoção de uma convivência respeitosa e trocas interculturais. Nesse ínterim, foram ampliadas as oportunidades de aproximação da comunidade brasileira e haitiana e, conseqüentemente, de aprendizagem da língua portuguesa pelas(os) estudantes migrantes.

Este estudo lança cor à compreensão de que caminhos para processos de escolarização mais equânimes envolvendo crianças haitianas perpassam pela resignificação de suas subjetividades e dos espaços garantidos aos seus repertórios no ambiente educacional. Dessa forma, a contribuição desta pesquisa para a área é a seguinte premissa: políticas educacionais e linguísticas para a recepção de estudantes migrantes,

em especial as crianças negras haitianas, na educação básica brasileira precisam ser pensadas a partir de postura crítica à colonialidade e de maneira intercultural.

Ao olhar para trás e perceber como as reflexões desta pesquisa colaborativa resultaram em diversas alternativas pedagógicas para contemplar os repertórios linguísticos e culturais das crianças haitianas na escola, me sinto realizada. Ecoa em minha mente a voz do mestre Freire ao dizer que a educação não transforma o mundo, a educação muda as pessoas; pessoas transformam o mundo. A longa trajetória desta pesquisa etnográfica foi um caminhar de transformação e este texto de tese é minha tentativa de registrar parte dessa experiência de mudar o mundo a partir de pequenos passos na escola.

Portanto, essa é a trajetória que trilhamos até o momento para pensar processos de escolarização que envolvem crianças migrantes na educação básica brasileira, em especial as crianças negras haitianas. É impossível dizer tudo, por isso encerro aqui as reflexões construídas até o momento. Fica o desejo desta criança sonhadora de que os passos que trilhamos no campo desta pesquisa orientem novos caminhos e que esse não seja o ponto final

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Ivone Jesus. **A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola?**. Tese de Doutorado em Sociologia. UFSCar, São Carlos, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Editora Jandaíra, 2019.
- ALMEIDA, Cristóvão Domingos; SANT'ANA, Vitória Ayala. Violência Contra Haitianos e a Repercussão na Mídia Brasileira. **Intercom–Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Caxias do Sul, RS., ano**, 2017.
- ASSUMPCÃO, Adriana Maria; DE AZEVEDO AGUIAR, Gabriela. “Você precisa falar português com seu filho”: Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 167-188, 2019.
- AUDEBERT, Cedric. The recent geodynamics of Haitian migration in the Americas: refugees or economic migrants?. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 34, p. 55-71, 2017.
- AUSTIN, John Langshaw. **How to do things with words**. Oxford university press, 1975.
- BAGNO, Marcos. **Objeto Língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- BAGNO, Marcos.; VIEIRA, Francisco Eduardo (org.). História das línguas, história da linguística: homenagem a Carlos Alberto Faraco. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.
- BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles L. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. **Annual review of Anthropology**, p. 59-88, 1990.
- BLOMMAERT, Jan.; JIE, Dong. **Ethnographic fieldwork: a beginner's guide**. Ontario, Multilingual Language Matters, 2010.
- BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. *In*: SAINT-GEORGES, Ingrid de; WEBER, Jean-Jaques. **Multilingualism and multimodality: Current challenges for educational studies**. Brill, 2013. p. 9-32.
- BORSATI, Jucélia. **Ser-estar-entre-línguas: um lugar de diferenças para as crianças haitianas se (re)conhecerem**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, UFFS, Chapecó, 2019.
- BORTOLOTO, Claudimara Cassoli. **Migração e trabalho na contemporaneidade: os haitianos no Oeste do Paraná**. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. UNESP, Araraquara, 2019.
- BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição Federal**. São Paulo: Lex, 1988.

BRASIL. **Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980.** Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Diário Oficial, Brasília, 21 ago. 1980. Seção 1.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017.** Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. Diário Oficial Da União, Brasília/DF, 25 mai. 2017, página 1.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**, de 14 de dezembro de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2022.

BRASIL, **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 20 de jun. 2022.

BRASIL, **Resolução Normativa do Conselho Nacional de Imigração n. 97, de 12 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre a concessão de visto permanente previsto no art. 16 da Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. Brasília, 2012.

CARDOSO, Lara Andréia Sant'Ana. **Análise da escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos(as) na escola pública do Distrito Federal.** Dissertação de Mestrado em Educação. UnB, Brasília, 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **DELTA**, vol.15, no. spe, 1999, p. 385-417

CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, Luís. Paulo. da. **Linguística Aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.

CAVALCANTI, Marilda . O pós-ápice da migração haitiana no país em notícia recortada em portal de notícias: algumas notas sobre escolhas epistemológicas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 1, 2019.

COGO, Denise; SILVA, Terezinha. Mídia, alteridade e cidadania da imigração haitiana no Brasil. **Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, p. 1-16, 2015.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

DOS SANTOS, Ynaê Lopes. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país**. São Paulo: Todavia, 2022.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. *In*: Robert L. Linn & Frederick Erickson. Orgs. **Quantitative methods; Qualitative Methods**. Vol.2. New York: Macmillan. 1990

ERRINGTON, Joseph. **Linguistics in a colonial world: A story of language, meaning, and power**. John Wiley & Sons, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Dissertação de Mestrado em Letras. PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1994.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FABIAN, Johannes. A prática etnográfica como compartilhamento do tempo e como objetivação. **Mana**, v. 12, n. 2, p. 503-520, 2006.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, Luís. Paulo da. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 45-65, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FANON, Frantz. **Racismo e cultura** [1956]. FANON, Frantz. Em Defesa da Revolução Africana. Texto da intervenção de Frantz Fanon, n. 1º, 2011.

FARACO, Carlos. Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, Carlos. Alberto. **História do português**. Editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrarezi Jr. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FERNANDES, Duval; FARIA, Andressa Virgínia de. A diáspora haitiana no Brasil: processo de entrada, características e perfil. *In*: BAENINGER, Rosana *et al.* (Org.). **Imigração haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 95-111.

FERNANDES, Duval; CASTRO, Maria da Consolação Gomes. **Projeto “Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral”**. Belo Horizonte: TEM. IOM-OIM/PUC Minas/Gedep, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Formação de professores de línguas: história de professoras negras e brancas de inglês e suas experiências com o racismo. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de professores de língua: investigações e intervenções**. Cascavel: Edunioeste, p. 67-84, 2009.

FERREIRA, Mirian Gregorio. **Trabalho e educação no processo da inclusão social de imigrantes haitianos em Joaçaba e Herval D'Oeste – Santa Catarina.**

Dissertação de Mestrado em Educação. UNOESC, Joaçaba, 2020.

FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. **Educação e cultura**, p. 43-53, 2008.

FLORES, Nelson; ROSA, Jonathan. Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. **Harvard Educational Review**, v. 85, n. 2, p. 149-171, 2015.

GARCEZ, Pedro, SCHULZ Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil - **D.E.L.T.A.**, 31-especial, 2015.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective.** Willey Blackwell, 2009.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: Language, bilingualism and education.** Palgrave Macmillan Pivot, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1ª ed. 13ª reimpr. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal, 10639/2003.** Brasília: Ministério da Educação, v.2, pp. 39-62, 2005.

GROFOGUEL, Ramon. What is racism? **Journal of World-Systems Research**, v. 22, n. 1, pp. 9-15, 2016.

GUMPERZ, John; HYMES, Dell. **Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication.** London: Blackwell, 1972/1986.

HELLER, Monica; PIETIKÄINEN, Sari; PUJOLAR, Joan. **Critical sociolinguistic research methods: Studying language issues that matter.** Routledge, 2018.

IRVINE, Judith Temkin; GAL, Susan Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, P. V. (org.), **Regimes of language: Ideologies, politics and identities.** Santa Fe: School of American Research Press, p. 34-84, 2000.

JOHNSON, David Cassels. Introduction: Ethnography of language policy. **International journal of the sociology of language**, v. 2013, n. 219, p. 1-6, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KONGO, Cheick. O trabalho para os refugiados no Brasil – o olhar de um refugiado congolês. p. 12-13, dezembro, 2017. Pastoral do Migrante; *In: Coletivo Rede Migração Rio (Orgs.). Presença do Migrante no Rio de Janeiro: O olhar do Imigrante.* Rio de Janeiro: Scalabrini International Migration Network (SIMN).

KROSKRITY., Paul. Language Ideologies. *In: DURANTI, Alessandro. (org.) A Companion to Linguistic Anthropology.* Oxford: Blackwell, 2004.

LABOV, William, "Academic Ignorance and Black Intelligence," **The Atlantic**. 1972. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/past/docs/issues/95sep/ets/labo.htm>. Acesso em 29 de jul. 2022.

LAGARES, Xoan. **Qual política linguística?** desafios glotopolíticos contemporâneos. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LIBERATO, Débora; IOKOI, Zilda Márcia Grícoli. Crianças bolivianas nas fronteiras da educação brasileira. **Políticas Educativas**, 7(2), 155-163, 2014.

LOPES, Adriana; FACINA, Adriana; SILVA, Daniel do Nascimento e. (org.) **Nó em pingo d'água:** sobrevivência, cultura e linguagem. Rio de Janeiro: Mórula; Florianópolis: Insular, 2019.

LUDOVICO, Daniela Collela Zuniga. **Educação e migração:** sentidos da escola para as famílias haitianas em Goiás. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-GO, Goiânia, 2021.

MAGALHÃES, Giovanna Mode. **Fronteiras do Direito Humano à Educação:** um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. 184f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007.

MANFRINI, Ionara Ana. **A imigração haitiana no município de Palotina PR, 2010-2017.** Dissertação de Mestrado em Geografia. UNIOESTE, Marechal Cândido Rondon, 2019.

MAMED, Letícia; LIMA, Eunice Oliveira de. Movimento de trabalhadores haitianos para o Brasil nos últimos cinco anos: a rota de acesso pela Amazônia Sul Ocidental e o acampamento público de imigrantes do Acre. *In: BAENINGER, Rosana et al. (Org.). Imigração haitiana no Brasil.* Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p.113-171.

MATOS DE SOUZA, Rodrigo; GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José; BARROSO TRISTÁN, José María. Migração e Educação: Um Estudo sobre a Invisibilização do Migrante nas Políticas Educacionais Brasileiras e Distrital. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 29 (24), 1-20., 2020.

MASON, Jennifer. Designing qualitative research. **Qualitative researching**, v. 2, 2002.

- McCARTY, Tereza. (Orgs.) **Ethnography and language policy**. New York, London: Taylor & Francis Group, 2011.
- MELO, G. C. V. de. Performatividade de raça interseccionada por gênero e sexualidade em uma roda de conversa entre mulheres negras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 1, p. 6–15, 2021.
- MELO, Glenda Cristina Valim de; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Teorias queer e raça. *In*: MOITA LOPES et al. **Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe**. São Paulo: Parábola, p. 94-100, 2022.
- MIGNOLO, Walter D. Introduction Coloniality The Darker Side of Western Modernity. *In*: **The Darker Side of Western Modernity**. Duke University Press, 2011. p. 1-24.
- MIYAHIRA, Elbio. **Cultura e socialização de bolivianos em duas escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo**. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP, São Paulo, 2022.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Ed.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, p. 15-37, 2013.
- MOREL, Marco. **A Revolução do Haiti e o Brasil escravista: o que não deve ser dito**. Jundiaí, SP: Paco, 2017.
- MUNANGA, Kabengele. **As ambiguidades do racismo à brasileira**. O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, p. 33-44, 2017.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.
- NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2019.
- NEVES, Amélia de Oliveira. **Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: Um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. UFMG, Belo Horizonte, 2018.
- NOGUEIRA, David Juglierme Alves. **Exclusão-inclusão de Migrantes bolivianos em contextos educacionais**. 205 f. Tese de Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. UNIFESP, São Paulo, 2022.
- OLIVEIRA, Cida. **Formar os Formadores**. O estrangeiro. 2016a. Disponível em: <https://bit.ly/2ksSQsp>. Acesso em: 20 de jun. 2022.

- OLIVEIRA, Cida. **Crianças Imigrantes enfrentam a barreira da língua e despreparo da rede de ensino**. Comunica. 2016b. Disponível em <https://bit.ly/2kvqQnT>. Acesso em: 20 de jun. 2022.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. 01-15, 2020.
- PADOVANI, Natália Corazza. **Sobre Casos e Casamentos: Afetos e “amores” através de penitenciárias femininas em São Paulo e Barcelona**. Tese de Doutorado em Antropologia Social. UNICAMP, Campinas, 2015.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos. **Plano estadual de políticas públicas para a promoção e defesa dos direitos de refugiados, migrantes e apátridas do Paraná**. Curitiba, 2014.
- PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes antropológicos**, n. 42, p. 377-391, 2014.
- PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local practice**. USA and Canada: Routledge, 2010.
- PINTO, Joana Plaza; DIAS, Ana Luiza Krüger. **Barreiras ou pontos de inspeção? Ideologias linguísticas sobre migração e o modelo de comunicação moderno-colonial**. Gragoatá, Niterói, v. 28, n. 60, e-53275, jan.-abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53275.pt>
- PIRES-SANTOS, Maria Elena. **O cenário multilíngue/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas -Unicamp, 253p, 2004.
- PIRES-SANTOS, Maria Elena *et al.* "Vendo o que não se enxergava": condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua (gem) em contexto escolar. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. SPE, p. 35-65, 2015.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Almedina, 2009.
- RAJAGOPALAN, K. The English Language, Globalization and Latin America: possible lessons from the ‘uter Circle. *In*: OMINYI, T.; SAXENA, M. (Eds.). Forthcoming: **World Englishes and Globalization**, 2010.
- RAYMUNDO, Louise Rocha. A construção da política pública estadual de promoção e defesa dos direitos de migrantes e refugiados no estado do Paraná-2012-2015. **Caderno IPARDES-Estudos e Pesquisas**, v. 5, n. 1, p. 17-36, 2015.
- RODRIGUES, Caroline Vieira. **“Nunca vai ser suficiente pra mim”**: língua, identidade e acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na

Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado em Letras. UFPR, Curitiba, 2019.

RODRIGUES, Caroline Vieira. “Sou um corpo estranho no conjunto”: narrativas de um estudante negro migrante em uma universidade brasileira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, p. 114-125, 2021.

ROSA, Jonathan. **Looking like a language, sounding like a race**. Oxf Studies in Anthropology of, 2019.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2009.

SANTOS, Maria Elena Pires; JUNG, Neiva Maria; SILVA, Regina Coeli Machado e. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópio**, v. 17, n. 1, 2019.

SALGADO, Daniel. **Panorama atual da imigração boliviana**. O estrangeiro. 2013. Disponível em <https://bit.ly/2IDvDnq>. Acesso em: 10 de jun. 2022.

SEVERO, Cristine Gorski. Línguas e heranças africanas no Brasil: articulando política linguística e sócio-história. **Revista da ABRALIN**, v. 17, n. 2, pp. 16-45, 2019.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. **Linguística aplicada transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês (Ed.). **Linguagem e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Situar a língua(gem)**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SIGNORINI, Inês. Por uma teoria da desregulamentação linguística. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**, 3. ed., p. 93-125, 2012.

SILVA, Daniel do Nascimento e; LOPES, Adriana Carvalho. “Yo hablo un perfecto portuñol”: Indexicalidade, ideologia linguística e desafios da fronteira a políticas linguísticas uniformizadoras. **Revista da ABRALIN**, v. 17, n. 2, p. 27, 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno, 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Silvia Katherine Pacheco. **Haitianos em Manaus**: pertencimento e processos de sociabilidade a partir da escola municipal professor Waldir Garcia. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. UFAM, Manaus, 2021.

VERONELLI, Gabriela. Five: The Coloniality of Language: Race, Expressivity, Power, and the Darker Side of Modernity 1. **Wagadu: A Journal of Transnational Women's and Gender Studies**, v. 13, p. 108, 2015.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE JUNTO À EQUIPE ESCOLAR



CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA A EQUIPE ESCOLAR

Observação: Este termo será lido em voz alta e de forma pausada aos participantes da pesquisa.

Prezada(o) participante,

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa **SER MIGRANTE NA ESCOLA: OLHAR ETNOGRÁFICO À ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS HAITIANAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PINHAIS/PR**, desenvolvida por Caroline Vieira Rodrigues, aluna do Programa de Doutorado em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação do Professor Dr. Daniel do Nascimento e Silva.

1. Sobre a pesquisa

O objetivo central desta pesquisa é conhecer as políticas linguísticas, oficiais e locais, em relação ao multilinguismo e à interculturalidade na comunidade escolar, para refletir sobre um plano de escolarização de alunos haitianos coerente com a realidade municipal. Você é convidada(o) para ser participante desta pesquisa por fazer parte das equipes pedagógica e docente da Escola Municipal Mananciais³⁶, no município de Pinhais/PR.

2. Sobre sua participação

Sua participação não é obrigatória. Cabe a você decidir fazer parte ou não da pesquisa, ou ainda desistir da sua participação a qualquer momento, sem necessidade de se justificar. Você não receberá nenhuma punição caso decida não participar ou,

³⁶ Para inserir este documento como anexo, o nome da escola foi substituído pelo pseudônimo atribuído neste trabalho.

futuramente, queira desistir desta pesquisa, porém, sua participação é muito importante para o desenvolvimento deste estudo.

Você não receberá nenhuma remuneração financeira, pois sua participação será voluntária. Você também não terá nenhuma despesa financeira ao participar dessa pesquisa, mas caso algum gasto financeiro aconteça ou você tenha algum prejuízo material, haverá ressarcimento, de acordo com a lei.

Será mantido sigilo de todos os seus dados pessoais e informações prestadas para a pesquisa. Como forma de garantir a confidência de sua participação no estudo, não haverá exposição de informações que possam contribuir para sua identificação.

Você participará desta pesquisa ao ser observada(o) e interagir com a pesquisadora durante reuniões de planejamento pedagógico e aulas no decorrer do ano letivo escolar de 2021. As observações serão importantes para compreender o engajamento dos alunos nas aulas, suas interações sociais na escola e os processos de ensino e aprendizagem na instituição.

As observações não serão gravadas, mas a pesquisadora fará anotações em um caderno de campo de informações que entenda como necessárias para compor os dados do estudo. Os dados da pesquisa serão acessados apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Todas as anotações das observações ficarão sob os cuidados da pesquisadora, mantidas em sigilo e em local seguro.

3. Sobre os riscos e benefícios

Os benefícios que você poderá ter ao participar deste estudo é o de colaborar com a elaboração de um plano de ação para escolarização de estudantes haitianos na Escola Mananciais, além de contribuir com a pesquisa científica na área de estudos das linguagens. Com um trabalho colaborativo entre equipe pedagógica, equipe docente, estudantes e pesquisadora, será possível refletir sobre objetivos de aprendizagem relevantes para os estudantes migrantes e ações de valorização das línguas e culturas presentes na escola. Os resultados desta pesquisa ainda podem ser apresentados aos demais professores da rede municipal de Pinhais/PR em encontros de formação docente, para incentivar possíveis ações referentes à escolarização de crianças migrantes na rede municipal de ensino.

Apesar de não haver nenhum risco à sua saúde durante esta pesquisa, há a possibilidade de você se sentir desconfortável com a presença da pesquisadora. Para evitar qualquer desconforto, a pesquisadora está à disposição para esclarecer todas as dúvidas durante o estudo. Você também pode buscar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) caso surja alguma dificuldade, pois o CEP poderá prestar a assistência que você precise.

Ressalto que, como participante desta pesquisa, você tem garantias de receber indenização caso sofra algum dano durante o processo do estudo. A indenização é garantida pela Resolução nº 466 (itens IV.3.h e IV.4.c) e Resolução nº 510 (art. 9º, inc. VII, art. 10º e art. 19º, par. 2º) do Conselho Nacional de Saúde.

Você não será identificada(o) por seu nome em nenhum documento externo da pesquisa – como relatórios, artigos etc. -, pois serão adotados nomes fictícios para preservar as identidades de todos que participarem da pesquisa. Também não serão expostas informações que possam contribuir para sua identificação. Todos os dados provenientes deste estudo ficarão exclusivamente sob os cuidados da pesquisadora e serão mantidas em sigilo em local seguro.

Apesar de todos os cuidados para manter o sigilo nesta pesquisa, há risco de roubo, má-fé de terceiros ou extravio dos dados, que podem resultar no vazamento das informações. Para diminuir esse risco, todos os dados deste estudo serão mantidos em dispositivo de armazenamento digital (pen drive).

Se você perceber qualquer risco ou complicação decorrente da pesquisa, ou ainda possuir dúvidas, pode procurar a pesquisadora e o Conselho de Ética em Pesquisa da UFSC através dos contatos:

- **Contato profissional com a pesquisadora responsável**

Telefone celular: (41) 9205-9203

E-mail: vrodrigues.ca@gmail.com

Endereço para correspondência: Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão – CCE – Bloco B – Sala 315. Campus Universitário – Trindade – Florianópolis – SC. CEP: 88040-900

- **Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**

Telefone: (48) 3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Endereço: Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, sala 401 – Prédio da Reitoria. Trindade, Florianópolis/SC. CEP. 88.040-400.

4. Sobre os resultados

Os resultados da pesquisa estarão disponíveis quando ela estiver finalizada, mas você receberá uma devolutiva após o processo de geração de dados, que contará como parte integrante da metodologia deste estudo. Os resultados serão publicados por meio de tese de Doutorado a ser defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e poderão também ser publicados em revistas científicas e apresentações em congressos. Será mantido sigilo dos seus dados pessoais e de sua privacidade em toda forma de divulgação desta pesquisa.

Caso você concorde em participar deste estudo, você assinará o termo de concordância. Uma cópia do termo ficará com você, e outra permanecerá com a pesquisadora. A pesquisa será conduzida de acordo com as orientações éticas e de defesa da dignidade humana da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Muito obrigada desde já por sua participação neste estudo!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Acredito que fui esclarecida(o) sobre o estudo pesquisa **SER MIGRANTE NA ESCOLA: OLHAR ETNOGRÁFICO À ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS HAITIANAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PINHAIS/PR** por meio das informações que recebi.

Compreendi os objetivos do estudo, a forma como será desenvolvido, as garantias de sigilo de meus dados pessoais e da minha privacidade, e como posso buscar esclarecimentos quando achar necessário. Entendo que não terei despesas financeiras da minha participação na pesquisa e não há riscos à minha saúde, pois serei acompanhada(o) pela pesquisadora durante reuniões de planejamento pedagógico e aulas no decorrer do ano letivo escolar de 2021.

Estou ciente que a pesquisadora seguirá o estudo de forma segura e confortável para todos os participantes, seguindo orientações éticas da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, sei que terei acesso aos resultados e posso esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento durante o desenvolvimento da pesquisa.

Concordo a participar deste estudo voluntariamente, e entendo que posso desistir da minha participação a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, assino este termo de consentimento em duas vidas, das quais uma cópia ficará comigo, e outra cópia permanecerá com a pesquisadora.

Assinatura da(o) participante

_____, ____/____/____

Nome: _____

Endereço: _____

Documento de identificação: _____

Telefone: () _____

Assinatura da pesquisadora responsável – Caroline Vieira Rodrigues

Data: ____/____/____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE JUNTO ÀS(AOS) ESTUDANTES



CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA PARA ESTUDANTES

Observação: Este termo será lido em voz alta e de forma pausada às mães, pais ou responsáveis dos participantes da pesquisa.

Prezada(o) mãe/pai/responsável,

Sua/seu filha/filho está sendo convidada(o) a participar da pesquisa **SER MIGRANTE NA ESCOLA: OLHAR ETNOGRÁFICO À ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS HAITIANAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PINHAIS/PR**, desenvolvida por Caroline Vieira Rodrigues, aluna do Programa de Doutorado em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação do Professor Dr. Daniel do Nascimento e Silva.

1. Sobre a pesquisa

O objetivo central desta pesquisa é conhecer as políticas linguísticas, oficiais e locais, em relação ao multilinguismo e à interculturalidade na comunidade escolar, para refletir sobre um plano de escolarização de alunos haitianos coerente com a realidade municipal. Sua/seu filha/filho é convidada(o) para ser participante desta pesquisa por fazer parte do grupo de estudantes da Escola Mananciais, no município de Pinhais/PR.

2. Sobre a participação de sua/seu filha/filho

A participação de sua/seu filha/filho não é obrigatória. Cabe a você decidir se ela/ele fará parte ou não da pesquisa, ou ainda desistir da sua participação a qualquer momento, sem necessidade de se justificar. Sua/seu filha/filho não receberá nenhuma punição caso decida não participar ou, futuramente, queira desistir desta pesquisa, porém, sua participação é muito importante para o desenvolvimento deste estudo.

Sua/seu filha/filho não receberá nenhuma remuneração financeira, pois sua participação será voluntária. Sua/seu filha/filho também não terá nenhuma despesa financeira ao participar dessa pesquisa, mas caso algum gasto financeiro aconteça ou ela/ele tenha algum prejuízo material, haverá ressarcimento, de acordo com a lei.

Será mantido sigilo de todos os dados pessoais e informações prestadas por sua/seu filha/filho para a pesquisa. Como forma de garantir a confidência de sua participação no estudo, não haverá exposição de informações que possam contribuir para sua identificação.

Sua/seu filha/filho participará desta pesquisa ao ser observada(o) pela pesquisadora durante as aulas no decorrer do ano letivo escolar de 2021. As observações serão importantes para compreender o engajamento dos alunos nas aulas, suas interações sociais na escola e os processos de ensino e aprendizagem na instituição.

As observações não serão gravadas, mas a pesquisadora fará anotações em um caderno de campo de informações que entenda como necessárias para compor os dados do estudo. Os dados da pesquisa serão acessados apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Todas as anotações das observações ficarão sob os cuidados da pesquisadora, mantidas em sigilo e em local seguro.

3. Sobre os riscos e benefícios

Os benefícios que sua/seu filha/filho poderá ter ao participar deste estudo é o de colaborar com a elaboração de um plano de ação para escolarização de estudantes haitianos na Escola Mananciais, além de contribuir com a pesquisa científica na área de estudos das linguagens. Com um trabalho colaborativo entre equipe pedagógica, equipe docente, estudantes e pesquisadora, será possível refletir sobre objetivos de aprendizagem relevantes para os estudantes migrantes e ações de valorização das línguas e culturas presentes na escola. Os resultados desta pesquisa ainda podem ser apresentados a outras escolas da rede municipal de Pinhais/PR e em encontros de formação docente, para incentivar possíveis ações referentes à escolarização de crianças migrantes na rede municipal de ensino.

Apesar de não haver nenhum risco à saúde de sua/seu filha/filho durante esta pesquisa, há a possibilidade de ela/ele se sentir desconfortável com a presença da

pesquisadora. Para evitar qualquer desconforto, a pesquisadora está à disposição para esclarecer todas as dúvidas durante o estudo. Você também pode buscar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) caso surja alguma dificuldade, pois o CEP poderá prestar a assistência que você precise.

Ressalto que, como participante desta pesquisa, sua/seu filha/filho tem garantias de receber indenização caso sofra algum dano durante o processo do estudo. A indenização é garantida pela Resolução nº 466 (itens IV.3.h e IV.4.c) e Resolução nº 510 (art. 9º, inc. VII, art. 10º e art. 19º, par. 2º) do Conselho Nacional de Saúde.

Sua/seu filha/filho não será identificada(o) por seu nome em nenhum documento externo da pesquisa – como relatórios, artigos etc. -, pois serão adotados nomes fictícios para preservar as identidades de todos que participarem da pesquisa. Também não serão expostas informações que possam contribuir para identificação de sua/seu filha/filho. Todos os dados provenientes deste estudo ficarão exclusivamente sob os cuidados da pesquisadora e serão mantidas em sigilo em local seguro.

Apesar de todos os cuidados para manter o sigilo nesta pesquisa, há risco de roubo, má-fé de terceiros ou extravio dos dados, que podem resultar no vazamento das informações. Para diminuir esse risco, todos os dados deste estudo serão mantidos em dispositivo de armazenamento digital (pen drive).

Se você ou sua/seu filha/filho perceberem qualquer risco ou complicação decorrente da pesquisa, ou ainda possuírem dúvidas, podem procurar a pesquisadora e o Conselho de Ética em Pesquisa da UFSC através dos contatos:

- **Contato profissional com a pesquisadora responsável**

Telefone celular: (41) 92005-9203

E-mail: vrodrigues.ca@gmail.com

Endereço para correspondência: Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão – CCE – Bloco B – Sala 315. Campus Universitário – Trindade – Florianópolis – SC. CEP: 88040-900

- **Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC**

Telefone: (48) 3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Endereço: Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, sala 401 – Prédio da Reitoria. Trindade, Florianópolis/SC. CEP. 88.040-400.

4. Sobre os resultados

Os resultados da pesquisa estarão disponíveis quando ela estiver finalizada, mas sua/seu filha/filho receberá uma devolutiva após o processo de geração de dados, que contará como parte integrante da metodologia deste estudo. Os resultados serão publicados por meio de tese de Doutorado a ser defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e poderão também ser publicados em revistas científicas e apresentações em congressos. Será mantido sigilo dos seus dados pessoais e de sua privacidade em toda forma de divulgação desta pesquisa.

Caso você concorde que sua/seu filha/filho participe deste estudo, você assinará o termo de concordância. Uma cópia do termo ficará com você, e outra permanecerá com a pesquisadora. A pesquisa será conduzida de acordo com as orientações éticas e de defesa da dignidade humana da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Muito obrigada desde já pela participação de sua/seu filha/filho neste estudo!

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, *(nome da/do responsável)* _____
 _____, responsável por *(nome da/do estudante)*
 _____,
 aluna(o) da turma do _____ ano do ensino fundamental da Escola Mananciais, acredito que fui esclarecida(o) sobre o estudo pesquisa **SER MIGRANTE NA ESCOLA: OLHAR ETNOGRÁFICO À ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS HAITIANAS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PINHAIS/PR** por meio das informações que recebi.

Compreendi os objetivos do estudo, a forma como será desenvolvido, as garantias de sigilo de dados pessoais e da minha privacidade de minha/meu filha/filho, e como posso buscar esclarecimentos quando achar necessário. Entendo que não terei despesas financeiras da participação de minha/meu filha/filho na pesquisa e não há riscos à sua saúde, pois ela/ele será acompanhada(o) pela pesquisadora durante as aulas no decorrer do ano letivo escolar de 2021.

Estou ciente que a pesquisadora seguirá o estudo de forma segura e confortável para todos os participantes, seguindo orientações éticas da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, sei que terei acesso aos resultados e posso esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento durante o desenvolvimento da pesquisa.

Concordo com a participação de minha/meu filha/filho neste estudo voluntariamente, e entendo que posso desistir de sua participação a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, assino este termo de consentimento em duas vidas, das quais uma cópia ficará comigo, e outra cópia permanecerá com a pesquisadora.

Assinatura da(o) mãe/pai/responsável pela(o) participante

_____, ____ / ____ / ____

Nome: _____

Endereço: _____

Documento de identificação: _____

Telefone: () _____

Assinatura da pesquisadora responsável – Caroline Vieira Rodrigues

Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE JUNTO ÀS(AOS) ESTUDANTES EM CRIOULO HAITIANO



PREZANTASYON RECHECH POU LEKOL MINISIPAL (NASYONAL) MANANCIAIS

N.B: Yo pral li tém sa byen fó epi byen lan pou tout moun ki patisipe nanrechéch sa a rive konprann.

Manman, papa, responsab;

Nou envite pitit ou na pou li patisipe nan yo rechéch sou: **KI SA SA YE IMIGRAN NAN LEKÓL: YON TI KOUT JE PEDAGOJIK SOU PATISIPASYON TI MOUN AYISYEN YO NAN LEKÓL MINISIPAL (NASYONAL) PINHAIS/PR.** Se Caroline Vieira Rodrigues, ki ap fé doktora pou lang nan Inivésite Federal Santa Catarina (UFSC) ki ap responsab aktivite sa e se dokté Daniel do Nascimento e Silva ki se profesé tou ki kódinaté.

1. Pouki sa rechéch sa a.

Vré rezon rechéch sa , se pou nou ka rive dekouvri ki lang yo fé sou elév yo nan anprantisaj yo, menm ke li se lang ofisyél oubyen lokal; nan relasyon plizyé langak plizyé kilti nan kominote eskolé a. se yon fason pou ede nou reflechi pi byen sou yon plan eskolé avék elév ayisyen yo ki pa p diferan avék reyalite lekól minisipal la. Pitit ou na envite poul patisipe nan rechéch sa se paske li fé pati elévki nan lekól minisipal Mananciais de souza santos ki nan lokalite Pinhais/PR.

2. Patisipasyon.

Li pa yon obligasyon pou pitit ou a patisipe nan travay rechéch sa, sa rete avék ou menm (manman, papa, responsab) ki pral deside si pitit ou a ap fé pati gwouprechéch la oubyen non. Oubyen si li te koumanse li vle kite a nenpót lé li kapab kite san li pap bezwen bay pyés esplikasyon pouki li pa vle kontinye. Pitit ou a Pagen pyés pinisyon lap

pran si li pa vle patisipe oubyen si li vle kite pi devan. Mentou si li patisipe l'ap bon pou li anpil paske sa ap ede li devlope lespri li pi byen.

Pitit ou pap resevwa okenn éd pou sa paske se yon travay volonté. Pitit oua pap depanse anyen tou si li patisipe nan rechéch la e; si sa ta rive li fé kék depans oubyen li ta pédi yon materyél li; lap jwenn reparasyon pou sa nan jan lalwa di pou sa fét. Tout enfòmasyon pésonél ke pitit ou a pataje nan kad rechéch la ap rete sekré; yon fason pou nou jere konfidans e garanti konfyans ke li fé pa rapó ak patisipasyon li pou rechéch sa nan kad etid li. Pap gen piblikasyon okenn enfòmasyon kin ka lakoz yon moun idantifye yon lót.

Pitit ou a ap patisipe nan rechéch sa a sou obsévasyon responsab lapandan toutane eskolé 2021 an. Obsévasyon responsab la ap enpótan anpil paske sa ap edeli konprann angajman ak patisipasyon élév yo nan klas yo pou li wé kijanreyaksyon sosyal élév yo ye nan lekól la ak kijan y'ap evolye nan enstitisyon an. Obsévasyon yo pap enrejistre men responsab lan ap note tout enfòmasyon ke li jije nesésé pou aprantisaj yo. E enfòmasyon sa yo se sélman responsab lan kap gen aksé avék yo e se enfòmasyon ki pral rete nan men responsab la ke li pap devwale ak pyés lót moun.

3. Ris ak benefis

Si pitit ou a patisipe nan travay rechéch sa a se ap yon avantaj paske l'ap kolabore nan ede nou dekouvri yon plan pedagogik pou pou tout élév ayisyen yoki nan lekól minisipal, Mananciais de Souza Santos, e an menm tan l'ap kontribye nanpémét nou debouche sou yon rechéch syantifik nan zafé lang diferan nan sosyete eskolé a. se ap yon travay enpótan pou tout ekip pedagogik la, pwofeséyo, élév yo ak tout responsab yo. e sa ap vi-n rann pi fasil travay aprantisaj la pou élév imigran yo e rann valab tout lang ak kilti diferan ki genyen nan lekól la. Konsa, nou ka rive pataje bom rezilta rechéch sa ansanm avék lót lekól ki nan zón pinhais/PR, e óganize reyinyon fòmasyon pou pwofesé yo pou moutre yo meyé fason ke yo ka anseye élév imigran yo ki nan lekól yo.

Pap gen open n danje sante pitit ou a pandan rechéch sa men, sa ka rive li santi jennen avék prezans responsab lá. Konsa pou nou evite tout ti mal alèz sa yo, responsab lá ap toujou disponib pou li fè limyè sou tout dout pandan etid lá. Ou tou ki se responsab ou ka chache wè avék Komite Etik nan Rechéch (CEP) si tout fwa tá gen kék difikilte paske CEP ap Kapab ede fé limyè sou tout sa ki pa klè. Lè w ap

patisipe nan rechèch sa, pitit ou a garanti resevwa konpansasyon si li souffri nenpòt domaj. Konpansasyon an garanti pa Rezolisyon #466 (atik IV.3.h ak IV.4.c) ak Rezolisyon #510 (atizay 9, inc. VII, atizay 10 ak atizay 19, par. 2) nan Konsèy Nasyonal la Sante.

Pitit ou a pap bezwen ekri non li nan okenn dokiman ki pa fè pati rechèchla seswa sou fòm temwen oubyen non. men li ka chwazi kék lòt ti sinon yon fason pou li pwoteje idantite tout moun ki patisipe nan rechèch la. Menm jan tou nou pap devwale okenn enfòmasyon ki ka pémét yo idantifye pitit ou a. epi, tout enfòmasyon pèsónèl rechèch la ap rete espesyalman nan men responsab la na sekre.

Malgre tout atansyon nap fè popu nou kenbe travay rechèch sa an sekre; nou tou ke vólé pirat ki sou enténèt l ka jwenn yo. Paske move je, movézfwa sa yo se sa yap fè sélman ki se vólé enfòmasyon moun epi pibliye yo. E se konsa nou wé anpil enfòmasyon enpòtan rive pran lari. Nan sans sa a, pou nou ka diminye posiblité ki genyen pou sa rive, n'ap mete tout enfòmasyon sa yo nanyon jump pou pwoteje yo. E si tout fwa ou menm ak pitit ou a ta wé kék lòt ris oubyen kék lòt difikilte nan rechèch sa oubyen tou si nou gen kék dout nou ka toujou chache wé avék responsab la oubyen komite ki responsab pou sa nan UFSC nan nimewo sa:

- **Kontak pwofesyonèl e responsab rechèch la**

Tel: (41) 99205-9203

E-mail: vrodrigues.ca@gmail.com

Adrès: Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão – CCE – Bloco B – Sala 315. Campus Universitário – Trindade – Florianópolis – SC. CEP: 88040-900

- **Comite de Ética em pesquisa da UFSC**

Tel: (48) 3721 – 6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Adrès: Desembargador Vitor Lima, nº 222, 4º andar, sala 401 – Prédio da Reitoria. Trindade, Florianópolis/SC. CEP. 88.040-400.

4. Rezilta

Tout rezilta rechèch sa ap disponib lé tout moun fini e pitit ou ap resevwa yon kopi apre nou fin ranje tout enfòmasyon yo. E enfòmasyon sa yo nou pral itilizekòm metòd pou nou anseye. Rezilta rechèch sa tou nou pral pibliye li nan yon prográm doktora ki pral ede nou moutre enpòtans yo prográm pós gradyasyon pou lang nan UFSC

e prezante yo nan kongré. Men, tankou nou toujou mansyones, tout enfòmasyon pèsónèl yo ap rete prive ke pyès moun pap ka devwale souokenn pretéks.

Konsa, siw dakó pou pitit ou a patisipe nan etid sa; wap siyen non ou kote ki make pou fé sa nan féy la. Apresa, yon kopi féy sa ap rete nan men ou e yonn ap rete nan men responsab rechéch la. Rechéch sa ap óganize sou direksyon etikdefans ak solisyon pou diyite moun.# 466, lwa 12 desanm 2012, konséy nasyonal lasante. Mési deja pou patisipasyon pitit ou a nan ti etid sila a.

TÉM KONSANTMAN LIB E KLE (TCLE)

Mwen _____ men'm _____ (manman, papa, responsab) _____, responsab pou élév _____

klas _____ fondamantal lekól minisipal Mananciais de souza santos, mwen konprann e byen klé sou travay rechéch sa a ki se : sa sa ye imigran nan lekól yo ak planifye ansanm yon tém pedagogik nan aprantisaj ti moun ayisyen yo nan lekól minisipal pinhais/PR la paske enfòmasyon yo te byen detaye.

Mwen konprann tout objektif etid la ak tout detay, mwen gen asirans ke tout enfòmasyon pèsónèl pitit mwen an bay nan rechéch sila ni lavi prive li pap devwale e yap rete sekre menm jan mwen ka chache gen plis limyé a nenpót lé si mwen ta gen dout. Mwen konprann ke pitit mwen na pap depanse anyen pou travay rechéch sa e pa gen anpil chans pou sa ta rive fét tou. Epi, l'ap toujou jwenn api ak obsévasyon sou fason l'ap patisipe e reyaji nan klas la pandan tout ane lekól 2021 an.

Mwen gen asirans ke responsab yo ap dirije etid sa tré byen san okenn pwolém e aléz pou tout moun k'ap patisipe yo, e swiv tout oryantasyon ki nan Rezolisyon #466, 12 desanm 2012, ak Rezolisyon #510, 07 avril 2016, Konséy Nasyonal la Sante. Anplis , mwen konnen ke map gen aksé avék rezilta yo e mwen ka chache gen plis limyé sou kék dout a nenpót lé pandan travay la ap kontinye.

Mwen dakó pou pitit mwen an patisipe nan etid volonté sa e mwen konnen tou ke li ka di li pap kontinye menm si li te gentan kómanse san li pa bezwen bay pyès esplikasyon poukisa li chwazi kite. Pousa, mwen siyen féy sa avék konviksyon mwen e

mwen asire mwenke yon kopi ap rete nan men mwen epi yonn ap rete nan men responsab la.

Siyati responsab elév la

_____, ____/____/____

Non: _____

Adrés: _____

Dokiman idantifikasyon: _____

Telefone: () _____

Siyati responsab la – Caroline Vieira Rodrigues

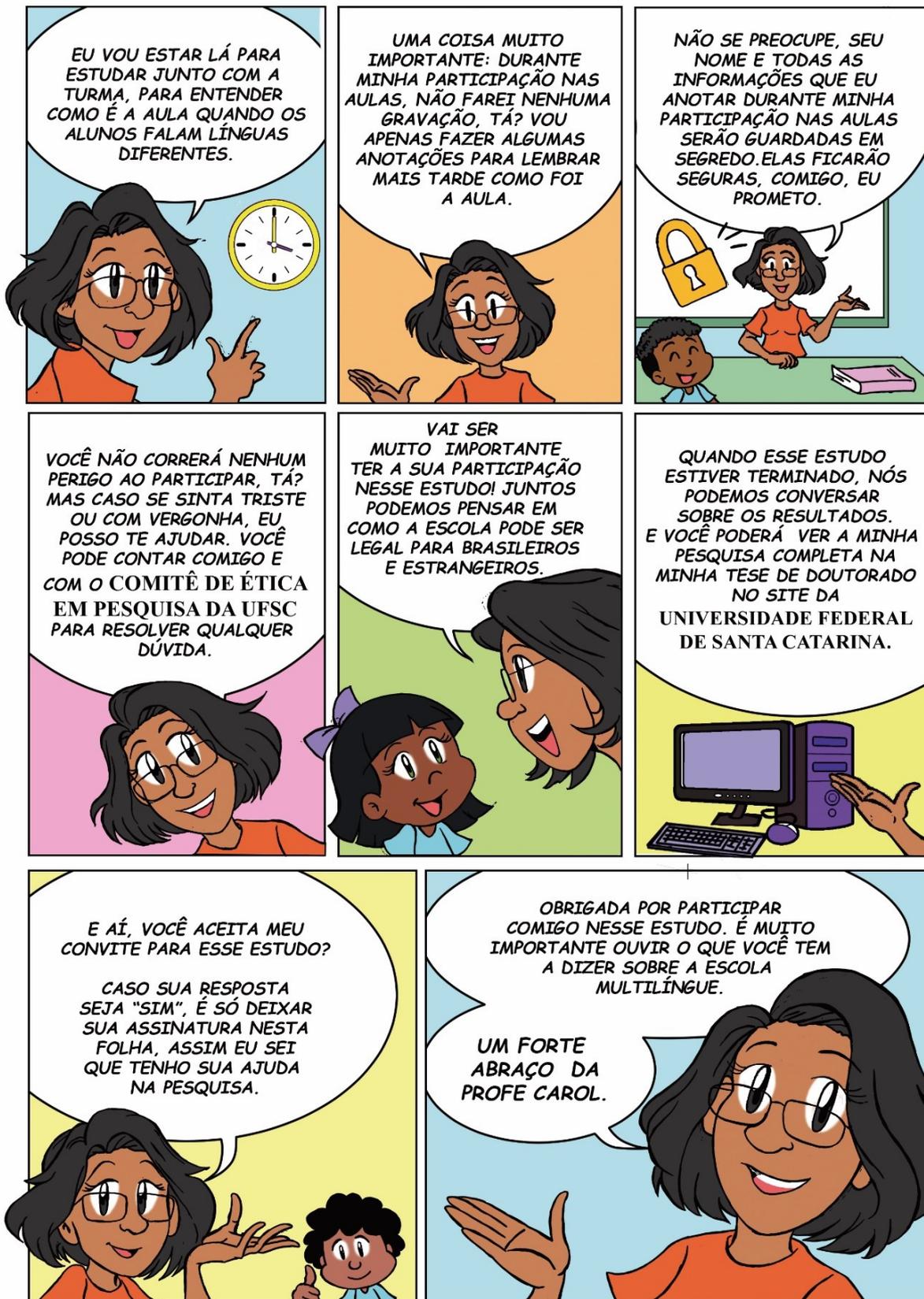
Dat: ____/____/____

APÊNDICE D – TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE JUNTO ÀS(AOS) ESTUDANTES



TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE JUNTO ÀS(AOS) ESTUDANTES





Concordo em participar neste estudo voluntariamente, e entendo que posso desistir de participar a qualquer momento.

Assinatura da(o) estudante

_____, ____/____/____

Nome: _____

Turma: _____

Assinatura da pesquisadora responsável – Caroline Vieira Rodrigues

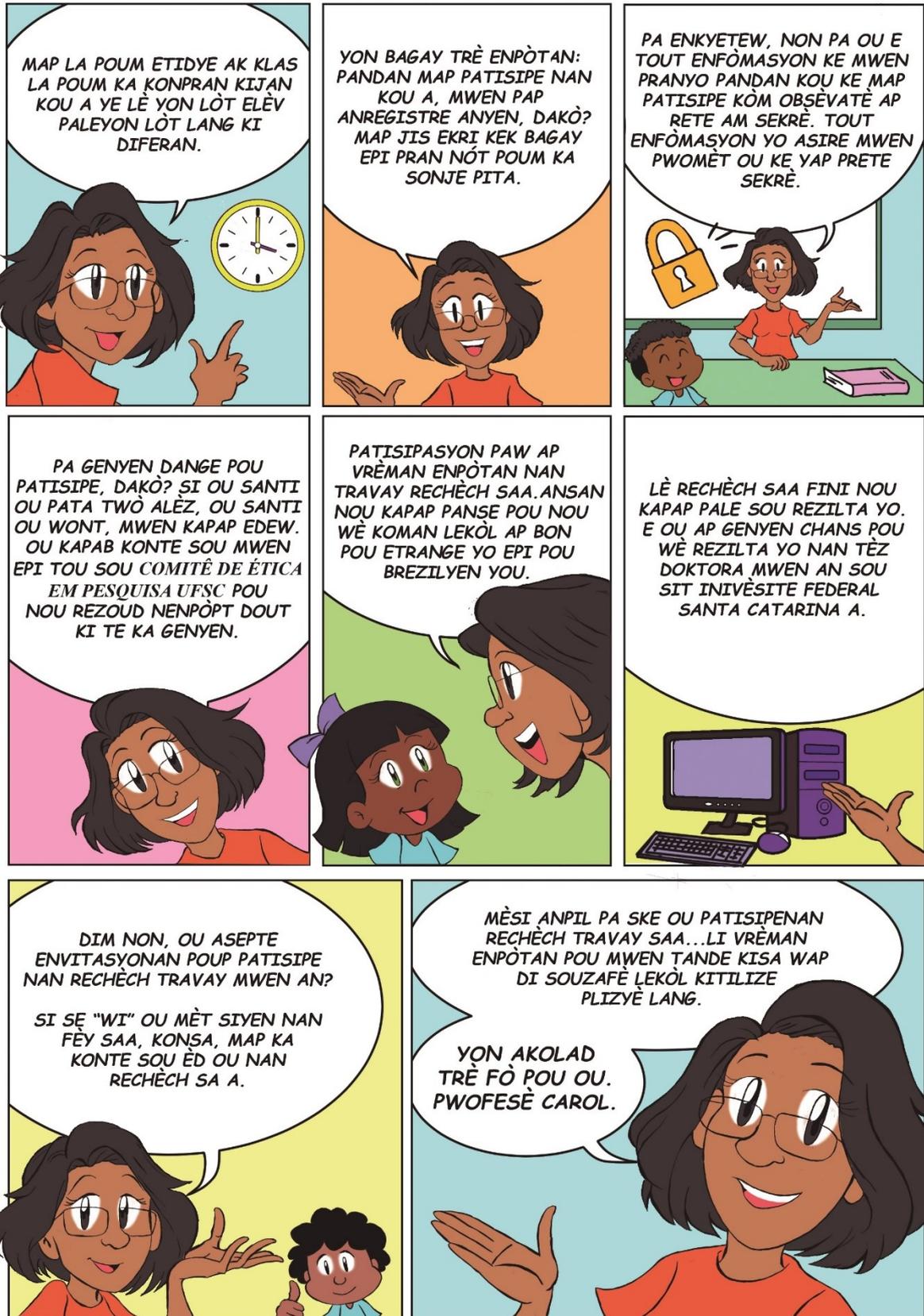
Data: ____/____/____

APÊNDICE E – TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE JUNTO ÀS(AOS) ESTUDANTES EM CRIOULO HAITIANO



FÒMILÈ KONSANTMAN AN POU OBSÈVATÈ AK ELÈV YO





Mwen dakó pou patisipe nan etid volonté. Pa gen okenn pwoblèm si mwen vle patisipe kounia, epi ou soti nenpòt kilè.

Siyati elév la

_____, ____/____/____

Non: _____

Klas: _____

Siyati responsab la – Caroline Vieira Rodrigues

Dat: ____/____/____