

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SANDRA FELICIO ROLDÃO

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES NA CIDADE DE
JOINVILLE - SC

CURITIBA

2022

SANDRA FELICIO ROLDÃO

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES NA CIDADE DE
JOINVILLE - SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a Verônica Branco

CURITIBA

2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Roldão, Sandra Felício.

O processo de escolarização de crianças imigrantes da cidade de
Joinvile - SC / Sandra Felício Roldão – Curitiba, 2022.

365 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Verônica Branco

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Filhos de imigrantes. 3. Emigração
– Imigração. 4. Inclusão educacional. 5. Inclusão escolar. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de SANDRA FELICIO ROLDÃO intitulada: O processo de escolarização de crianças imigrantes na cidade de Joinville - SC, sob orientação da Profa. Dra. VERONICA BRANCO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 24 de Fevereiro de 2022.

Assinatura Eletrônica

09/03/2022 19:54:32.0

VERONICA BRANCO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

05/03/2022 10:48:01.0

SIRLEI DE SOUZA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE)

Assinatura Eletrônica

04/03/2022 11:10:28.0

MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/03/2022 10:28:27.0

JACQUES DE LIMA FERREIRA

Avaliador Interno (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA)

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: mestrado.profissional.se@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 158128

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 158128



Para as crianças e pelas crianças, nacionais ou imigrantes.

Pelo direito de brincar, sorrir e viver uma infância “sem fronteiras”.

É no abraço, no encontro, nas palavras e no sorriso que nos demonstram a simplicidade da vida.

É para elas que dedico esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Em todo o percurso do mestrado me deparei com diversas situações, ora de alegria, ora de tristeza, ora de motivação e ora de pensar em “dar uma pausa”. O contexto pandêmico em que essa pesquisa foi realizada, que vitimou mais de 600 mil pessoas em nosso país e, inclusive, senti a dor de perder dois amigos professores, muitas vezes indaguei qual seria o objetivo de todo o esforço e empenho em estudar e desenvolver uma pesquisa tão sensível, humana e desafiadora diante da fragilidade e dos intempéries da vida. Porém, em minhas próprias inquietações encontrei pessoas que me impulsionaram a seguir em frente e, nesse momento, faço questão de agradecer a todos, pois como nos dizia o grande mestre, Paulo Freire (2000, p.155) “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho, por causa do qual a gente se pôs a caminhar”. Ou seja, caminhando, correndo ou me arrastando, pelo caminho encontrei essas pessoas maravilhosas que me ajudaram a me (re)construir e (re)aprender.

A Deus, por essa força que me impulsiona diariamente, que respondeu todas as minhas orações e me sustentou quando eu só tinha forças para respirar.

A minha amada mãe, Angelina (*in memoriam*), que sempre será o meu exemplo, que enfrentou as adversidades da vida, até onde pode, com amor e ternura.

Ao meu pai, Lelo, que se enche de orgulho por ter uma filha professora. Ainda lembro de sua emoção quando realizou a matrícula no curso do magistério, lembrança inesquecível. Amo-te pai!

Ao meu esposo Alisson. Gato, de todas as escolhas da minha vida, fostes a melhor. Obrigada por estar ao meu lado em mais esse momento. Além de esposo e amigo desempenhastes o papel de mediador nas minhas relações e no direcionamento de alguns pensamentos, guiando-me para a luz. Amarei-te infinitamente...

Meus filhos, Lucas e Samuel. Fofuxos, me sinto privilegiada por ser mãe de dois meninos tão maravilhosos, altruístas e sensíveis. A cada beijo que me davam na produção da pesquisa era como uma recarga na bateria da mamãe. Por vocês sinto aquele amor inexplicável. Obrigada por compreenderem a minha ausência e, algumas vezes, a minha irritação. Os amarei para sempre.

A minha querida orientadora, Dr.^a Verônica Branco, que me aceitou como sua orientanda mesmo sendo uma temática tão desafiadora. Obrigada por entender essa mestranda “desobediente” e ser uma pessoa tão amorosa e compreensível. Suas palavras de motivação estarão sempre em meu coração. Ensinaste-me que um orientador é muito mais do que condiz

a função, é aquele que te ensina com amor, com leveza e compreende as limitações da caminhada do seu orientando.

À professora, Dr.^a Marília Torales Campos, agradeço o aceite em participar da banca de qualificação e defesa, e pelas excelentes contribuições para o desenvolvimento deste estudo.

Ao professor, Dr. Jacques Ferreira de Lima, que me mostrou um mundo acadêmico colorido e repleto de gentilezas. Professor, sua postura como profissional é brilhante, com seu jeito de ensinar, me despertaste para novos olhares e outros direcionamentos. Obrigada por aceitar participar da banca de qualificação e defesa e agradeço, de coração, pelas orientações e ensinamentos. Considero-te além de um grande mestre, um amigo que conquistei na academia. Obrigada!

À professora, Dr.^a Sirlei de Souza, meu presente de 2018, que me ensinou a amar a temática da imigração, que me pegou pela mão e apontou as diversas nuances desse caminho. Com você descobri que explorar essa temática era emergente e, iniciamos o projeto “O Haiti é Aqui: Aprendendo Juntos” e hoje colhemos muitos frutos. Iniciamos com pequenas pretensões e hoje mais de 50 crianças e adolescentes imigrantes já foram atendidos em nossa cidade. Obrigada por estar ao meu lado e aceitar participar da banca de qualificação e defesa desta pesquisa e pelas valiosas contribuições.

A minha irmã, Nita, que assumiu diversas vezes o papel de mãe dos meus filhos em minhas ausências, que cuidou e zelou com esmero e amor. Que dormiu em um colchãozinho para ficar com meus filhos enquanto eu estava em Curitiba/PR. Nunca vou esquecer! Muitas vezes deixastes de ser a minha irmã mais velha, para desempenhar o papel de mãe que me faltou. Obrigada!

A minha irmã Eli e ao meu irmão Eleandro, vocês são preciosidades para mim. Obrigada por estarem sempre ao meu lado.

A minha filha adotiva, Mirian, a tia te ama muito!

Minha amiga Nila, obrigada por estar sempre ao meu lado, aconselhando-me a ser mais gentil comigo mesma e acreditando em meu potencial, obrigada, Nilica!

Diretora e amiga Luciana, você é um exemplo de gestora, de professora e humana, obrigada por compreender as minhas ausências e os meus erros no desempenho do meu trabalho.

Flavia, minha irmã/amiga, obrigada por estar sempre me apoiando.

Eloizio, obrigada meu amigo querido, você é sensacional!

Minha amiga Cláudia, vulgo Claudinha, obrigada por todos os conselhos e ser o meu ombro amigo. Amo-te minha amiga.

Ao casal mais lindo e amado, Catiusia e Cleber, obrigada meus queridos amigos.

Ao meu parceiro, Jeferson, obrigada pelas leituras, pela diagramação do manual e pelos elogios, sinceros ou não, fizeram toda a diferença nesse percurso. Sua esposa Tati, obrigada pela ajuda.

As minhas amigas do programa de mestrado, Édina, Flávia, Joelma, Kelli, Lili, Luzinete, Morgana e Tanice. Em especial para a Camila Conte, que compartilhou seu material, seus conhecimentos e seus sábios conselhos. A ajuda, a partilha e o ombro amigos foram fundamentais nesse processo, obrigada.

Aos voluntários do Projeto Abraços Abertos: Educação Sem Fronteiras, Adriana, Ana, Fabiana, Lara, Luiz, Manu, Patrícia e Regina.

Às alunas do curso de magistério da E.E.B. Dr. Jorge Lacerda que participaram do projeto “O Haiti é Aqui: Aprendendo Juntos”, que juntas realizamos um trabalho maravilhoso. Em especial para a Vani, Iara e Lidiane.

A minha família da E.E.B. Professora Maria Amin Ghanem, a escola que possui os melhores professores, obrigada por cada conselho, cada apoio e o incentivo para continuar.

Às gestoras da *Escola Azul* e *Escola Verde*, obrigada por abrir as portas da sua escola para a pesquisa. Amei estar com vocês!

Às professoras e coordenadoras participantes da pesquisa, obrigada pelas contribuições e pelo tempo que dedicaram para a pesquisa. Vocês são um exemplo de profissionais que fazem a diferença na educação. Parabéns!

À Taninha e ao Rodrigo da CRE de Joinville que me auxiliaram em todo o mestrado, vocês são maravilhosos!

Aos irmãos haitianos, Kervens, Olsen e Besaika. Vocês foram os meus primeiros alunos imigrantes e me ensinaram que a língua mundial sempre será o amor e o afeto, obrigada!

Ao programa UNIEDU, que possibilitou apoio financeiro no percurso do mestrado.

E, por fim, aquelas que fizeram tudo fazer sentido, as crianças imigrantes. Eu guardei cada uma de vocês em meu coração, pois com vocês mais aprendi do que ensinei, serei eternamente grata por me ensinarem esse jeito tão lindo de amar. Desejo que vocês sejam muito felizes em nossa cidade. Amo-as.



É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como **eus** e **tus**.
A rigor, é sempre o outro enquanto **tu** que me constitui como **eu**
na medida em que **eu**,
como **tu** do outro, o constituo como **eu**.
Paulo Freire (2019, p.97, grifo do autor)

RESUMO

Vivemos um dos maiores fluxos migratórios da humanidade, e a escola, cada vez mais têm recebido crianças imigrantes, desafiando-nos a novos olhares, novas perspectivas e novas práticas pedagógicas. A fim de investigar esse fenômeno na instituição escolar esta dissertação de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso de natureza interpretativista analisou o processo de escolarização das crianças imigrantes em duas escolas na cidade de Joinville (SC) a partir do seguinte questionamento: Como se constituiu o processo de escolarização de crianças imigrantes a partir de suas percepções e das narrativas dos professores, coordenadores e gestores? Em busca de possíveis respostas para o questionamento, delineou-se como objetivos específicos; i. identificar o processo de inserção escolar e a situação educacional das crianças imigrantes a partir de suas percepções; ii. Averiguar a compreensão dos professores, coordenadores e gestores em relação à escolarização das crianças imigrantes; iii. Caracterizar as práticas educacionais dos professores, a partir de suas narrativas, no que se refere a valorização das diferentes culturas, da língua materna e a aprendizagem da língua portuguesa; iv. A partir dos estudos da pesquisa, elaborar um guia de orientações de acolhimento das crianças imigrantes para professores, coordenadores e gestores. O estudo foi realizado com 06 professoras, 02 coordenadoras, 02 gestoras e 19 crianças imigrantes. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: entrevista semiestruturada, roda de conversa, diário de campo e observação participante. Para a análise de dados dos participantes adultos foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011) e das crianças foi utilizada a técnica de análise interpretativa descritiva. **Principais resultados:** as professoras, coordenadoras e gestoras demonstraram compreender que a escolarização das crianças imigrantes é um desafio plurifacetado, que desperta nos profissionais diferentes sentimentos e que a falta de formação pedagógica agrava a situação. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem os dados revelaram que as crianças imigrantes, ao ingressar na escola brasileira se apoiam em outras crianças, nacionais ou imigrantes para interagirem e aprenderem, sendo que a maior dificuldade se concentra na leitura e escrita da língua portuguesa, porque as professoras ensinam a língua portuguesa para os alunos brasileiros, que já conhecem sua língua na oralidade, e não têm conhecimentos de como ensinar o português como uma língua estrangeira. Mesmo assim, a oralidade é uma barreira somente no início do processo de inserção escolar. Os dados das crianças imigrantes revelaram os motivos da migração para o Brasil, a saudade de entes amados e a instabilidade de pertencimento que reverberam no seu processo de aprendizagem. A inserção escolar dessas crianças é imersa em muitas tensões, resultando, no início, em choro, tristeza e isolamento. As crianças também revelaram que estão em processo de apropriação de conhecimentos e o maior desafio é a aprendizagem da língua portuguesa na área da leitura e da escrita, em parte, pelo desconhecimento dela na oralidade.

Palavras-chave: Criança imigrante. Educação. Processo de escolarização.

ABSTRACT

We are experiencing one of the greatest migratory flows of humanity, and the school has increasingly received immigrant children, challenging us to new perspectives and new pedagogical practices. In order to investigate this phenomenon in the school institution, this master's thesis with a case study qualitative approach of an interpretive nature, analyzed the schooling process of immigrant children in two schools in Joinville (SC) from the following question: How was the process of schooling of immigrant children based on their perceptions and the narratives of teachers, coordinators and managers? In search of possible answers to the questioning, specific objectives were outlined; i. identify the process of school insertion and the educational situation of immigrant children based on their perceptions; ii. investigate the understanding of teachers, coordinators and managers in relation to the schooling of immigrant children; iii. characterize the educational practices of teachers, based on their narratives, regarding the appreciation of different cultures, the mother tongue and the learning of the Portuguese language; iv. from the research studies, prepare a guide of orientations for the reception of immigrant children for teachers, coordinators and managers. The study was carried out with 06 teachers, 02 coordinators, 02 managers and 19 immigrant children. The data collection instruments used were: semi-structured interview, dialogue circle, field journal and participant observation. For data analysis of adult participants, the technique of Content Analysis (CA) of Bardin (2011) was used, and for children, the technique of descriptive interpretive analysis was used. **Main results:** the teachers, coordinators and managers showed that they understand that the schooling of immigrant children is a multifaceted challenge, which arouses different feelings in professionals and the lack of pedagogical training exacerbates the situation. In relation to the teaching-learning process, the data revealed that immigrant children, when entering the Brazilian school, rely on other children, nationals or immigrants to interact and learn, and the greatest difficulty is concentrated in reading and writing in Portuguese, because the teachers teach Portuguese to Brazilian students, who already know their language orally, and do not have knowledge of how to teach Portuguese as a foreign language. Even so, orality is a barrier only at the beginning of the school insertion process. Data on immigrant children revealed the reasons for migrating to Brazil, the longing for loved ones and the instability of belonging that reverberate in their learning process. The school insertion of these children is immersed in many tensions, resulting, in the beginning, in crying, sadness and isolation. The children also revealed that they are in the process of acquiring knowledge and the biggest challenge is learning to read and write in Portuguese, in part, due to the lack of knowledge of it in orality.

Keywords: Immigrant child. Education. Schooling process.

RESUMEN

Vivimos uno de los mayores flujos migratorios de la humanidad, y la escuela ha recibido cada vez más niños inmigrantes, desafiándonos a nuevas miradas, nuevas perspectivas y nuevas prácticas pedagógicas. A fin de investigar este fenómeno en la institución escolar, esta disertación de enfoque cualitativo del tipo estudio de caso, de carácter interpretativo, analizó el proceso de escolarización de niños inmigrantes en dos escuelas de la ciudad de Joinville (SC), a partir del siguiente cuestionamiento: ¿Cómo se constituyó el proceso de escolarización de los niños inmigrantes a partir de sus percepciones y de los relatos de profesores, coordinadores y gestores? En busca de posibles respuestas al cuestionamiento, los objetivos específicos se trazaron de la siguiente manera; i. identificar el proceso de inserción escolar y la situación educativa de los niños inmigrantes a partir de sus percepciones; ii. Averiguar la comprensión de los profesores, coordinadores y gestores sobre la escolarización de los niños inmigrantes; iii. Caracterizar las prácticas educativas de los profesores, a partir de sus relatos, en relación a la valoración de las distintas culturas, la lengua materna y el aprendizaje de la lengua portuguesa; iv. A partir de los estudios de investigación, elaborar una guía de orientación para la acogida de niños inmigrantes destinada a profesores, coordinadores y gestores. El estudio fue realizado con 06 profesores, 02 coordinadores, 02 gestores y 19 niños inmigrantes. Los instrumentos de recogida de datos utilizados fueron: entrevista semiestructurada, círculo de conversación, diario de campo y observación participante. Para analizar los datos de los participantes adultos se utilizó la técnica de Análisis de Contenido (AC) de Bardin (2011), mientras que para los niños se utilizó la técnica de análisis descriptivo interpretativo. **Principales resultados:** las profesoras, coordinadoras y gestoras demostraron entender que la escolarización de los niños inmigrantes es un reto multifacético, que despierta distintos sentimientos en los profesionales y que la falta de formación pedagógica agrava la situación. En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, los datos revelaron que los niños inmigrantes, al ingresar a la escuela brasileña, se apoyan en otros niños, nacionales o inmigrantes para interactuar y aprender, concentrándose la mayor dificultad en la lectura y escritura de la lengua portuguesa, porque los profesores enseñan el portugués a alumnos brasileños que ya conocen su lengua oralmente y no tienen conocimiento de cómo enseñar el portugués como lengua extranjera. Aun así, la oralidad es una barrera sólo al principio del proceso de inserción escolar. Los datos de los niños inmigrantes revelaron las razones para emigrar a Brasil, la añoranza de los seres queridos y la inestabilidad de la pertenencia que reverberan en su proceso de aprendizaje. La inserción escolar de estos niños está inmersa en muchas tensiones, resultando, al principio, en llanto, tristeza y aislamiento. Los niños también revelaron que están en proceso de apropiación del conocimiento y que el mayor desafío es el aprendizaje de la lengua portuguesa en el área de la lectura y la escritura, en parte por el desconocimiento de la misma en la oralidad.

Palabras clave: Niño inmigrante; Educación; Proceso de escolarización.

REZIME

N'ap viv youn nan pi gran flo migratwa yo nan limanite, e lekòl li menm a chak fwa pi plis ap resevwa anpil timoun imigran yo, k'ap defye nou ak seri de nouvo rega, nouvo espespektiv ak nouvo pratik pedagogik. Anfen ankèt te sou fenomèn sa a nan enstitisyon eskolè a, disètasyon abodaj kalitatif sa a sou yon tip ka de nati entèpretativis te analize pwosesis eskolarizasyon timoun imigran yo nan de (2) lekòl nan vil Jwenvil nan santakatarina (Joinville SC) apati de kesyonè sa a. Kòman yon pwosesis eskolarizasyon pou timoun imigran yo kapab konstitye apati de pesèpsyon yo, temwanyaj pwofesè, kowòdonatè ak dirijan yo? Nan chèche kèk repons posib ak kesyonè sa, li te prezante kòm objektif espesifik yo; i. idantifye pwosesis ensèsyon eskolè ak sityasyon edikasyonèl timoun imigran yo apati de pèsespsyon yo; ii. verifye konpreyasyon chak pwofesè, kowòdonatè ak dirijan yo nan relasyon ak eskolarizasyon timoun imigran yo; iii. karakterize pratik edikasyonèl pwofesè yo apati de ankèt yo nan sa ki refere valorizasyon kilti diferan yo, lang matenèl ak aprantisaj lang potigè a; iv. Apati etid ak rechèch yo, rive elabore yon gid oryantasyon akèy timoun imigran yo pou pwofwosè yo, kodonatè yo ak dirijan yo. etid sa te rive reyalize ak 06 pwofesè, 02 kowòdonatè, 02 dirijan, ak 19 timoun imigran. Enstriman ki te itilize pou kolekte done yo se te: entèvyou semi estriktire, kòlòk, prezans jounalye sou teren an ak obsèvasyon patisipant. Yo te itilize analiz teknik kontni (AC) Bardin (2011) nan pou granmoun yo, epi pou timoun yo menm se te teknik analiz entèpretativ deskriptiv la. **Rezilta prensipal yo:** Pwofesè yo, kowòdonatè ak dirijan yo te demontre ke yo konprann ke eskolarizasyon timoun imigran yo se yon defi ak plizyè fas ki reveye lakay pwofesyonèl nou yo anpil santiman diferan fas ak mank fòmasyon pedagogik ki agrave sityasyon an. Nan relasyon ak pwosesis ansèyman-aprantisaj, done yo te revele ke lè timoun imigran yo rantre lekòl brezilyen, yo jwenn apui timoun nasyonal yo oubyen lòt timoun imigran yo pou kapab entèraji epi aprann byen ke pi gwo difikilte yo konsantre nan li ak ekri lang potigè a, paske pwofesè yo k'ap anseye lang potigè pou elèv brezilyen yo, deja konnen lang li an nan oralite, epi yo pa gen konesans sou kijan pou yo anseye potigè a kòm yon lang etranjè. Menm ke li konsa, oralite a se yon baryè sèlman nan kòmansman pwosesis ensèsyon eskolè a. Done sou timoun imigran yo te revele motif migrasyon sa yo nan Brezil; sante avantou ak enstabilite pètinan ki revele nan pwosesis aprantisaj la. Ensèsyon eskolè timoun sa yo te plonje anba yon pakèt tansyon, ki te vin bay relzita, nan kòmansman, kriye, tristès ak izolman. Timoun sa yo te revele ke yon pwosesis apwopriasyon konesans ak pi gwo defi yo nan aprantisaj lang potigè a pati de lekti ak ekri paske yo pa gen yon konesans de lang lan nan oralite li..

Mo kle yo: Timoun, imigran. Edikasyon. Pwosesis eskolarizasyon.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| FIGURA 01 - REUNIÃO DO PROJETO “O HAITI É AQUI” APRENDENDO JUNTOS | 26 |
| FIGURA 02 - AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA..... | 28 |
| FIGURA 03 - CONVERSANDO COM OS PROFESSORES DA E.E.B. PROF ^a MARIA AMIN GHANEM SOBRE OS ALUNOS IMIGRANTES..... | 28 |
| FIGURA 04 - LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA CIDADE DE JOINVILLE (SC)..... | 48 |
| FIGURA 05- JOINVILLE ENTRE AS 25 CIDADES DO BRASIL COM SALDO DE EMPREGOS..... | 49 |
| FIGURA 06 - ATO DE XENOFOBIA – PICHACÃO NA ÁREA CENTRAL DE JOINVILLE..... | 51 |
| FIGURA 07 - QUANDO EU SAÍ DE CASA –VENEZUELA/BRASIL..... | 54 |
| FIGURA 08 - ESTUDANTES IMIGRANTES NO BRASIL – 2019..... | 56 |
| FIGURA 09 - ESTUDANTES IMIGRANTES MATRICULADOS NO ENSINO BÁSICO DO BRASIL, DE 2010 A 2019..... | 57 |
| FIGURA 10- ESTUDANTES IMIGRANTES MATRICULADOS NO ENSINO BÁSICO NO ESTADO DE SANTA CATARINA..... | 59 |
| FIGURA 11- EIXOS NORTEADORES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA IMIGRANTE..... | 66 |
| FIGURA 12 – MEDIAÇÃO SEGUNDO VYGOTSKY (2007) | 88 |
| FIGURA 13 – BAIROS DE JOINVILLE E A LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS | 100 |
| FIGURA 14 – LÓCUS DA PESQUISA: <i>ESCOLA AZUL</i> | 101 |
| FIGURA 15 - LÓCUS DA PESQUISA: <i>ESCOLA VERDE</i> | 103 |
| FIGURA 16 - REUNIÃO COM PAIS DAS CRIANÇAS IMIGRANTES – ESCOLA AZUL..... | 109 |
| FIGURA 17 - ENCONTROS DE PLAC – <i>ESCOLA AZUL E ESCOLA VERDE</i> | 118 |
| FIGURA 18 – RODA DE CONVERSA..... | 119 |
| FIGURA 19 - DESENHO DA TRIANGULAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA..... | 120 |
| FIGURA 20 – ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO (AC)..... | 121 |

| | |
|---|-----|
| FIGURA 21 - TRÊS PONTOS QUE REVERBERAM NA INSERÇÃO ESCOLAR E NA SITUAÇÃO EDUCACIONAL DA CRIANÇA IMIGRANTE.... | 125 |
| FIGURA 22 - HISTÓRIA ESCRITA PELA ALISHAR..... | 132 |
| FIGURA 23 - CRIANÇA IMIGRANTE E O ISOLAMENTO..... | 134 |
| FIGURA 24 - REGISTRO DO CADERNO DO CHEVENS..... | 142 |
| FIGURA 25 - REGISTRO NO CADERNO DA CRIANÇA IMIGRANTE – ESCOLA VERDE..... | 156 |
| FIGURA 26 - AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA – ESCOLA AZUL..... | 157 |
| FIGURA 27 - MESA DOS ESTUDANTES HAITIANOS- GRUPO A..... | 161 |
| FIGURA 28 – MESA DOS ESTUDANTES HAITIANOS – GRUPO B..... | 162 |
| FIGURA 29 - PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO DE AMBIENTES NA ESCOLA VERDE..... | 177 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 01 – NACIONALIDADE DAS CRIANÇAS IMIGRANTES NO BRASIL..... | 58 |
| GRÁFICO 02 – MATRÍCULA DE ESTUDANTES IMIGRANTES NAS ESCOLAS DA CIDADE DE JOINVILLE/SC..... | 60 |
| GRÁFICO 03 – MATRÍCULAS DE ESTUDANTES IMIGRANTES POR REDE DE ENSINO 2017 A 2020..... | 61 |
| GRÁFICO 04 – NACIONALIDADE DE ESTUDANTES IMIGRANTES NA CIDADE DE JOINVILLE – 2019 E 2020..... | 61 |
| GRÁFICO 05 – ESTUDANTES HAITIANOS NA CIDADE DE JOINVILLE/SC – CENSO ESCOLAR 2016 A 2020..... | 62 |
| GRÁFICO 06 – ESTUDANTES IMIGRANTES NA ESCOLA AZUL – 2010 A 2020..... | 102 |
| GRÁFICO 07 – ESTUDANTES IMIGRANTES NA ESCOLA VERDE – 2010 A 2020..... | 104 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 01 – PROFESSORES, DIRETORES E COORDENADORES PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 106 |
| QUADRO 02 – CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA – <i>ESCOLA AZUL</i> | 110 |
| QUADRO 03- CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA – <i>ESCOLA VERDE</i> | 111 |
| QUADRO 04 – ENCONTROS COM AS CRIANÇAS IMIGRANTES..... | 117 |
| QUADRO 04 – CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 146 |
| QUADRO 05 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS ENTREVISTAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA IMIGRANTE..... | 152 |
| QUADRO 06 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS ENTREVISTAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO A LÍNGUA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO..... | 158 |
| QUADRO 07 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS ENTREVISTAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO A DICOTOMIA DA INSERÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS IMIGRANTES..... | 165 |
| QUADRO 08 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS ENTREVISTAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO PRESENÇAS E AUSÊNCIAS NA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO REFERENTE AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA IMIGRANTE..... | 170 |
| QUADRO 09 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS ENTREVISTAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO VALORIZAÇÃO DAS DIFERENTES CULTURAS..... | 175 |
| QUADRO 10 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS ENTREVISTAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO A LÍNGUA MATERNA DA CRIANÇA IMIGRANTE EM SALA DE AULA..... | 177 |
| QUADRO 11 - ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS ENTREVISTAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO O ENSINO- | |

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA CRIANÇAS
IMIGRANTES.....

181

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| AC | - Análise de Conteúdo |
| ACNUR | - Alto Comissariado das Nações para Refugiados |
| ANPEd | - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CF | - Constituição Federal |
| CONARE | - Comitê Nacional para os Refugiados |
| CRE | - Coordenadoria Regional de Educação de Joinville |
| ECA | - Estatuto da Criança e do Adolescente |
| IDH | - Índice Desenvolvimento Humano |
| INEP | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MATO | - As Marcas do Tempo: A Interculturalidade nas Culturas da Infância |
| MINUSTAH | - Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti |
| NEPO | - Núcleo de Estudo de População “Elza Berquó” |
| OBMIgra | - Observatório das Migrações Internacionais |
| OIM | - Organização Internacional para as Migrações |
| ONU | - Organização das Nações Unidas |
| PPP | - Projeto Político Pedagógico |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| Univille | - Universidade da Região de Joinville |
| UFPR | - Universidade Federal do Paraná |
| UNICEF | - Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| TALE | - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido |
| TCLE | - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| ZDP | - Zona de Desenvolvimento Proximal |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 23 |
| 1.1 | OLHAR O OUTRO, SENSIBILIZAR-SE PELO OUTRO E SE CONSTITUIR “EU” | 23 |
| 1.2 | JUSTIFICATIVA..... | 29 |
| 1.3 | DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA..... | 32 |
| 1.4 | ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO..... | 33 |
| 2 | AS MIGRAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE: CONTEXTUALIZAÇÃO..... | 35 |
| 2.1 | O MUNDO EM MOVIMENTO..... | 35 |
| 2.2 | BRASIL NA ROTA DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS..... | 40 |
| 2.3 | DA VENEZUELA PARA O BRASIL..... | 44 |
| 2.4 | DO HAITI PARA O BRASIL..... | 46 |
| 2.5 | JOINVILLE, CIDADE CONSTRUÍDA POR MUITAS MÃOS..... | 47 |
| 2.6 | AS CRIANÇAS IMIGRANTES NO BRASIL E NA CIDADE DE JOINVILLE..... | 52 |
| 3 | A CRIANÇA IMIGRANTE, A ESCOLA E O SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: DESAFIOS PRESENTES E EMERGENTES. | 65 |
| 3.1 | A CRIANÇA IMIGRANTE E O DIREITO À EDUCAÇÃO..... | 67 |
| 3.2 | A CRIANÇA IMIGRANTE E A ESCOLA INTERCULTURAL – UMA REFLEXÃO..... | 74 |
| 3.3 | A CRIANÇA IMIGRANTE, A LINGUAGEM E A APRENDIZAGEM | 80 |
| 3.3.1 | A linguagem no ambiente escolar | 88 |
| 3.3.2 | A mediação e a ZDP: Conceitos norteadores no processo ensino- aprendizagem e desenvolvimento da criança imigrante..... | 88 |
| 4 | PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 94 |
| 4.1 | ABORDAGEM DA PESQUISA..... | 94 |
| 4.2 | ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA..... | 98 |
| 4.3 | INSERÇÃO NO CAMPO: <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA..... | 100 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 4.4 | PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 104 |
| 4.4.1 | Professores, coordenadores e diretores da <i>Escola Azul</i> e da <i>Escola Verde</i> | 106 |
| 4.4.2 | Crianças imigrantes da <i>Escola Azul</i> e da <i>Escola Verde</i> | 108 |
| 4.5 | OS INSTRUMENTOS COLETA DE DADOS..... | 111 |
| 4.5.1 | Entrevista semiestruturada com os professores, coordenadores e diretores – Participantes da pesquisa adultos..... | 112 |
| 4.5.2 | Observação Participante e Roda de Conversa– Participantes da pesquisa crianças imigrantes..... | 115 |
| 4.6 | PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS..... | 120 |
| 5 | ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS | 123 |
| 5.1 | ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS COLETADOS DAS CRIANÇAS IMIGRANTES..... | 123 |
| 5.2 | ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DADOS COLETADOS NA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES, GESTORES E COORDENADORES..... | 143 |
| 5.2.1 | Compreensão dos professores, dos coordenadores e gestores em relação à escolarização das crianças imigrantes..... | 144 |
| 5.2.2 | Práticas pedagógicas das professoras, a partir de suas narrativas, no que se refere à valorização das diferentes culturas, da língua materna e o ensino- aprendizagem da língua portuguesa..... | 171 |
| 5.3 | UM GUIA DE ORIENTAÇÕES DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES PARA PROFESSORES, COORDENADORES E GESTORES..... | 182 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 183 |
| | REFERÊNCIAS..... | 189 |
| | APÊNDICE 1- TCLE PARA PROFESSORES, COORDENADORES E GESTORES..... | 203 |
| | APÊNDICE 2 – TALE PARA CRIANÇAS..... | 206 |
| | APÊNDICE 3- TCLE PARA OS PAIS..... | 210 |
| | APÊNDICE 4 – TCLE TRADUZIDO PARA O CRIOULO HAITIANO..... | 213 |
| | APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE PERGUNTAS DA RODA DE CONVERSA CRIANÇA..... | 216 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR..... | 217 |
| APÊNDICE 7 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADOR... | 219 |
| APÊNDICE 8 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETOR DE ESCOLA..... | 221 |
| APÊNDICE 9 – TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA COM AS CRIANÇAS IMIGRANTES..... | 222 |
| APÊNDICE 10 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE- ESCOLA AZUL..... | 251 |
| APÊNDICE 11 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE- ESCOLA VERDE | 279 |
| APÊNDICE 12 – GUIA DE ORIENTAÇÕES DE ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS IMIGRANTES PARA PROFESSORES, COORDENADORES E GESTORES..... | 301 |
| ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA..... | 361 |
| ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE (SC)..... | 362 |
| ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DA CEP/SD DA UFPR..... | 363 |

1 INTRODUÇÃO

Eu não conheço felicidade maior que a alegria de reconhecer-me nos demais. Talvez essa seja, para mim, a única imortalidade digna de fé. Reconhecer-me nos demais, reconhecer-me em minha pátria e em meu tempo, e também me reconhecer em mulheres e homens que são meus compatriotas, nascidos em outras terras, e reconhecer-me em mulheres e homens que são meus contemporâneos, vividos em outros tempos. Os mapas da alma não têm fronteiras.
(GALEANO, 2009, p.12)

Assim como a riqueza dos sentimentos externalizados nessa epígrafe, o capítulo que aqui se inicia pretende apresentar os constructos dos encontros com o “outro”, esse outro que ensinou a pesquisadora novos jeitos de olhar o mundo e suas riquezas.

Em consequente, na seção da justificativa, apresentamos os motivos que nos levaram a perscrutar os caminhos que se delinearão neste estudo, como também os objetivos traçados para responder a problemática que norteia essa pesquisa.

Finalizamos o capítulo com a apresentação da estrutura da dissertação, podendo assim apenas no encontro com o “outro”, sem fronteiras “reconhecer-me nos demais”, ou seja, nesse caso, nas crianças imigrantes.

1.1 OLHAR O OUTRO, SENSIBILIZAR-SE PELO OUTRO E SE CONSTITUIR “EU”

Para entender a construção dessa pesquisa, será preciso delimitar as vivências da pesquisadora, pois o caminho percorrido construiu diversas “almas”, como declama Fernando Pessoa (1993), “Não sei quantas almas tenho / Cada momento mudei / Continuamente me estranho / Nunca me vi nem acabei”.

Nesse constructo de se constituir como pessoa e profissional, peço licença acadêmica para relatar em primeira pessoa, meu encontro com as crianças e adolescentes imigrantes, que mudaram minhas perspectivas sobre a vida e causaram-me “estranhamentos” diante da dificuldade da escola em aceitar a pluralidade e as diferenças (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Nesse caminho da construção do eu, construo em seguida meu relato. Minha história iniciou-se em uma família numerosa. Sou a 8ª de 9 filhos. Éramos de uma constituição familiar de classe média e não tínhamos grandes dificuldades financeiras. Possuíamos uma boa casa, com piscina, carro na garagem e linha de telefone. Um padrão de vida superior considerando o período histórico de crises econômicas que ocorreram na década de 80 e 90.

Meu pai (Orélio) desempenhava uma função de liderança em uma empresa de metalurgia na cidade de Joinville (SC) e minha mãe, (Angelina, *in memoriam*), cuidava dos meus irmãos e de mim, com esmero e, quando possível, com paciência.

Desde criança, mesmo antes de ser alfabetizada, eu já sonhava em ser professora. Reunia as crianças da rua e, com ajuda da minha irmã mais velha (Nita), ensinava os traçados das letras para as crianças. Traçados estes que desconhecia, porém o desejo de ensinar transcendia o conhecimento escolarizado que tinha naquele momento. Não acredito na teoria inatista, porém desde a tenra idade, sentia que fazer algo pelo próximo estava além da minha compreensão e do meu entendimento, pois fazia parte de mim, constituía o meu ser.

Em meus 11 anos de idade minha mãe foi acometida de um AVC (acidente vascular cerebral), paralisando o lado esquerdo do seu corpo. Eu, inocente, acreditava que aquela situação seria passageira, porém se estendeu por toda a vida da minha querida mãe. Com a enfermidade que assolou os nossos dias, uma nova “alma” em mim se estabelecia, de esperança e de mudança, que mesmo na dificuldade poderia ser algo positivo.

No entanto, foi diferente do que esperava, a realidade não correspondeu às expectativas e foram nos espaços escolares que lembro de sentir com intensidade a indiferença, a rejeição e o isolamento.

Com a incapacidade física da minha mãe e a cultura machista e patriarcal – presentes na sociedade até os dias de hoje - os trabalhos domésticos e o cuidado com a minha irmã menor, com 11 meses na época, foram distribuídos entre as 03 filhas meninas, que tinham pouca idade para o tamanho da responsabilidade.

Sendo assim, não tínhamos todos os cuidados necessários de higiene e vestuário socialmente tidos como adequados e, conseqüentemente, aceitos pelos colegas de sala de aula e pelos professores. Nas minhas diferenças, grandes dificuldades e conflitos familiares, era alvo constante de discriminação, apelidos e exclusão.

O que na contemporaneidade denomina-se de *bullying*¹, na época eram apenas “brincadeiras”, mas que mesmo assim resultavam em grande aversão em estar na escola. Porém, paradoxalmente, era o único lugar que me sentia livre das responsabilidades de adulto e, diferentemente das minhas irmãs mais velhas, pelo menos o acesso à educação não me foi negado.

Com essa amarga experiência que se estendeu até a etapa do ensino médio, uma “alma” nova se constituía, de acolher os diferentes, de olhar a integralidade do ser humano e exercitar diuturnamente a sensibilidade de estar no lugar do outro.

¹ O conceito em inglês “*bullying*” é derivado da palavra “*bully*” (tirano, brutal). Que corresponde em atos de violência física e psicológica. O conceito foi desenvolvido na década de 70 pelo psicólogo Dan Olweus. Ver mais em <https://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/06.pdf>.

Assim como as aspirações de profissão da infância, decidi tornar-me professora, porém com práticas e metodologias inclusivas e com a missão de “mudar o mundo”. Ingressei no curso do magistério², e na conclusão, no ano de 2002, assumi a minha primeira turma, o berçário I. Entre bicos e fraldas, entre educar e cuidar, entendi que ser professora tinha sido a melhor escolha.

Formei-me em Pedagogia, concluí 03 especializações³ e nesse percurso formativo pesquisei sobre a importância das relações sociais no processo de ensino e aprendizagem. Nos 19 anos que atuo no magistério, lecionando para bebês, crianças e adultos, busquei desenvolver práticas pedagógicas pautadas em uma proposta acolhedora, humanizante e emancipadora.

Não consegui “mudar o mundo”, mas acredito, que mudei o mundo de muitos alunos e alunas, que me oportunizaram nesse processo a rica oportunidade de constituir-me como pessoa e como profissional da educação.

Foi no ano de 2018 e na esteira da proposta de ser uma professora com práticas acolhedoras e significativas que se iniciou minha história com as crianças imigrantes. Lecionava para o curso do Magistério na E.E.B. Dr. Jorge Lacerda lá foi realizada uma roda de conversa para discutir a imigração dos haitianos na cidade de Joinville (SC), visto que, nesse período, havia um número expressivo na cidade, como no bairro onde a escola se localizava.

Após as discussões, as alunas⁴ relataram episódios de crianças e adolescentes imigrantes, que estavam sendo alvos de preconceito racial, xenofobia e “isolamento” nas escolas onde realizavam o estágio obrigatório. Uma das alunas destacou “*Vamos fazer algo para mudar essa realidade?*”. No posicionamento crítico e motivação da aluna, decidimos criar um grupo para diagnosticar, traçar metas e definir ações para o enfrentamento da situação.

Nas discussões e levantamentos, nasceu o projeto “*O Haiti é Aqui*”: *Aprendendo Juntos*⁵ que visava o ensino da língua portuguesa para crianças e adolescentes imigrantes

² Formação de professores em nível de ensino médio, com duração de 02 anos, oferecido pela rede pública de educação do Estado de Santa Catarina.

³ i. Psicopedagogia com ênfase na alfabetização (2008); ii. Gestão Escolar (2017); iii. Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar (2018).

⁴ As turmas do curso do Magistério são constituídas em sua maioria por mulheres.

⁵ O projeto “O Haiti é Aqui”: *Aprendendo Juntos*, foi desenvolvido pelos estudantes do Curso de Magistério da E.E.B. Dr. Jorge Lacerda, em parceria com a Universidade da Região de Joinville (Univille). O objetivo do projeto era contribuir para a inserção escolar de crianças e adolescentes imigrantes haitianos, através de propostas de acolhimento, rodas de conversa e do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. O projeto atendeu cinco escolas pertencentes à rede pública de educação, na cidade de Joinville e, aproximadamente, (40) quarenta estudantes imigrantes haitianos foram atendidos nos anos de 2018 e 2019. Para o desenvolvimento do projeto os estudantes participam de reflexões em torno de temas como: imigração, direitos humanos, propostas e metodologias do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Mais informações sobre o projeto ver: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-2117-1.pdf>>.

haitianos nas escolas públicas da rede estadual e municipal na cidade de Joinville (SC) em parceria com a Universidade da Região de Joinville (Univille).

Iniciamos o projeto com muitas incertezas, dúvidas e inseguranças. Estávamos adentrando em um mundo desconhecido e incompreendido, pois não tínhamos conhecimento da língua Crioulo (*kreyòl ayisyen*) e as metodologias apropriadas para ensinar a língua portuguesa enquanto língua estrangeira, cujo domínio seria necessário para romper a maior barreira na comunicação dos imigrantes com os brasileiros e com o processo de ensino-aprendizagem, como destacaram as escolas.

FIGURA 01 – REUNIÃO DO PROJETO “O HAITI É AQUI” APRENDENDO JUNTOS



FONTE: Acervo pessoal da pesquisadora (2018)

Iniciei no projeto como coordenadora, e começamos a atender 05 adolescentes, em uma escola na zona sul da cidade de Joinville. Porém, como ainda não tinha a experiência de lecionar para uma criança ou adolescente imigrante, orientava as alunas conforme minhas leituras na temática.

Busquei aporte teórico em livros, artigos, dissertações e teses de doutorado. Esse primeiro contato foi demasiadamente difícil, pois os alunos imigrantes estavam distantes, retraídos e tímidos. Apesar de falarem um pouco o idioma do português, pareciam estar em outro mundo, se comunicando somente com seus pares haitianos.

No mês de agosto do mesmo ano (2018), recebemos na outra escola que atuo como Assistente de Educação, E.E.B. Professora Maria Amin Ghanem, 03 irmãos haitianos que haviam recém-chegado ao Brasil. Foram os primeiros alunos “estrangeiros” dessa escola.

Impossível não reviver as lembranças e os sentimentos quando os recebi em seu primeiro dia de aula. Estavam com aparência de nervosismo e medo. Tentei todos os recursos para estabelecer comunicação, mímica, um pouco do idioma francês e o aplicativo de tradução, mas tudo parecia estar distante da realidade e das vivências desses novos alunos. Nesse primeiro momento, somente os sorrisos eram o nosso idioma universal.

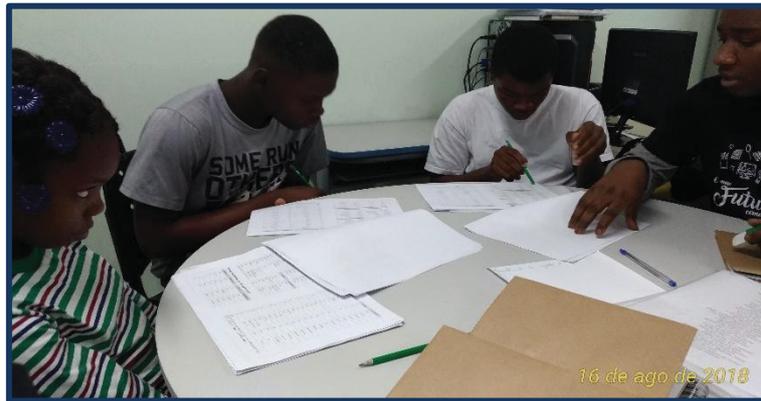
Mesmo com as leituras e as vivências no projeto, deparar-se com esse desafio, fez-me desatar de alguns “nós” que foram construídos somente com a teoria. Após um mês, recebemos mais 02 irmãos da República Dominicana, com fluência no espanhol. Na ausência de políticas públicas de acolhimento, de políticas públicas linguísticas, de formação pedagógica e de orientação de instâncias superiores, estávamos com o grande desafio de atender cinco alunos imigrantes⁶ e, naquele momento, tínhamos a certeza de que “algo” tinha que ser feito, mas persistíamos sem saber exatamente “o que”.

Nos primeiros contatos dos alunos imigrantes com os professores, percebeu-se de alguns, intolerância, falta de empatia e falta de conhecimento, expresso por meio de comentários preconceituosos como “*eles chegaram e precisam se adequar a escola*”; “*não tenho formação para isso*”; “*estão chegando muitos, pois ganham celulares e dinheiro na embaixada*”; “*a culpa é do PT, assim ganham bastante votos*”; “*na minha aula quero que falem somente em português*”.

Em contrapartida, vários professores assumiram a situação e engajaram-se para aprender juntos a língua e uma nova forma de ensinar. Essas vivências e encontros com a “indiferença” e a “valoração” fizeram-me “mudar de alma” e estabelecer novos objetivos para minha vida profissional e pessoal.

⁶ Entendemos que a temática da imigração é multifacetada e não há um consenso entre os pesquisadores em relação ao termo mais apropriado para indicar os imigrantes, sendo que cada situação de migração possui suas especificidades, tais como os apátridas, estrangeiro, imigrantes por questões humanitárias e refugiados. Gogo e Badet (2013) sugerem utilizar “migrante”, pois acreditam que esse conceito permite destacar as multiplicidades do fenômeno migratório contemporâneo, abarcando a fluidez, o movimento e as motivações. Porém, nesse estudo, trataremos o termo “imigrante”, conforme descrito na Lei 13.445 de 24/05/17, “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (BRASIL, 2017).

FIGURA 02 – AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA



FONTE: Acervo pessoal da pesquisadora (2018)

Na busca de teorias que embasavam a prática do ensino da língua portuguesa para crianças imigrantes deparei-me com um campo insipiente de pesquisas científicas e relatos de experiências. Os materiais de ensino da língua portuguesa eram destinados para adultos e com enfoque no mercado de trabalho, abordando o ensino de língua materna.

As crianças imigrantes, em minhas primeiras percepções, estavam invisibilizadas nas instituições escolares e no campo científico, porém, ávidas para demonstrarem suas vozes e suas experiências.

Nesses encontros e confrontos com meus paradigmas e axiomas, deparei-me com “novas almas” que se construíram em meu interior, pois com eles – crianças e adolescentes imigrantes- mais aprendi do que ensinei. Parafraseando o mestre Paulo Freire, aprendi ensinando e eles ensinaram aprendendo (FREIRE, 1996). Aprendi o exercício da alteridade, da empatia, de proporcionar uma escola mais justa e igualitária para todos, com suas cores, seus idiomas suas culturas e vivências.

FIGURA 03 – CONVERSANDO COM OS PROFESSORES DA E.E.B. PROF^a MARIA AMIN GHANEM SOBRE OS ALUNOS IMIGRANTES

FONTE: Acervo pessoal da pesquisadora (2018)

E nesta busca incessante, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, na linha de pesquisa: Formação da Docência e Fundamentos da Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná, no intuito de analisar a inserção escolar das crianças imigrantes nas escolas da cidade de Joinville (SC), contribuindo com a ampliação de estudos relacionados ao processo de escolarização da criança imigrante e podendo desvelar novos elementos, características e relações, subsidiando assim, fundamentos científicos para a construção de políticas educacionais conectadas a realidade escolar.

E para finalizar esse breve relato da minha construção como pessoa e profissional, alimento-me das discussões e provocações de Freire (1982) que em suas ênfases alerta que nós, professores, não podemos parar de sonhar, de investigar, de denunciar e anunciar. Não podemos “fatalisticamente cruzar os braços” (FREIRE, 1996, p.98) diante dos desafios que a educação nos apresenta e, no caso desse estudo, no acolhimento e no processo de ensino-aprendizagem das crianças imigrantes que estão chegando às nossas escolas.

Acredito, que em cada fase, cada aprendizado, cada passo dessa pesquisa, ora coletivo, ora individual, “novas almas” sejam instigadas para a construção de uma escola plural e democrática. A educação é para todos, de todos e com todos. Habilitamo-nos à transformação! Eu tenho esperanças...

1.2 JUSTIFICATIVA

No primeiro quinto do século XXI, a humanidade viveu períodos intensos de mudanças, de rupturas, de chegadas, de partidas, de separações e de encontros. Diante de diversos fatores como: crises humanitárias em larga escala, desastres ambientais e crises econômicas-políticas-religiosas, homens, mulheres, adolescentes e crianças ingressaram em processos migratórios em busca de garantias para uma vida mais digna e justa.

Conforme os dados divulgados pela Organização Internacional para as Migrações (OIM) estimase-se que há cerca de 272 milhões de migrantes internacionais no mundo (OIM, 2020). Nessa conjuntura, o Brasil apresenta-se como uma alternativa nas rotas de migrações Sul-Sul (BAENINGER *et al*, 2018) e, segundo os dados divulgados pelo Relatório Anual OBMigra, há mais de 1 milhão de imigrantes no país, considerando todos os registros legais, predominando os fluxos oriundos da Venezuela, Haiti e Colômbia (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020).

Nesse intenso movimento de pessoas, de homens e de mulheres, que buscam em nosso país uma vida mais digna e justa, que trazem em suas bagagens esperanças e novas aspirações,

destaca-se a presença de crianças, seus filhos e filhas, que os acompanham nessa trajetória de encontros e desencontros. No entanto, nem só de famílias constituem-se as populações migratórias. Há dentre elas crianças que migram com seus pais, mas também com outros familiares, com desconhecidos ou mesmo crianças que migram sozinhas (UNICEF, 2020).

Tal situação leva aos inevitáveis questionamentos: afinal, o que pensam essas crianças sobre o seu percurso e processo migratório? Quais são os seus sonhos e os seus desejos? Quais são os seus medos e receios na nova terra? Como é para elas a escola em solo brasileiro? Como são os colegas? Como aprendem o novo idioma? São indagações constantes que norteiam a temática da imigração infantil, porém questões que, aparentemente, se invisibilizam diante da complexidade do fenômeno migratório.

Os autores Roldão, Ferreira e Branco (2021) revelam no artigo “Imigração no Brasil e o processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes” uma grande lacuna na produção acadêmica que retrate a situação da criança imigrante nos ambientes escolares. O estado da arte, apresentado pelos autores, mapeou e analisou 63 pesquisas acadêmicas, teses de doutorado e dissertação de mestrado, publicadas no período de 2013 a 2018 que abordaram a temática da imigração no Brasil. Destas, somente 05 pesquisas, investigaram o processo de escolarização para crianças e adolescentes imigrantes.

A pesquisa dos autores também revelou que a criança e o adolescente imigrante são vítimas de racismo, preconceito e discriminação nas instituições escolares, que a falta de comunicação entre brasileiros e imigrantes ocasionada pela barreira linguística, resulta em um estranhamento, prejudicando a socialização e os isolando em seus pares – nacionais com nacionais, imigrantes com imigrantes. Os autores também salientaram a falta de políticas públicas e linguísticas e que suas ausências reforçam a invisibilidade desses atores sociais nas escolas brasileiras (ROLDÃO; FERREIRA; BRANCO, 2021).

É mister salientar que no Brasil as crianças, imigrantes ou nacionais, têm o direito à educação, o seu acesso e a permanência nos espaços escolares, sem distinção da nacionalidade, de *status* migratório ou de condição social. É, portanto, um direito subjetivo e inalienável. A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) garante a educação como direito de todos, situação corroborada por meio das legislações que amparam a criança em seus direitos e proteção em solo brasileiro, tais como: i. Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); ii. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); iii. Lei da Migração (BRASIL, 2017).

Na garantia dos direitos fundamentais das crianças, paulatinamente, as instituições escolares começaram a receber esses novos estudantes, com seu idioma, sua cultura e suas

esperanças, proporcionando ao ambiente escolar, uma outra riqueza cultural, uma gama de novas experiências e de olhares sobre o mundo. Segundo o Atlas Temático, em 2019 o Brasil registrava 100.079 estudantes imigrantes matriculados na Educação Básica (BALTAR C.; BALTAR R.; BAENINGER; 2020), revelando as novas faces e os novos perfis de estudantes que frequentam as salas de aula em todo o nosso país.

No prisma das migrações na contemporaneidade, a cidade de Joinville (SC) passa a se configurar como o destino de muitos imigrantes na perspectiva de garantir os seus direitos sociais e, a partir do ano de 2010, ela foi incluída nas rotas dos fluxos migratórios internacionais. Este fato deriva, possivelmente, por ser uma cidade identificada como um polo industrial e com saldos positivos de ofertas de emprego, além de apresentar um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) maior que o registrado para o estado de Santa Catarina (SEPUD,2020a).

E nesse movimento migratório, paulatinamente, as instituições escolares da cidade de Joinville (SC) começaram a receber os filhos e filhas dos imigrantes. Destacamos que houve um crescimento de 481% nas matrículas de crianças e adolescentes imigrantes nos últimos dez anos nas escolas da cidade, com o registro de matrículas no Censo Escolar de 173 no ano de 2010, e de 833 no ano de 2020. Nesse ínterim, o ano de 2019 ficou marcado como o *boom* das matrículas de imigrantes nas instituições escolares, com um salto de 312% de 2018 para 2019 (INEP, 2015, 2018, 2019, 2020).

Deste número de estudantes imigrantes, denota-se um número representativo de crianças imigrantes que frequentam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. São 464 crianças de 0 a 12 anos de idade, que representam 56% do total de estudantes imigrantes na educação básica. Realizando um delineamento para a faixa etária desse estudo, os dados evidenciaram a presença de 362 crianças imigrantes nos anos iniciais, o total de 43% do número total de crianças e adolescentes imigrantes (INEP, 2020).

E nesse novo contexto educacional, os professores, coordenadores e gestores foram convidados para repensar as suas práticas de acolhimento e práticas pedagógicas que viabilizassem a inserção escolar dos estudantes imigrantes, o sentimento de pertencimento e o seu direito de aprendizagem considerando as suas especificidades.

Candau (2014) destaca que os novos atores sociais que circulam nas escolas brasileiras levaram as instituições escolares, inevitavelmente, a um necessário posicionamento crítico diante das diferenças étnicas, culturais, raciais e linguísticas. Um convite para repensar suas práticas pedagógicas, abandonando posturas homogeneizantes, estigmatizantes e etnocêntricas, assegurando assim, um espaço que socialize e integre todos em um ambiente intercultural

Nessa premissa, Moreira e Candau (2003) salientaram a dificuldade da escola em trabalhar com as diferenças e a pluralidade, que suas práticas tendem a silenciar e neutralizar essas diferenças, homogeneizando e padronizando os alunos. Porém os autores ressaltaram que o novo desafio das escolas é “abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento das culturas” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Portanto, essa nova gama de culturas no ambiente escolar tornou-se uma oportunidade para as instituições escolares e suas comunidades reelaborarem o projeto político pedagógico (PPP) e o currículo escolar. As escolas devem construir um currículo no qual um dos princípios formativos seja a educação em uma perspectiva intercultural, proporcionando novos olhares e novas práticas pedagógicas que respondam às demandas atuais e emergentes.

Sendo assim, esta pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, analisou como se constituiu o processo de escolarização⁷ de crianças imigrantes em duas escolas na cidade de Joinville (SC), a partir das percepções das crianças, das narrativas dos professores, dos coordenadores e dos gestores. Assim, ela configurou-se como um espaço de voz para cada participante, o que veio à tona de forma estruturada e central, revelando a situação educacional das crianças imigrantes, as relações estabelecidas, as percepções de cada participante e as práticas educativas desenvolvidas nesse meio/processo.

Os resultados desse estudo configuram-se como uma oportunidade de diálogo, de reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas no que diz respeito ao processo de escolarização nas escolas envolvidas e, acredita-se, que poderá subsidiar a construção de políticas educacionais conectadas a realidade escolar, considerando os desafios da escolarização de crianças imigrantes.

1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVO DA PESQUISA

No intuito de estudar uma das facetas do fenômeno da migração na contemporaneidade - a imigração infantil - a presente pesquisa objetivou investigar o processo de escolarização de crianças imigrantes a partir da seguinte indagação: **Como se constituiu o processo de escolarização de crianças imigrantes a partir de suas percepções e das narrativas dos professores, coordenadores e gestores?**

⁷ Nesta pesquisa o processo de escolarização será abordado em 4 eixos que são: 1. O direito à educação; 2. A interculturalidade; 3. A linguagem e; 4; a cultura. Os eixos serão abordados no capítulo 03 da presente dissertação.

Em busca de possíveis respostas para o questionamento, delineou-se como objetivo geral **analisar o processo de escolarização dessas crianças imigrantes em duas escolas na cidade de Joinville (SC)**. Diante da problemática evidenciada, elencamos os seguintes objetivos específicos do estudo

- Identificar o processo de inserção escolar e a situação educacional das crianças imigrantes a partir de suas percepções;
- Averiguar a compreensão dos professores, coordenadores e gestores em relação à escolarização das crianças imigrantes;
- Caracterizar as práticas educacionais dos professores, a partir de suas narrativas, no que se refere à valorização das diferentes culturas, da língua materna e o ensino-aprendizagem da língua portuguesa;
- Elaborar um guia de orientações de acolhimento das crianças imigrantes para professores, coordenadores e gestores, a partir dos estudos da pesquisa

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A estrutura do texto que compõe esta dissertação está organizada em cinco capítulos: Introdução, Fundamentação Teórica, Metodologia, Descrição e Análise dos dados e Considerações Finais.

No primeiro capítulo, realizou-se a introdução da pesquisa, um encontro do pesquisador com o leitor. Apresentamos a construção da pesquisadora como pessoa e como professora, nos encontros com os “outros” e que se constituíram em vários “eus”. Por conseguinte, delimitamos a justificativa que norteou as aspirações para esse estudo. Apresentamos então o problema de pesquisa, norteador de todo o seu percurso, e também os objetivos que buscavam responder aos temas propostos.

No segundo capítulo, realizamos um estudo das migrações na contemporaneidade, apresentando para o leitor o movimento migratório no mundo e, também, em nosso país, o Brasil. Nesse sentido, levantamos questões acerca das definições de alguns conceitos que norteiam os processos imigratórios e buscamos definir, na visão de diferentes autores, o que é ser imigrante (SAYAD, 1998; ASSUMPÇÃO; AGUIAR, 2019), como também o perfil e o número de imigrantes adultos que estão em solo brasileiro.

Ainda no segundo capítulo, apresentamos a cidade de Joinville (SC), município *locus* da pesquisa, e os possíveis motivos de ela ser um dos destinos dos imigrantes no estado de Santa Catarina. O capítulo se encerra questionando se as crianças imigrantes seriam invisíveis, esquecidas ou evidenciadas em nosso país e nas escolas brasileiras.

No terceiro capítulo, discutimos o arcabouço legal que efetiva o direito à educação escolar da criança imigrante em solo brasileiro, possibilitando uma reflexão das legislações que a ampara, não somente à matrícula na escola, mas no direito de aprendizagem que deverá ser garantido considerando suas especificidades e singularidades. Em conseqüente, abordamos como deveria materializar-se uma escola que atende a criança imigrante em suas especificidades, que acolhe considerando sua língua, sua cultura e o seu direito de aprendizagem. Por fim, apresentaremos o eixo da linguagem dialogando com os estudos da teoria histórico-cultural.

No quarto capítulo, delineamos o caminho metodológico percorrido no estudo com a meta de responder à questão da pesquisa e os objetivos elencados. Nele, discorremos acerca dos pressupostos epistemológicos e dos aspectos metodológicos utilizados na condução da pesquisa, como também, as considerações éticas que permearam todo o constructo do estudo. Em seguida, apresentamos o *locus* da pesquisa, os participantes e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e a técnica utilizada para a análise dos dados da investigação.

No quinto capítulo apresentamos a análise dos dados e os resultados para compreendermos o fenômeno e respondermos à problemática da pesquisa. Envolvemos na construção dos dados a participação de gestores, coordenadores, professores e das crianças imigrantes.

No capítulo seis, a partir dos resultados da pesquisa, tecemos as considerações finais com os devidos apontamentos e reflexões.

2 AS MIGRAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE: CONTEXTUALIZAÇÃO

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 1990, p. 247).

O capítulo que aqui se apresenta visa realizar um breve estudo das migrações na contemporaneidade, apresentando o movimento migratório no mundo e também em nosso país. Foram levantadas questões acerca das definições de alguns conceitos que norteiam os processos imigratórios e buscamos definir, na visão de diferentes autores, o que é ser imigrante, como também qual o perfil e o número de imigrantes adultos que estão em solo brasileiro.

Por fim, apresentamos a cidade de Joinville (SC), município *locus* da pesquisa, e os possíveis motivos de ser um dos destinos dos imigrantes no estado de Santa Catarina. O capítulo é encerrado questionando se as crianças imigrantes seriam invisíveis, esquecidas ou evidenciadas em nosso país e nas escolas brasileiras.

2.1 O MUNDO EM MOVIMENTO

De acordo com Mezzadra (2012), vivemos hodiernamente o maior fluxo de migração da história da humanidade, um movimento paradoxal e fluído, que deve ser visto sob uma “nova lente”, mobilizando outros olhares, (re)significações, (re)construções e fomentando uma “nova sensibilidade”.

No primeiro quinto do século XXI, o mundo esteve em um movimento complexo e as mudanças que ocorreram no dia a dia foram molas propulsoras para o deslocamento de milhares de homens, mulheres e crianças, que buscavam e buscam novas terras para garantir a qualidade de vida, ou mesmo seu direito de viver.

Nesse movimento de migrar estiveram muitos indivíduos, mulheres, homens ou pessoas que não se identificam com as definições de gênero, fossem eles bebês, crianças, jovens, adultos ou idosos – voluntária ou forçadamente -, atravessando diversas fronteiras de ordem geográfica, política, cultural e/ou linguística.

Utilizando vários meios de locomoção para migrar, a pé, de carro, ônibus, trem, bote, barco, avião, cada um desses seres humanos possui o que para Freire (1992) é fundamental ser

reconhecido para um processo de aprendizagem pleno: sua história e meios de alcançar seus sonhos permeado em suas esperanças de encontrar e viver no Sexto Continente⁸ (ZAMBERLAN *et al*, 2009).

As pessoas migram por diversos motivos, dentre eles, conflitos sociais e religiosos, perseguição política, guerras e catástrofes ambientais, não sendo possível traçar um único perfil para milhões de pessoas que estiveram ou estão em deslocamento.

Para Assumpção e Aguiar (2019), o indivíduo migrante pode ser definido como:

[...] aquele que se muda em um país estrangeiro, buscando trabalho, residência ou movido por relações amorosas. Essa palavra foi formada a partir do particípio latino *imigrans*, formado por in+migro. In como na língua portuguesa, é uma preposição que indica movimento de fora para dentro e migro é um verbo que se relaciona a deslocamentos de um lugar para outro; Imigrar deriva do latim migrare, que significa “mudar de posição (ASSUMPCÃO; AGUIAR, 2019, p. 169).

Além dessa definição, quando tratamos dos processos migratórios no século XXI, muitos são os conceitos que precisam ser abordados e exemplificados. Dentro eles, podemos citar: “refugiado”, “migrante” e “apátrida”. Para que a discussão acerca desses conceitos fosse completa, os dados teóricos utilizados foram retirados do Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) que definiu existirem diferenças importantes e pontuais entre imigrantes, migrantes, refugiados e apátridas (ACNUR, 2020).

De modo geral, a principal diferença entre o conceito de “refugiado” e “imigrante” deriva da motivação desses indivíduos de realizarem o processo migratório. O termo “refugiados” compreende os povos que deixaram os seus países de origem para fugirem de guerras civis, conflitos armados ou perseguições de origem política, religiosa ou ideológica.

Devido à ausência de condições de planejamento e da possibilidade de esperar pela finalização dos trâmites legais para regularizar a entrada desses indivíduos em outros países, é extremamente comum que cruzem fronteiras de países próximos de forma ilegal, resultando em um processo que pode ser perigoso e mortal para pessoas que partem em busca de refúgio.

Para Sayad (1998) a definição de imigrante se apresenta da seguinte forma:

O “ideal” teria sido que, assim definido, o imigrante fosse uma pura máquina, um sistema integrado de alavancas, mas, neste caso como em qualquer outro, “uma vez que o imigrante não é puro espírito” – sabemos disso há muito tempo – e uma vez que o imigrante não é puramente mecânico, é forçoso conceder-lhe um mínimo. Assim, como trabalhador, é preciso que seja alojado, mas então o pior dos alojamentos (que ele consegue sozinho) é amplamente suficiente; como doente, é preciso que seja tratado (isso por ele mesmo, e talvez muito mais para a segurança dos “outros”), mas

⁸ Os autores salientam um novo conceito na sociologia das migrações, o “Sexto Continente” que é constituído por pessoas e povos em movimento, que configura como o mundo das aspirações e dos sonhos da humanidade que não se conformam com a conjuntura atual.

que seja da forma mais rápida e mais econômica, sem tomar sempre o tempo e o cuidado que uma situação particular requer, principalmente no caso de doenças mentais (que, em sua maioria, são de origem sociológica ou ao menos comportam uma importante dimensão sociológica); o mais das vezes casado e pai de família, não seria possível proibi-lo de trazer para junto de si, dentro de certos limites, e sob certas condições, sua mulher e seus filhos – não se poderia nem mesmo impedi-lo indefinidamente de fazê-lo, principalmente quando manifesta tal desejo [...] (SAYAD, 1998, p. 56).

Nessa proposição, o autor redireciona as reflexões para as tensões que se estabelecem entre o “ser trabalhador” e o “ser cidadão” no país receptor. Diante da perspectiva de Sayad (1998), é possível indagar-se: se o imigrante é “essencialmente uma força de trabalho, e uma força de trabalho provisória, temporária e em trânsito” (SAYAD, 1998, p.54) sua aceitabilidade na sociedade receptora dependerá exclusivamente de sua utilidade econômica?

Para que a presente discussão possa ser fundamentada, torna-se necessário chamar atenção para a forma como os processos migratórios, historicamente, possuem uma associação muito intensa com atividades laborais, ou seja, a busca por melhores condições de emprego quase que de forma exclusiva. Rodrigues (2019), discorre a respeito do tema, afirmando que o imigrante no século XXI costuma possuir motivações muito mais complexas do que apenas as laborais. Sendo assim, para que o fenômeno moderno da imigração seja compreendido, conceitos que se relacionam com a sociologia, política, economia, geopolítica e a globalização são necessários, justificando a complexidade relatada.

No que se refere ao último conceito, Rodrigues (2019) expõe a ideia teórica de que a globalização seria um caminho para a “derrubada dos muros que separam as nações”, na teoria otimista que se aplica ao termo. Porém, essa teoria se afasta muito da realidade prática.

De acordo com Castles (2010), aqueles que estão em estado de vulnerabilidade social e são pertencentes às classes sociais mais baixas encontram uma série de barreiras, estando ou não em seus países de origem. Mesmo que a globalização tenha encaminhado o mundo para tornar-se um lugar sem fronteiras, as limitações seguiram sendo alarmantes quando a análise se voltou para a divisão social de classes, que ultrapassava nacionalidades e podia ser observada em praticamente todas as culturas.

Para Castles (2010), em um mundo globalizado e quase que inteiramente capitalista, os processos migratórios podem ser separados em duas grandes situações: as migrações desejadas e as migrações não desejadas. A importância dessa divisão deriva do interesse que os países possuem em receber imigrantes e não das motivações que esses indivíduos tenham para migrarem. Tomando os pressupostos do autor de maneira objetiva e prática, é possível supor que as nações mais desenvolvidas economicamente possuem interesse em receber aqueles

imigrantes os quais estejam buscando novas culturas, enriquecimento individual, experiências positivas para um currículo profissional, aquisição de uma nova língua ou até mesmo exercer uma profissão que tenha mais mercado em outro país que não o natal.

Enquanto isso, aqueles imigrantes que estão fugindo de guerras, estão sendo perseguidos política ou ideologicamente, vivem em condições sub-humanas, ou que buscam oportunidades de emprego ou refúgio (muitas vezes ilegalmente) em outros países, tendem a pertencer ao grupo das migrações não desejadas (CASTLES, 2010).

É justamente através desse percurso teórico e de análise que as relações geopolíticas e o conceito de globalização se aplicam aos processos migratórios do século XXI e suas motivações, que deixam de serem simplesmente laborais para envolverem uma série de conflitos e questões sociais complexas.

Além das distinções relacionadas às motivações, a forma como o Estado deve tratar esses povos também deriva da classificação dada a eles/elas. A ACNUR (2020) explica que cabe ao Estado tratar o imigrante de acordo com a legislação que ampara a imigração, enquanto o mesmo é válido para os refugiados que estão submetidos às diretrizes e legislações que se relacionam com a escolha desse país em questão como um refúgio.

A importância da compreensão da distinção desses conceitos deriva da complexidade e do risco real a integridade física e a liberdade daqueles que são refugiados, uma vez que se encontram em um estado de vulnerabilidade social alarmante. Presencia-se, assim, um “novo fenômeno” migratório no mundo.

Wenden (2016) alerta que no início do Século XXI, as migrações internacionais⁹ atingiram proporções sem antecedentes, triplicando o número de migrantes internacionais desde meados dos anos de 1970.

O novo relatório da Organização Internacional das Migrações (OIM) (2020), estima o total de 272 milhões de imigrantes no mundo. A organização destaca que:

Também testemunhamos um aumento na escala de migração em consonância com as tendências recentes. Estima-se que existam 272 milhões de migrantes internacionais no mundo, e quase dois terços deles são migrantes de mão-de-obra. [...] essas estimativas do número e proporção de migrantes internacionais já ultrapassam projeções feitas para 2050¹⁰ [...] (OIM, 2020, p.02, tradução nossa).

⁹ Segundo o Glossário sobre Migração da OIM, migrações internacionais são “movimentos de pessoas que deixam os seus países de origem ou de residência habitual para se fixarem, permanentemente ou temporariamente, noutro país” (OIM, 2010, p.42)

¹⁰ También fuimos testigos de un aumento de la escala de la migración en consonancia con las tendencias recientes. Se estima que en el mundo hay cerca de 272 millones de migrantes internacionales, y que casi dos tercios de ellos son migrantes laborales. [...] estas estimaciones del número y la proporción de migrantes internacionales ya superan algunas proyecciones hechas para el año 2050 [...] (OIM, 2020, p.02).

Apesar do relatório informar que esse número representa uma porcentagem pequena diante da população mundial, um total de 3,5%, ele superou o coeficiente projetado para o ano de 2050.

Na tabela 01, apresenta-se o número crescente de migrantes internacionais nas últimas cinco décadas, chamando-nos a atenção para a crescente complexidade do fenômeno migratório e que se aplica às mudanças ocorridas no mundo (OIM, 2020).

TABELA 01 - NÚMERO DE IMIGRANTES NO MUNDO – 1970 A 2019

| Ano | Número de migrantes | Migrantes como porcentagem da população mundial |
|------|---------------------|---|
| 1970 | 84.460.125 | 2,3% |
| 1975 | 90.368.010 | 2,2% |
| 1980 | 101.983.149 | 2,3% |
| 1985 | 113.206.691 | 2,3% |
| 1990 | 153.011.473 | 2,9% |
| 1995 | 161.316.895 | 2,8% |
| 2000 | 173.588.441 | 2,8% |
| 2005 | 191.615.574 | 2,9% |
| 2010 | 220.781.909 | 3,2% |
| 2015 | 248.861.296 | 3,4% |
| 2019 | 271.642.105 | 3,5% |

FONTE: OIM (2020)

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) ressalta que no início do século XXI, vive-se a maior crise migratória no mundo, com mais de 79 milhões de pessoas “fugindo” de perseguições, conflitos, guerras e violações dos direitos humanos em sua terra natal, considerando como “a década do deslocamento”.

Em uma contextualização inicial, a UNHCR (sigla em inglês da ACNUR) coloca que as principais rotas migratórias são originárias de 05 países: i. Síria, 6.6 milhões; ii. Venezuela, 3.7 milhões; iii. Afeganistão, 2.7 milhões; Sudão, 2.2 milhões; Mianmar, 1,1 milhão (UNHCR, 2020).

Salientamos que o relatório alerta que 40% dos deslocados à força são crianças e adolescentes, um número estimado em 34 milhões. Filippo Grandi, alto comissário da Organização Nacional das Nações Unidas (ONU) para os refugiados, acentua que “estamos testemunhando hoje uma nova realidade na qual os deslocamentos forçados não só estão fartamente mais espalhados como não são mais simplesmente um fenômeno de curto prazo e temporário¹¹” (UNHCR, 2020, p. 06, tradução nossa).

¹¹ “we are witnessind a changed reality in that forced displacement nowadays is not only vstly more widespread but is simply no longer a short-term and temporary phenomenon” (UNHCR, 2020, p. 06).

A história da Síria¹², por exemplo, é constituída por lutas, resistências e invasões externas. Desde o ano de 2011 o mundo se escandaliza com a guerra naquele país e suas implicações que resultaram em uma das maiores crises migratórias da história moderna, instaurando o caos em muitos países da Europa e além dela.

O que se conhece hoje como a “Guerra da Síria” teve início na chamada “Primavera Árabe” no ano de 2011, quando uma série de protestos políticos recaíram sobre o governo de Bashar al-Assad que se encontrava no poder desde o ano 2000. De acordo com Furtado, Roeder e Aguilar (2014), esse embate escalou em gravidade e tornou-se um dos maiores problemas geopolíticos da história moderna.

As problemáticas impostas pela entrada, a estadia, a falta de recursos, os choques culturais, as dificuldades de comunicação e outras questões revelam a urgência de entender quem são essas pessoas que migram, para onde estão indo, quais são suas motivações e, como foco desse estudo, como são escolarizados os filhos e filhas dos que participam de processos semelhantes. Novos rostos, novas culturas, novos idiomas e novos olhares despontam diante da complexidade do fenômeno, possibilitando uma “sensibilidade diferente” conforme nos apresenta Sandro Mezzadra (2012).

Porém, o autor alerta para a não romantização da migração e realiza um movimento para o surgimento de um olhar que perceba a migração como um movimento social, como uma força criativa no interior das estruturas e não uma resposta simplista aos problemas sociais e econômicos (MEZZADRA, 2012).

É mister salientar que a imigração contemporânea não é um fenômeno local, mas sim mundial. No Brasil, como será abordado na próxima seção, vivenciam-se novos fluxos migratórios, com a chegada dos haitianos, venezuelanos, colombianos e outras nacionalidades que escolheram o Brasil como destino na busca por refúgio ou por melhores condições de vida.

2.2 BRASIL NA ROTA DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS

A identidade de muitas nações, incluindo o Brasil, é resultado da mobilidade humana de diferentes nacionalidades em vários períodos da história. Recorrendo a nossa historicidade, podemos constatar que o Brasil foi construído por diversas pessoas, com diversas cores e

¹² Esse estudo não tem a pretensão de discutir a Guerra da Síria em sua profundidade, sendo que as motivações da guerra na Síria perpassam as questões apresentadas resumidamente neste capítulo. Para compreender a complexidade dos motivos enraizados por interesses políticos e econômicos, sugerimos a leitura do artigo: “A guerra civil Síria, o oriente e o sistema internacional” dos autores Furtado, Roeder e Aguilar (2014).

nacionalidades. Se no Brasil “todos somos (i)migrantes”, tal premissa parte do percurso histórico dos nossos antepassados e da geração atual, sempre em deslocamento.

A mobilidade humana internacional e a do seu próprio povo desempenharam papel primordial na constituição da sociedade brasileira, com suas diversas etnias, culturas, costumes e tradições. Segundo Baeninger *et al* (2018), para que assim fosse, teve-se a contribuição dos indígenas, portugueses, africanos, italianos, espanhóis, alemães, japoneses e outros imigrantes que constituíram nossa história. Entretanto, diferentemente dos fluxos migratórios do passado, o autor ressalta que atualmente, configura-se com novos atores sociais e novas composições.

De acordo com Baeninger *et al* (2018), estamos vivenciando um novo fenômeno migratório, com a entrada do Brasil na rota das migrações Sul-Sul, inserindo-se no contexto das migrações internacionais do século XXI. Nesse cenário, a chegada dos imigrantes - haitianos, venezuelanos, africanos, colombianos e de outras nacionalidades - (re)configuram, (re)descobrem, (re)significam os espaços sociais e laborais, como também, as dinâmicas escolares de muitas salas de aula no Brasil.

Para que o fenômeno da migração no século XXI possa ser definido como ideia central na análise teórica proposta pelo presente trabalho, faz-se necessário apresentar os dados numéricos comparativos a respeito da entrada de povos imigrantes e refugiados no Brasil. Tais dados apresentam-se em conformidade e sincronia entre as décadas e os acontecimentos que movimentam a geopolítica mundial, como a ocorrência de guerras, crises econômicas, disputas políticas, desastres ambientais, perseguições religiosas e outros.

Nos estudos realizados por Patarra e Fernandes (2011) apresentam-se muitos aspectos que consolidam o Brasil na rota imigrante no século XXI. Essas motivações relacionam-se, principalmente, com o histórico e a fama de um pouco mais acolhedor que outros países. Além da flexibilização das condições de trabalho, educação e moradia em comparação com países europeus ou norte-americanos.

A base dos dados aqui apresentada deriva do compilado realizado por Rodrigues (2019) acerca dos processos migratórios tendo o Brasil como parte da rota. Tal trabalho foi feito por meio de estudos do grupo de pesquisa Movimentos Migratórios e Educação, da PUC-SP e o Centro de Estudos Rurais e Urbanos da USP, que contribuíram para o tema por meio das análises dos dados dispostos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Conforme Rodrigues (2019), a migração internacional para o Brasil apresentou um aumento significativo no último recenseamento da população brasileira. Além disso, outro ponto importante foi a expansão da lista dos principais países de origem desses imigrantes e refugiados. Isso porque os processos migratórios para o Brasil no século XXI tinham os países

da América Latina como os países de origem desses povos imigrantes. Apesar dos povos latinos ainda serem a maioria daqueles que escolhem o Brasil como destino, outros países e regiões apresentaram um aumento significativo.

Desde o ano de 2014, o IBGE coloca que além dos países da América Latina, os números de imigrantes que são originários de países como Congo, Angola, Bangladesh, China e Haiti aumentaram. Entretanto, o Brasil conta com bolivianos, paraguaios, peruanos e venezuelanos como os principais povos imigrantes que vivem no país. Rodrigues (2019) chama atenção para o fato de que esses são os processos de imigração nos quais a grande maioria desses povos se encontra em estado de vulnerabilidade social, muitas vezes até na qualidade de refugiados, buscando condições de vida mais humanitárias.

Os norte-americanos, com quase 52 mil imigrantes no ano de 2010, e os japoneses, somando quase 42 mil, resumiram-se nos países de origem que mais colocaram o Brasil em sua rota de imigração. Entretanto, conforme Rodrigues (2019), foi extremamente comum que esses imigrantes tivessem um nível mais alto de instrução, não estivessem em situação de vulnerabilidade social e tampouco com as suas vidas ameaçadas de alguma forma, como ocorre nos processos migratórios Sul-Sul, mas buscando ocupar vagas de trabalho no mercado brasileiro ou a elevação da qualidade de vida frente à desvalorização do real.

Segundo Baeninger (2012), a intensificação dos processos imigratórios para o Brasil ocorreu no ano de 2010. Isso se deu devido à consolidação das políticas externas migratórias desenvolvidas pelo governo brasileiro da época, tendo como ponto central o ex-chanceler Celso Amorim, que acreditava nos benefícios econômicos e políticos do Brasil como uma boa opção de rota migratória. Já no que se refere ao biênio 2013-2014, o aumento dos processos migratórios para o Brasil relacionou-se com o momento ruim e incerto que a economia internacional sofria, o que não se aplicava ao país, que passava por um período estável e positivo na economia e na oferta de trabalho.

Conforme Uebel (2016), o Brasil experienciou dois *booms* migratórios, o primeiro vivenciado a partir de 2010 com um decorrente declínio e, o segundo *boom* no biênio de 2013 – 2014, ficando estabelecido acima das projeções estatísticas. Em consonância com os estudos de Uebel (2016), Cavalcanti, Oliveira e Macedo (2020), no Relatório Anual da OBMigra¹³, observou-se que no período de 2010 a 2019, foi constatado significativo aumento de imigrantes e solicitantes de refúgio nas diferentes regiões do país.

¹³ O Observatório das Migrações Internacionais, OBMigra, tem como objetivo ampliar os conhecimentos migratórios internacionais no Brasil. Foi estabelecido em cooperação com o Conselho Nacional de Imigração (CNIg), Ministério da Justiça e Segurança Pública e a Universidade de Brasília (UNB).

Nesse prisma, os autores ressaltam que no primeiro quinquênio da década passada, o Brasil recebeu imigrantes de diferentes origens do Sul Global – sul-americanos, haitianos, senegaleses, congolese, guineense, bengalês, ganês, paquistaneses e outros – porém, na segunda metade da década, consolidou-se a imigração latino-americana, influenciada pela imigração de haitianos e venezuelanos (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020). Eles salientaram que “no primeiro semestre de 2020 [...] as principais nacionalidades com maiores movimentações no mercado de trabalho brasileiro são todos latino-americanos (haitianos, venezuelanos, paraguaios, argentinos e bolivianos)” (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020, p. 9).

Segundo dados divulgados pelo Relatório Anual OBMigra (2020), o Brasil atingiu a marca de 1,1 milhão de imigrantes entre os anos de 2011 a 2019 considerando todos os registros legais. O relatório observou que no ano de 2018 e 2019, predominaram os fluxos da Venezuela, do Haiti e da Colômbia. Além disso, até o ano de 2020, o Brasil era abrigo de mais de sete mil refugiados em situações de ameaça a sua integridade física e a garantia da sua liberdade. De acordo com Cavalcanti, Oliveira e Macedo (2020), apenas entre os anos de 2018-2019, o país recebeu 660 mil imigrantes, principalmente vindos da América Latina, sendo 41% deles mulheres.

Segundo Baeninger *et al* (2018), os dados apontaram que o Brasil foi a principal rota de imigração selecionada pelos povos da América do Sul, isso porque até o ano de 2014 o país era considerado o maior e mais forte economicamente para o Mercosul. Os anos do governo do Partido dos Trabalhadores, de 2003 a 2016, influenciaram nessa realidade principalmente pela boa relação internacional e da evolução do PIB pela qual o país ficou marcado.

Logo, muitos são os impactos desses fatores no comportamento do PIB entre os anos de 2003 e 2010, em associação com as políticas tidas como mais humanitárias e flexíveis à imigração. Nesse cenário, o Brasil se consolidava, principalmente até o ano de 2014, como a principal e melhor opção para a rota migratória dentro da América do Sul. Para Baeninger *et al* (2018), tal conjunção de fatores resultou em um aumento anual alarmante da quantidade de povos que pensavam da mesma forma e migravam para o país na qualidade de imigrantes ou de refugiados

Todavia, cada percurso migratório é constituído por diferentes fatores e motivações e compreender essas especificidades é um dos primeiros passos para o acolhimento integral no país receptor. Para tanto, discutiremos brevemente a imigração venezuelana e haitiana que, na atualidade, constituem-se como os dois maiores fluxos migratórios no Brasil.

2.3 DA VENEZUELA PARA O BRASIL

A Venezuela está vivenciando uma das maiores crises políticas, concomitante com uma calamitosa situação econômica, resultando em uma grave crise humanitária, o que obrigou o deslocamento de milhares de venezuelanos para outros países em busca de uma vida digna. Segundo a ACNUR (2020), a Venezuela é o segundo país com o maior número de refugiados no mundo, após a Síria, uma situação que se agrava com o contexto da pandemia de COVID-19 e com a situação sociopolítica atual. Os motivos que levaram a Venezuela a atual situação perpassam as questões suscitadas para esse estudo, exigindo análises que ultrapassam as questões minimizantes elencadas pela mídia e pela perspectiva hegemônica.¹⁴

Contudo, entende-se via obra de autores familiarizados com o tema (SOUZA; SILVEIRA, 2018), que o percurso histórico iniciado por Hugo Chávez, tendo como pano de fundo a pretensão de seguir os preceitos autonomista de Simon Bolívar, mas atentando contra a democracia, os conflitos com a oligarquia dominante, e a sucessão de Nicolas Maduro, resultaram na hiperinflação (2.350%), na falta de abastecimento de produtos básicos, de alimentos e de medicamentos essenciais.

Para Souza e Silveira (2018), a intensificação da imigração dos povos venezuelanos para o Brasil desde o ano 2014, coincide com o período no qual a crise na Venezuela atingiu o seu ápice e resultou em uma série de problemáticas estruturais, políticas, econômicas e sociais, motivando os grandes fluxos de imigração para países da América Latina, em especial para o Brasil.

Segundo a OIM (2020) há mais de 5 milhões de venezuelanos que migraram para outros países sendo acolhidos por onze países da América Latina e do Caribe. Na América Latina, os países que mais receberam imigrantes venezuelanos foram: na Colômbia: 1,4 milhão; no Peru: 860 mil; no Chile: 371 mil e no Equador 330 mil. Apesar do fluxo migratório dos venezuelanos serem expressivos, o nosso país recebeu apenas 212 mil imigrantes venezuelanos.

Segundo relatos da jornalista Jennifer Ann Thomas (2019), em trabalho que utilizou dados coletados com a participação de sessenta e três refugiados, entre eles vinte crianças, que iniciaram a trajetória para a entrada ilegal em território brasileiro, as maiores motivações dos povos venezuelanos para migrar são: uma taxa extremamente alta de inflação no país, ausência

¹⁴ Para aprofundamento da discussão, sugerimos a leitura da Tese de Doutorado de Carolina Silva Pedroso, disponível em https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/156006/pedroso_cs_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y > acesso em 08 de mar. de 2021.

completa de oportunidades de emprego, a miséria que chega a matar de fome e a ausência de serviços sanitários que levam o povo a sobreviver em condições sub-humanas.

Conforme Souza e Silveira (2018), a maioria dos venezuelanos não se enquadra na categoria de refugiados estabelecida pela Lei 9.474/97¹⁵. Sendo assim, têm o direito do visto humanitário previsto pela nova Lei da Migração¹⁶, pois o deslocamento é resultante de crises econômicas e políticas, porém, por não apresentarem condições financeiras para subsidiar os custos com o visto humanitário, ingressam com solicitação de refúgio, resultando, na maioria dos casos, em pedidos indeferidos.

A fronteira do Brasil com a Venezuela corresponde ao local onde está atualmente o estado de Roraima. Nesse estado, segundo Souza e Silveira (2018), os principais destinos dos imigrantes foram as cidades de Pacaraima e Boa Vista, municípios amplamente ocupados pelos venezuelanos que atravessaram a fronteira e precisaram estabelecer-se nesse local para organizarem-se e adquirirem condições físicas e recursos financeiros para seguir com as suas viagens. É mister salientar que essas cidades não possuíam estrutura para atender a alta demanda de imigrantes venezuelanos, afetando diretamente as áreas de saúde e educação nesses municípios.

Diante das dificuldades estabelecidas pelo grande fluxo migratório em Roraima, registraram-se cenas lamentáveis de violência física, emocional e ações xenofóbicas contra os imigrantes venezuelanos. A falta de preparo do Brasil em lidar com a crescente migração, a omissão dos governantes nas esferas municipais, estaduais e federal, resultaram em crianças, adolescentes, homens e mulheres, sendo hostilizados, ameaçados, discriminados e expulsos por uma parcela da população brasileira.

No entanto, os autores Roldão, Ferreira e Branco (2021) demonstram que “‘outra parcela da sociedade brasileira’, acolhe, abraça e orienta o imigrante em sua nova terra e na defesa dos seus direitos humanos” (ROLDÃO; FERREIRA; BRANCO, 2021).

2.4 DO HAITI PARA O BRASIL

¹⁵ No artigo 1º da Lei nº 9.474/1997 elenca os critérios que reconhece pessoas como refugiado, dentre eles, a perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, política ou grave violação de direitos humanos (BRASIL, 1997).

¹⁶ No artigo 14, inciso I, alínea C estabelece o direito ao visto temporário na hipótese de acolhida humanitária, especificando no parágrafo 3º que “o visto temporário para acolhida humanitária poderá ser concedido ao apátrida ou ao nacional de qualquer país em situação grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário [...]” (BRASIL, 2017).

A imigração haitiana¹⁷ despontou no Brasil a partir do ano de 2011. Mesmo sendo de sua cultura o ato de migrar, o Brasil especialmente foi traçado como um novo destino. O país do futebol, das novelas e do “espírito acolhedor” inspiraram nos haitianos ideais de um país de oportunidades, um país para um começo de vida.

Porém, Baeninger e Peres (2017) descreveram que o estopim desse grande fluxo de deslocamento também esteve associado ao terremoto avassalador que ocorreu no dia 12 de janeiro de 2010. Steinman et al. (2011) descreveu que um terremoto de magnitude de 7.0 na escala Richter atingiu o Haiti, ocasionando 230 mil mortes, mais de 300 mil feridos, milhares de casas e prédios destruídos e mais de um milhão de desabrigados.

Considerando as graves condições político-econômicas que o Haiti já enfrentava (sendo um dos países mais pobres da América Latina) e o evento do terremoto, o Brasil tornou-se uma boa opção de destino migratório para os haitianos, uma vez que, segundo Fernandes e Faria (2016), as legislações migratórias dos países desenvolvidos apresentavam condições mais rigorosas, principalmente para migrações ilegais.

Em contribuição à temática, Souza (2018), discorreu acerca de algumas razões para a incorporação do Brasil no percurso migratório dos haitianos, a saber: i. A Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016 que foram sediadas pelo país, conseqüentemente, oportunidades de trabalho estiveram em ampla ascensão; ii. A presença da força armada brasileira na Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti - MINUSTAH, que aproximou os dois países e deixou o Brasil com a imagem de um país acolhedor e receptivo para a imigração dos povos haitianos; iii. O crescimento e a estabilidade econômica do Brasil com a crise mundial que se instaurava.

Apesar do Brasil ter apresentado uma imagem de “país acolhedor e humanitário” e de estar, aparentemente, de “braços abertos para receber os haitianos¹⁸”, eles enfrentaram muitas dificuldades e adversidades, sendo que as legislações criadas para garantir os direitos dos imigrantes, em especial os haitianos, não apresentou garantias para o atendimento dessa população em sua integralidade, fosse em seus direitos sociais¹⁹ ou na sua efetiva inserção social. De acordo com Vieira (2016):

¹⁷ Para compreender a diáspora haitiana para o Brasil, sugerimos a leitura da dissertação da pesquisadora Andressa Virginia de Farias (2012), ver em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/TratInfEspacial_FariaAV_1.pdf> Acesso em: 09 de out. de 2020.

¹⁸ Declaração realizada pela ex-presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2012. Ver mais em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/02/120131_haiti_dilma_jf> Acesso em: 09 de mar. de 2021.

¹⁹ Artigo 6º da Constituição Federal preconiza “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1998)

A exploração da mão de obra dos haitianos é facilitada pela ausência de proteção social efetiva do governo brasileiro. Em todas as esferas (federal, estadual e municipal), percebe-se a ausência de políticas migratórias e atuações com o fim de auxiliar no recebimento, na adaptação e na permanência dos haitianos no Brasil (VIEIRA, 2016, p. 124).

A falta de atuação do poder público e de legislações que amparassem os imigrantes haitianos, que também reverberaram nos demais imigrantes de outras nacionalidades, também é constatado nas pesquisas dos autores Uebel (2016); Araújo (2015) e Figueredo (2016).

Todavia, as pesquisas também revelaram uma ampla rede de apoio ao imigrante constituído pela sociedade civil: ONGs, igrejas e universidades. Para determinados autores (ROLDÃO; FERREIRA; BRANCO, 2021), essa rede ofereceu diversos serviços como regularização documental, orientação nos direitos legais, acesso ao mercado de trabalho e aulas de língua portuguesa.

Em continuação da discussão, na próxima seção o leitor encontra uma apresentação da cidade de Joinville/SC, município onde aconteceu a pesquisa e investigou-se o processo de escolarização das crianças imigrantes. Apesar da região norte de Santa Catarina ser a porta de entrada de muitos imigrantes haitianos e venezuelanos, a região consolidou-se como ponto de passagem e muito imigrantes partem dela às outras regiões do Brasil.

2.5 JOINVILLE, CIDADE CONSTRUÍDA POR MUITAS MÃOS

Para analisarmos os processos de escolarização das crianças imigrantes, faz-se necessário compreender o espaço urbano na qual elas e suas famílias estão residindo e escolheram como ponto de chegada. Assim como abordamos nas etapas anteriores deste texto, o fenômeno da imigração contemporânea está imbricado de fatores e de processos que constituem o “ser imigrante” e a escolha do local de moradia que garantam os direitos sociais é um dos elementos cruciais para o sentimento de pertencimento e recomeço de vida.

Segundo os dados apresentado pelo Observatório das Migrações em São Paulo, pelo Observatório das Migrações de Londrina²⁰ e autores que estudam o tema (BALTAR, C;

²⁰ O Atlas temático do Observatório das Migrações em São Paulo em parceria com Observatório das Migrações de Londrina -Migrações Internacionais – Região Sul, analisa os fluxos migratórios para o Brasil, especialmente na região sul. As fontes utilizadas são: O Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) e da Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), Censo Escolar e Censo do Ensino Superior.

BALTAR, R, BAENINGER, 2020)²¹, Joinville configurou-se como o segundo município de Santa Catarina com o maior número de registro de imigrantes nos órgãos oficiais.

A cidade localiza-se na região sul do país, na microrregião nordeste do Estado de Santa Catarina, tem população estimada em 590.466 habitantes, sendo o maior município catarinense em nível populacional. O município compreende área urbana e rural de 1.124,10 km², com a densidade demográfica de 457,58 habitantes por km². De acordo com o documento Joinville: Cidade em Dados (2020), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ²²esteve em 0,809 no período, maior que o apresentado para o estado de Santa Catarina, 0,774 e do Brasil, 0,727 (SEPUD, 2020a). Segundo Wolffenbuttel (2020), a cidade também apresentou nos primeiros anos do século XXI, regularidade em ser um dos municípios com maior Produto Interno Bruto (PIB) do Estado de Santa Catarina, seguida de Itajaí, Florianópolis e Blumenau.

FIGURA 04: LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA CIDADE DE JOINVILLE



FONTE: Brazil Travel (2021)²³

Joinville é um polo industrial da região sul do Brasil. Ao longo de sua história, a cidade concentrou suas principais atividades econômicas na indústria metalmeccânica, de material plástico, fundição e têxtil. Em 2019, ela figurou em meio as 25 cidades brasileiras com maior saldo de empregos, conforme apresentado na figura 05 (SEPUD, 2020b).

²¹ Registra-se: 1º Florianópolis: 22.889 imigrantes; 2º Joinville: 6.935 imigrantes; 3º Balneário Camboriú: 5.741 imigrantes; 4º Itajaí: 3.979 imigrantes; 5º Chapecó: 3.113 imigrantes; 6º Blumenau: 2.864 imigrantes; 7º Palhoça: 2.191 imigrantes; 8º Criciúma: 1.915 imigrantes; 9º Navegantes: 1.575 imigrantes; 10º Jaraguá do Sul: 1.013. Os demais municípios constam com menos de mil imigrantes.

²² O IDH mede o grau de desenvolvimento de uma comunidade a partir de três variáveis: acesso à educação, saúde e renda. O índice varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

²³ Disponível em: <<http://www.v-brazil.com/tourism/santa-catarina/map-santa-catarina.html>> Acesso em 13 jan. 2021.

FIGURA 05: JOINVILLE ENTRE AS 25 CIDADES DO BRASIL COM SALDO DE EMPREGOS

| # | Município | Extrativa mineral | Ind. de Transformação | Serv. Ind. Utilidade Pública | Const. Civil | Comércio | Serviços | Adm. Pública | Agropec. Ext vegetal, caça e pesca | Total |
|----|-------------------|-------------------|-----------------------|------------------------------|--------------|----------|----------|--------------|------------------------------------|--------|
| 1 | SP-Sao Paulo | 14 | -959 | 6.063 | 6.541 | 7.820 | 62.108 | -1.153 | 397 | 80.831 |
| 2 | MG-Belo Horizonte | 80 | 146 | 106 | 10.481 | 1.353 | 10.540 | -80 | 77 | 22.703 |
| 3 | PR-Curitiba | 4 | 222 | -525 | 2.901 | 4.272 | 12.356 | 41 | 54 | 19.325 |
| 4 | DF-Brasília | -32 | 884 | -982 | 2.293 | 4.763 | 9.276 | -54 | 93 | 16.241 |
| 5 | AM-Manaus | 22 | 3188 | 421 | 2.127 | 1.385 | 3.264 | -22 | 73 | 10.458 |
| 6 | SP-Barueri | 11 | -644 | -584 | 1.046 | 482 | 7.217 | 26 | -8 | 7.546 |
| 7 | SC-Joinville | 3 | 2.313 | 31 | 127 | 341 | 3.824 | 2 | 15 | 6.656 |
| 8 | MA-Sao Luis | 22 | 281 | -32 | 1.472 | 414 | 4.618 | -273 | -27 | 6.475 |
| 9 | MS-Dourados | -4 | 29 | 32 | 182 | 795 | 5.196 | 0 | -22 | 6.208 |
| 10 | PA-Parauapebas | 105 | 128 | -31 | 2.840 | 834 | 1.753 | -32 | 73 | 5.670 |

FONTE: SEPUDb, 2020

Recorrendo à história da colonização da cidade, encontra-se o registro de que em 9 de março de 1851 nela chegaram os primeiros imigrantes alemães, noruegueses e suíços. Porém, segundo o documento Joinville: Cidade em Dados (2020), “há cerca de cinco mil anos, comunidades de caçadores já habitavam a região, deixando vestígios (sambaquis, artefatos, officinal líticas e fornos). Índios ainda habitavam as cercanias quando aqui chegaram os primeiros imigrantes” (SEPUDa, 2017, p. 11).

Durante muitos anos, Joinville sustentou a imagem de uma “cidade alemã”, reforçada pela imprensa local, pelo poder público e pelo poder econômico. No entanto, a historiadora Ilanil Coelho (2010) problematiza essa característica tomada como homogênea por meio da historiografia e das produções da imprensa local, observando sua heterogeneidade, pois “emergem os movimentos que, sob o signo da diferença (manifestada pela presença migrante), tramam e produzem ressignificação sobre Joinville ora como ‘**cidade alemã**’, ora como ‘**palco da diversidade étnica**’ (COELHO, 2010, p.13, grifo nosso).

A historiadora pontua que a presença de migrantes e imigrantes em Joinville foi uma constante marca representativa de sua constituição, sendo assim uma “**cidade de migrantes**” nas palavras da autora (COELHO, 2010). Ao que indica o trabalho da autora, a cidade constituiu-se e foi construída por diversas mãos, de diversos lugares, sendo uma cidade plural.

Sendo assim diverge-se da ideia e da imagem historicamente implementada de que Joinville foi uma cidade predominantemente construída por um povo específico (o alemão/europeu) cuja obra garante a cidade, outro título de nacionalidade que não a brasileira. Essa narrativa resulta na invisibilidade da participação de outros grupos na história da

colonização da cidade, como os luso-brasileiros, os indígenas e os negros, que eram escravizados na época.

No escopo deste trabalho, o ano de 2010 foi um marco para a imigração na cidade, pois foi a partir dessa data que foi incluída de vez nas rotas dos fluxos migratórios internacionais contemporâneos. A pesquisadora Sirlei de Souza (2019), investigou a imigração haitiana na cidade de Joinville no período de 2010 a 2016, analisando o fenômeno migratório na cidade a partir das narrativas jornalísticas produzidas pela imprensa local e dos imigrantes haitianos. Souza (2019) problematizou as narrativas jornalísticas, que desenharam um “sul maravilha”, especificamente o estado de Santa Catarina, com diversas oportunidades de trabalho nas indústrias, na construção civil e frigoríficos do estado, criando um imaginário do que autora denomina enquanto um “paraíso para os haitianos”.

Os imigrantes haitianos se estabeleceram na cidade por meio do que a autora (SOUZA, 2019) definiu como “rede de sociabilidades”, com pessoas facilitando o acesso aos serviços e as oportunidades de trabalho, favorecendo formação e organização de grupos imigrantes haitianos de acordo com local de moradia, de trabalho e religião.

Souza (2019) também constatou em seu trabalho que os bairros Comasa e Floresta foram os territórios preferenciais dos imigrantes haitianos na cidade de Joinville. A autora enumerou alguns critérios dos imigrantes haitianos para escolha dos melhores bairros para seu estabelecimento:

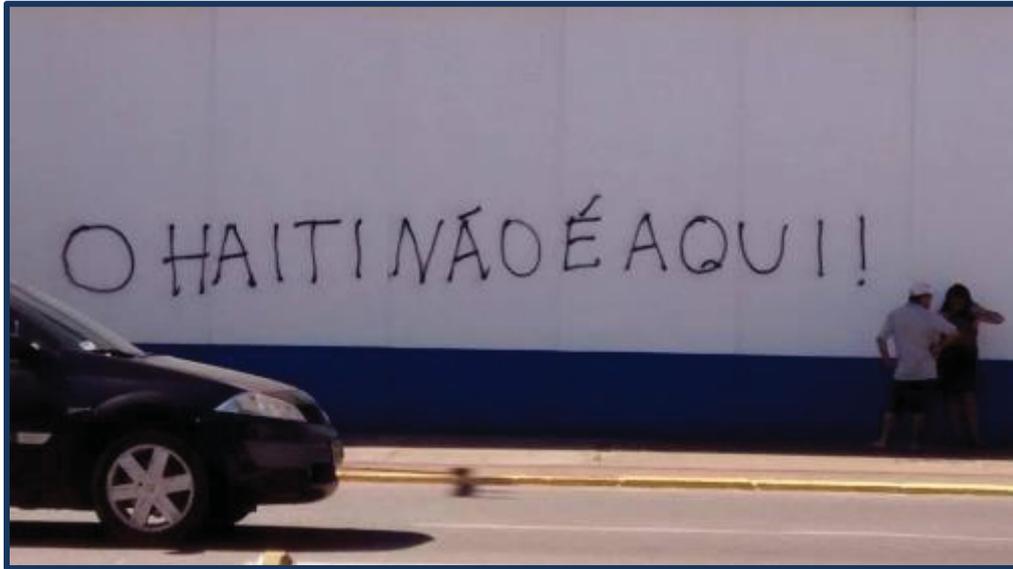
por estarem localizados próximos a empresas, especialmente uma metalúrgica de grande porte empregadora de migrantes [...] também são escolhidos como local de moradia pelo estabelecimento de redes de solidariedade ligadas tanto à Igreja Católica quanto às demais denominações religiosas com as quais parte dos imigrantes ainda no Haiti, estabelece contato para servir de ponto de apoio no momento de sua chegada (SOUZA, 2019, p. 99).

Apesar do apoio e das oportunidades econômicas, o trabalho de Souza (2019) demonstrou que a Joinville enquanto “cidade dos príncipes”, “cidade das flores” ou “cidade dos migrantes” estava apenas no plano imaginário desses imigrantes, construído antes da vinda. A recusa com o diferente, com o outro, o “estrangeiro”, segundo Souza (2019), foram identificadas nas narrativas dos imigrantes e nas narrativas jornalísticas.

A violência e o preconceito não só contra o imigrante haitiano que chega recentemente, mas também contra outros migrantes, negros ou não, expondo dessa forma feridas de uma cidade em que narrativas continuam sendo construídas conforme a lógica do imaginário do poder homogeneizador, tornando a cidade estrangeira de sua própria história, na medida em que não reconhece a imigração/migração como processo constitutivo do fazer da cidade do passado e do presente (SOUZA, 2019, p. 230)

Os dados da pesquisadora (SOUZA, 2019) revelaram a face violenta e desigual do processo migratório haitiano na cidade, ora velado, ora descortinado, desvelando assim tensões dos munícipes com a presença deles (Figura 06).

FIGURA 06 – ATO DE XENOFOBIA – PICHACÃO NA ÁREA CENTRAL DE JOINVILLE



Fonte: SILVA, 2016²⁴

Tendo em vista o trabalho de Souza (2019), pode-se dizer que o imigrante haitiano na cidade de Joinville encontrou nesse espaço geográfico o recomeço, os (re)encontros, novas vivências, novas amizades e possíveis propostas de trabalho, mas também encontrou preconceito, racismo, desigualdade e xenofobia em uma sociedade que definiu “os de dentro” e os “de fora”, o “nós” e “eles”.

A pesquisadora Bordignon (2016) evidenciou em sua dissertação de mestrado três movimentos que caracterizavam a migração de haitianos no sul do Brasil. O primeiro movimento, o fluxo inicial, é destacado pela presença de homens haitianos trabalhadores, que foram “realizadas principalmente pelo interesse de empresas frigoríficas e agroindústrias da região” (2016, p. 87).

O segundo movimento é registrado com a presença das mulheres haitianas, com um número considerável de esposas dos homens haitianos que estavam no país. O terceiro movimento é marcado pela chegada, paulatina, de filhos e filhas dos imigrantes haitianos (BORDIGNON, 2016).

²⁴ Disponível em: < <https://ndmais.com.br/noticias/pichacao-em-parede-causa-polemica-nas-redes-sociais-em-joinville/>> Acesso em 14 jan. 2021.

É importante salientar que nesse percurso migratório, as crianças – filhos e filhas dos imigrantes – estão nesse processo e, muitas delas, ficaram muitos anos sem a presença materna e paterna, ficando no Haiti sob a responsabilidade de terceiros. Sendo assim, depois de tempos separadas de seus familiares, as crianças imigrantes precisam se (re)inventar e se (re)estruturar para tornar-se pertencentes a um novo território.

E um dos novos territórios, a escola, assim como na sociedade, essas tensões também se manifestam e o processo de escolarização da criança imigrante haitiana, assim como das demais, torna-se palco de aprendizagens, alteridade, preconceitos, estigmas e racismo.

No próximo capítulo serão abordados com mais profundidade os temas relativos a esses atores sociais, que muitas vezes são “invisibilizados” no seu percurso migratório e em seu processo de aprendizagem.

2.6 AS CRIANÇAS IMIGRANTES NO BRASIL E NA CIDADE DE JOINVILLE/SC

Uma das questões pouco investigada da imigração contemporânea refere-se as crianças imigrantes em seu percurso e em seu processo de escolarização no país de acolhimento. Conforme observa Demartini (2006), os estudos são voltados, em sua grande maioria, aos temas do imigrante adulto e em suas nuances, provocando a invisibilidade e o esquecimento das crianças em sua integralidade e na constituição da infância em deslocamento.

Este estudo não tem a pretensão de discutir as diferentes dimensões que se constituem a infância das crianças imigrantes, porém, salientamos o “leque de infâncias” que estão imbricados nos fluxos migratórios, rejeitando assim, de acordo com os preceitos de Sarmiento (2000), a ideia da infância genérica, estática e uniforme.

Nessa perspectiva, questionamos: quem é a criança que migra? Quais são seus sonhos, seus projetos, seus anseios, seus medos? Como aconteceu o percurso migratório, foi de avião, de barco, de trem, de carro? Quais os sentimentos que permearam nessa mudança? A migração foi voluntária ou involuntária? Como aconteceu o processo de acolhimento e aprendizagem na nova escola? Como aprenderam o novo idioma? Como manifestaram a sua cultura? Esses são questionamentos justos, necessários e que abarcam os objetivos dos estudos acerca das migrações do mundo adulto, porém, são silenciados quando se referem ao mundo migratório das crianças.

Em seu trabalho, Demartini (2015) questiona dois aspectos relativos à convivência dos mundos adulto e infantil no contexto da criança imigrante: afinal, em quais momentos os adultos – governantes, legisladores, pesquisadores e professores – proporcionarão “voz” às

crianças imigrantes e entenderão o fenômeno migratório infantil a partir dos seus olhares e experiências? Fazendo eco às palavras da autora, ressaltamos em seu trabalho a constatação de que:

Grandes parcelas das crianças carregam as marcas de vários deslocamentos em suas curtas trajetórias e, com eles, as marcas de encontros e desencontros, de alegrias e tristezas, saudades e esquecimentos, de espaços vazios, de sítios, vilas e cidades, de diferentes culturas. (DEMARTINI, 2006, p. 04)

Nesse prisma, entendemos que, como observa Martins filho (2005, p. 37) a criança não recebe passivamente tudo o que o mundo adulto lhe oferece, não participa de um deslocamento “absorvendo” os sentimentos dos pais pela nova terra e não aspira dos mesmos ideais e perspectivas de seus familiares.

Do contrário, a criança recebe, transforma e recria aquilo que vivencia, modificando e atribuindo novos significados. Para tanto, conhecer sua trajetória, entender seus olhares, proporcionar espaços de “voz”, são primordiais para a compreensão da constituição da infância de crianças deslocadas, refletindo acerca do seu processo de escolarização e, como sugere Demartini (2006) analisando com mais profundidade e representatividade as “facetas do processo migratório”.

Na figura 07, ilustrada por uma criança imigrante, manifesta-se a carga de sentimentos e vivências que elas carregam em todo o seu percurso migratório, bem como seus anseios e desejos na nova terra.

FIGURA 07: QUANDO EU SAÍ DE CASA²⁵ – VENEZUELA/BRASIL

FONTE: Randy E. S. Rodrigues – 10 anos²⁶ (HAHN; VALDEZ, 2020)

Partindo dessa premissa, a de que a criança imigrante, como toda criança, transforma os sonhos de seus antepassados e carrega a sua própria bagagem de sonhos e aspirações, acreditamos que a instituição escolar é um dos espaços no país de acolhimento, no qual a criança deverá ser atendida em sua integralidade, respeitada em suas necessidades educacionais e ter garantido os seus direitos de aprendizagem e de educação de qualidade.

Para tanto, apresentamos um mapeamento, ainda que de maneira exploratória, sobre o acesso à educação, em nível nacional e regional, permitindo um levantamento dos perfis dos alunos imigrantes, evidenciando assim o número de estudantes imigrantes no sistema educacional brasileiro e o constante crescimento da quantidade desses atores sociais nas escolas do Brasil e no *locus* da pesquisa.

Para ampliarmos a visão da migração infantil nos tempos atuais, podemos observar o que diz o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF (2020), em obra escrita em francês, o órgão internacional alerta que “na atual situação as crianças se encontram na linha de frente e são as mais duramente afetadas. Atualmente, uma em quatro crianças vive em zona de

²⁵ O livro “Quando eu saí de casa” apresenta uma coletânea de textos em suas diferentes formas, produzido por crianças e adolescentes venezuelanos, acolhidos nos 10 abrigos montados na cidade de Boa Vista, realizado pela Operação Acolhida. A coletânea teve o intuito de dar voz para as crianças e adolescentes que “chegaram ao Brasil andando, que moraram na rua, que passaram por todo o tipo de situação adversa que se possa imaginar [...] hoje, são agentes ativos na transformação de outros conterrâneos que precisam de acolhimento” (HAHN; VALDEZ, 2020, p.12). Para conhecer as histórias emocionantes das crianças e adolescentes, acessar <https://www.unicef.org/brazil/media/10901/file/quando-eu-sai-de-casa.pdf>.

²⁶ Relato da criança imigrante que realizou e ilustrou: “Era dezembro do ano passado quando minha mãe decidiu trazer eu e meus irmãos para o Brasil. A situação econômica nos levou a tomar essa decisão. Com lágrimas nos olhos, me despedi de minha avó e vi como ela ficou pequena enquanto o ônibus se afastava, eu estava deixando parte de mim na Venezuela. Foram horas e horas de viagem, enquanto isso, pensava quando a veria novamente. Chorei tanto que nem tinha apetite, mas tinha que ser forte, porque se tivéssemos ficado (na Venezuela), morreríamos de fome (HAHN; VALDEZ, 2020, p. 76).

conflito ou catástrofe”²⁷. A UNICEF (2020 p. 02 e 03, **tradução nossa**) ressalta que os números que compreendem “as crianças desenraizadas por conflito e violência são historicamente altos²⁸”.

O relatório da ACNUR enfatiza que se vive no início do século XXI a maior crise migratória no mundo, com mais de 79 milhões de pessoas “fugindo” de perseguições ou deslocados à força. Destes, 40% são crianças e adolescentes²⁹, um número estimado em 34 milhões (UNHCR, 2020), sendo 7,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar. O relatório (UNHCR, 2020) alerta que 3,7 milhões das crianças refugiadas não possuem acesso à educação, ou seja, mais da metade das crianças refugiadas estão fora da escola. Crianças que existem, porém, como demonstra o relatório, estão “invisibilizadas e esquecidas”, tendo o seu direito universal e basilar, que é o direito à educação³⁰, negado.

Contudo, de acordo com Martuscelli (2015), pode-se afirmar que as migrações infantis nos revelam “novos paradoxos” sobre a migração contemporânea e devem ser analisadas urgentemente sob a ótica das políticas integrais de proteção à criança e do asseguramento dos direitos universais.

Faz-se necessário salientar o que a UNICEF (2004) orienta no sentido de que todas as crianças, nacionais ou imigrantes, deverão ser protegidas pela Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pelas Nações Unidas em 1989. Os Estados possuem a obrigação de cumprir com as políticas e ações tratadas na Convenção, incluindo, entre outras, o direito à cidadania, saúde e educação, outrossim o direito de ser livre de discriminação, exploração e abuso.

No Brasil as crianças imigrantes possuem o direito à educação, independentemente do seu *status* migratório. As prerrogativas legais existentes³¹ garantem, *a todas e todos*, o direito à educação, seu acesso e a permanência nos espaços escolares. Segundo o Atlas Temático, em 2019 o Brasil registrava 100.079 alunos imigrantes³² frequentando o ensino básico nas escolas

²⁷ “Dans les situations de conflit et de catastrophe, les enfants, invariablement en première ligne, sont les plus durement touchés. Aujourd’hui, un enfant sur quatre dans le monde vit dans une zone de conflit ou de catastrophe” (tradução nossa)

²⁸ “le nombre d’enfants déracinés par les conflits et la violence est historiquement élevé” (tradução nossa)

²⁹ A Convenção dos Direitos da Criança define criança como todo o ser humano com menos de 18 anos de idade (UNICEF, 2004). Nesse estudo, consideramos criança até doze anos de idade incompletos, e adolescente entre doze e dezoito anos de idade, conforme rege o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1980 (BRASIL, 1980)

³⁰ “A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (Artigo 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

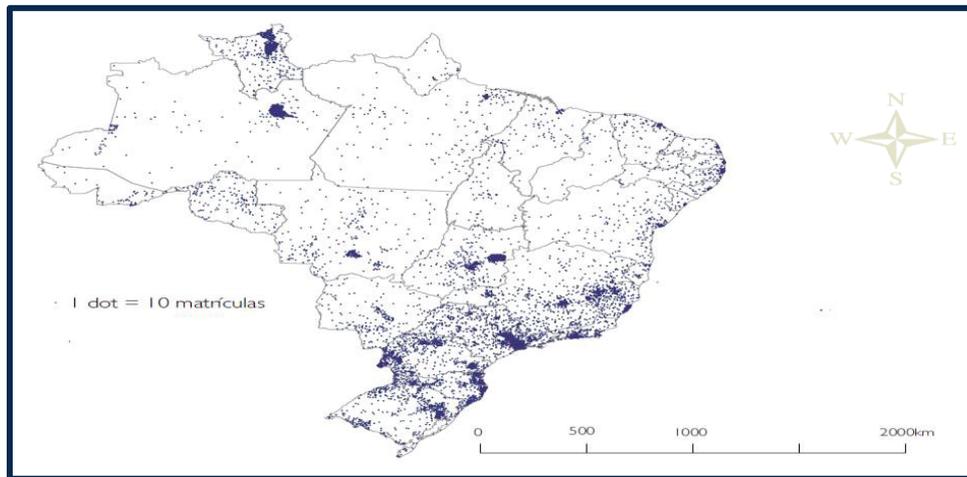
³¹ As legislações serão abordadas no próximo capítulo.

³² Apesar da pesquisa evidenciar a criança imigrante, para fins de mapeamento, apresentaremos os dados incluindo todos os alunos imigrantes matriculados na educação básica que compreende a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

brasileiras. De acordo com estudiosos do tema (BALTAR C.; BALTAR R.; BAENINGER; 2020), predominaram no período, os fluxos da Venezuela com 20.877, do Haiti com 11.546 e da Bolívia, com 11.312 crianças e adolescentes. Esse número abarca os alunos “estrangeiros”, não sendo incluídos os brasileiros naturalizados e os nascidos no exterior.

Na figura 08, podemos identificar os estudantes imigrantes matriculados em 2019 nas escolas públicas e privadas do Brasil.

FIGURA 08 – ESTUDANTES IMIGRANTES NO BRASIL - 2019

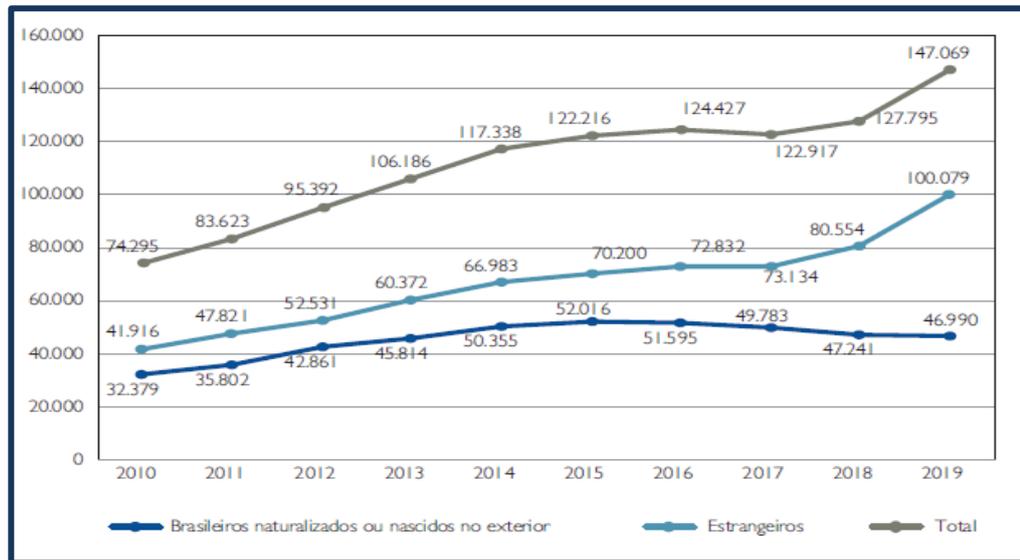


FONTE: Baltar C., Baltar R. e Baeninger (2020, p. 47)

Analisando a Figura 08, percebe-se uma concentração considerável de estudantes imigrantes na região sudeste e sul do país e, em alguns pontos, na região norte. Porém, a presença de alunos imigrantes é evidenciada em todas as partes do Brasil. É importante ressaltar a dificuldade de dimensionar em números a presença de crianças e adolescentes imigrantes no país, sendo que muitas delas estão invisibilizadas diante da falta de vagas na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio.

Na figura 09, ilustra-se o crescimento elevado de estudantes imigrantes no Brasil no período que vai de 2010 até 2019, considerando, em outras linhas, os brasileiros naturalizados e/ou nascidos no exterior.

FIGURA 09 – ESTUDANTES IMIGRANTES MATRICULADOS NO ENSINO BÁSICO DO BRASIL, DE 2010 A 2019



FONTE: Baltar C., Baltar R. e Baeninger (2020, p. 47)

Entre 2010 e 2019, o número de matrículas de alunos imigrantes nas instituições escolares aumentou em 138%, saltando de 41.916 para 100.079. Do ano de 2010 até 2014, o crescimento foi de 9% a 14%. Analisando os dados, pode-se dizer que o *boom* da imigração de crianças e adolescentes para o Brasil aconteceu no ano de 2019, com um crescimento considerável de 24%. Em 2018, foram 80.554 matrículas de alunos imigrantes, número que saltou para 100.079 em 2019.

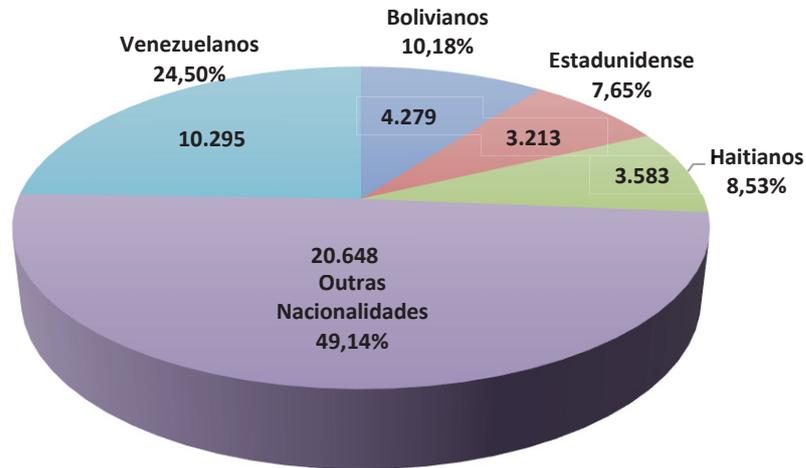
Pode-se concluir que esse aumento se relacionou ao incremento do fluxo migratório da Venezuela para o Brasil. Segundo os dados da OBMigra (2020), houve registro de 45.427 imigrantes venezuelanos, seguidos de 10.682 haitianos e 5.317 Colombianos em 2019. Nesse ano o total foi de 93.959 registros de imigrantes internacionais (CAVALVANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020, p. 26).

Realizando um recorte específico aos público-alvo desse estudo, as crianças imigrantes de 06 a 12 anos de idade, percebe-se que os dados apontam que elas representam 69% dos estudantes imigrantes frequentando o ensino fundamental, no total de 42.018 crianças.

Conforme o gráfico 01, as nacionalidades com mais representatividade nas escolas do Brasil, com a idade de 06 a 12 anos, são os venezuelanos com 10.295, bolivianos com 4.279, estadunidense com 3.213 e os haitianos com 3.583 crianças. Para explicar o número de estudantes estadunidenses, Neves (2018) salienta que muitos desses são filhos de brasileiros, nascidos nos EUA, e têm o português como língua materna. Oliveira, Cavalcanti e Costa (2020)

ressaltam que os estudantes oriundos do hemisfério norte optaram, em maior medida, pela rede privada.

GRÁFICO 01 – NACIONALIDADE DAS CRIANÇAS IMIGRANTES NO BRASIL

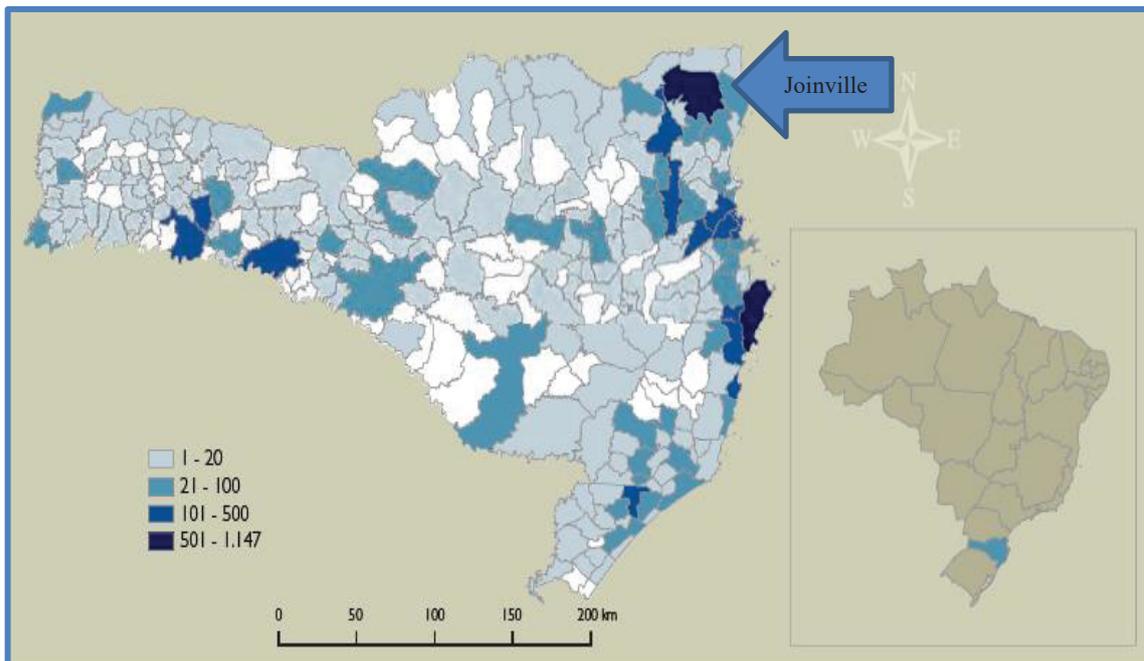


FONTE: Adaptado de Oliveira, Cavalcanti e Costa (2020)

Como demonstrado anteriormente, os estudantes imigrantes frequentam os espaços escolares em todas as regiões do país, com uma forte representação na região sudeste (INEP, 2019). A unidade federativa de São Paulo é identificada como o estado que possui o maior número de alunos imigrantes, seguido dos estados de Roraima, Paraná, Minas Gerais e Santa Catarina (INEP, 2019).

Segundo Baltar C.; Baltar R. e Baeninger (2020) o Atlas Temático – Região Sul, no ano de 2019 o estado de Santa Catarina possuía 7.914 alunos imigrantes matriculados, com predominância das nacionalidades do Haiti, Argentina e Venezuela. Na figura 10, ilustra-se a distribuição de estudantes imigrantes nas cidades do estado de Santa Catarina, evidenciando a cidade de Joinville - *locus* da pesquisa - como uma das cidades com o maior número de crianças e adolescentes imigrantes.

FIGURA 10– ESTUDANTES IMIGRANTES MATRICULADOS NO ENSINO BÁSICO NO ESTADO DE SANTA CATARINA

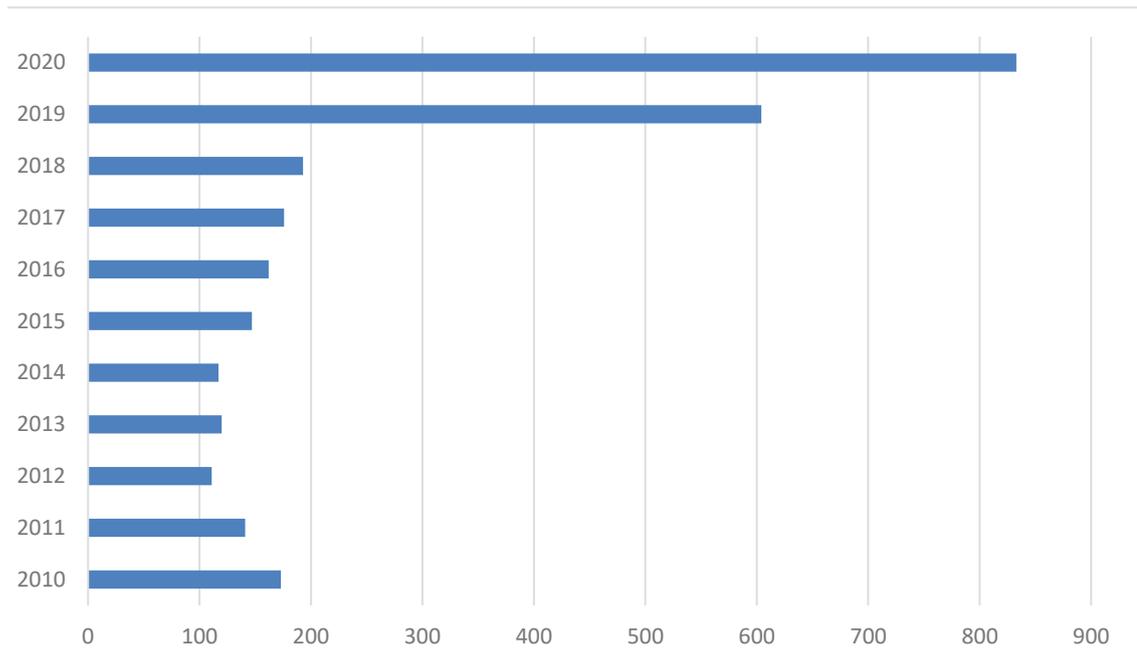


FONTE: Baltar C., Baltar R. e Baeninger (2020, p. 162)

A cidade de Joinville, como discutido na seção anterior, foi o destino de muitas famílias imigrantes, que buscavam nesse novo espaço, o direito de seus filhos terem uma educação de qualidade e uma nova oportunidade de reconstruir-se em novas terras. Conforme o Censo Escolar³³, o município registrou crescimento de matrículas de alunos imigrantes em todos os anos. Destacamos que nos últimos 10 anos o número de matrículas cresceu em 481%, registrando 173 no ano de 2010 e 833 no ano do 2020. O gráfico 02 ilustra o expressivo crescimento de matrículas na educação básica, na cidade de Joinville (SC), na última década. Assim como no cenário nacional, a cidade de Joinville (SC) também apresentou o *boom* nas matrículas de estudantes imigrantes no ano de 2019, com um representativo crescimento no ano de 2020.

³³ Dados solicitados dia 06/12/2020 via e-SIC (Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão), protocolo nº 23546.062290/2020, respondido dia 28/12//2020 pelo Instituto Nacional de Pesquisas de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INPE).

GRÁFICO 02: MATRÍCULA DE ESTUDANTES IMIGRANTES NAS ESCOLAS DA CIDADE DE JOINVILLE/SC

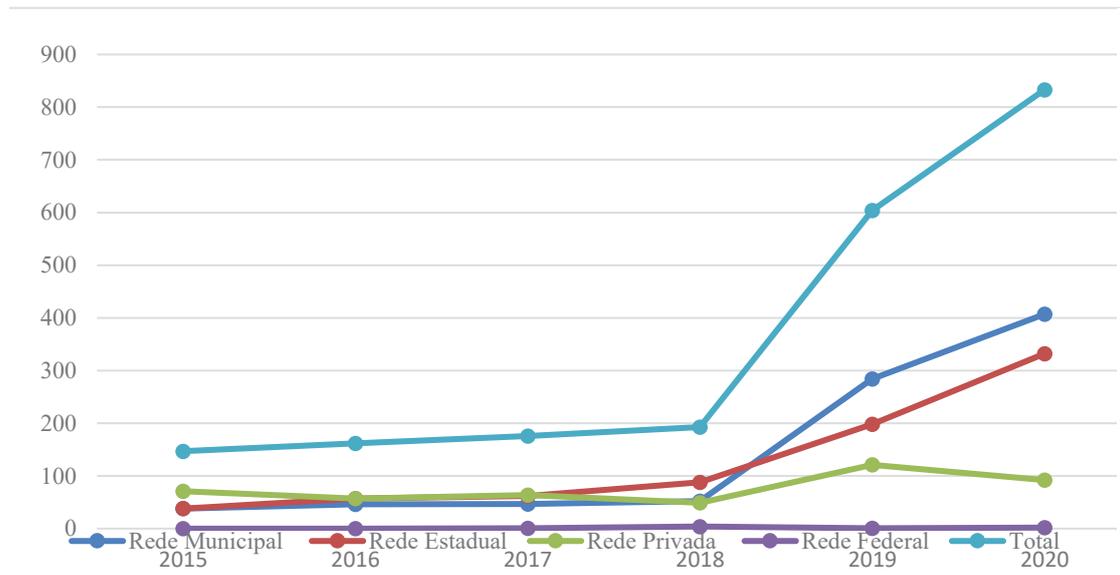


FONTE: Dados tabulados pela pesquisadora (INEP, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020)

No gráfico abaixo demonstramos o número de matrículas de estudantes por rede de ensino a partir do ano de 2015. Registrou-se o aumento de 1.071% de 2015 para 2020 nas escolas da rede municipal, seguido da rede estadual de educação com um percentual de 873% de em cinco anos de matrículas de crianças e adolescentes imigrantes. Os dados revelam que a rede municipal de educação de Joinville recebeu um número maior de matrículas nesse íterim, possivelmente pela oferta prioritária da educação infantil³⁴ e, em colaboração com a rede estadual de educação, o ensino fundamental.

³⁴ A LDB (9394/96) rege no Artigo 11, inciso V que o município deve “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

GRÁFICO 03– MATRÍCULAS DE ESTUDANTES IMIGRANTES POR REDE DE ENSINO
2017 A 2020

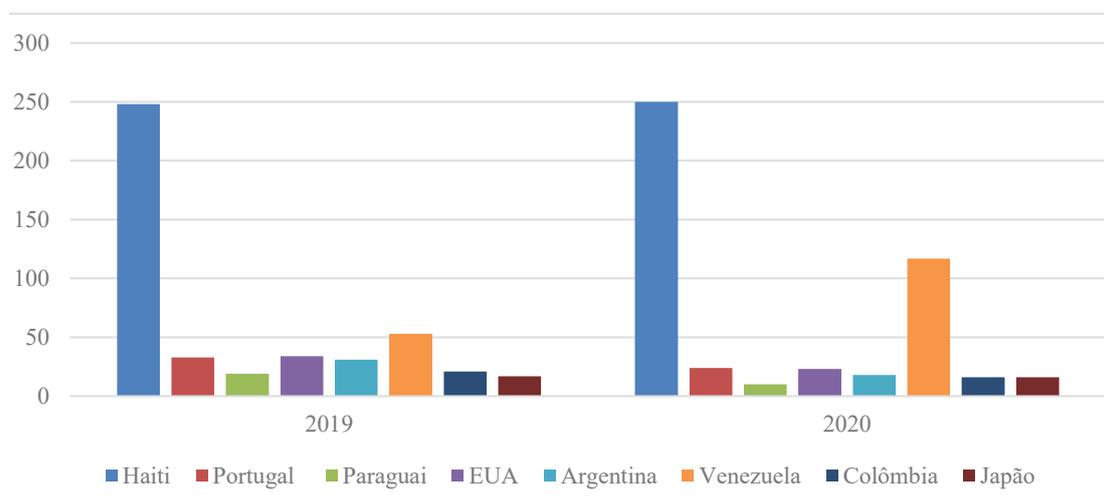


FONTE: Dados compilados e tabulados pela autora INEP (2015, 2016, 2017, 2018, 2019)

As matrículas na rede particular de educação apresentaram decréscimo no período e a rede federal não registrou número significativo de matrículas de imigrantes, pois sua oferta, de acordo com a legislação, concentra-se no ensino médio e técnico, com poucas e mais concorridas matrículas diante da demanda de estudantes na cidade.

No gráfico 04, apresenta-se as nacionalidades dos estudantes imigrantes na cidade de Joinville nos anos de 2019 e 2020. Pode-se perceber, analisando o gráfico 04 que os haitianos possuem maior representatividade nas escolas da cidade e o número de matrículas se estabilizou nos dois anos e, os venezuelanos, apresentaram um crescimento considerável nesse mesmo período, registrando um aumento de 220%.

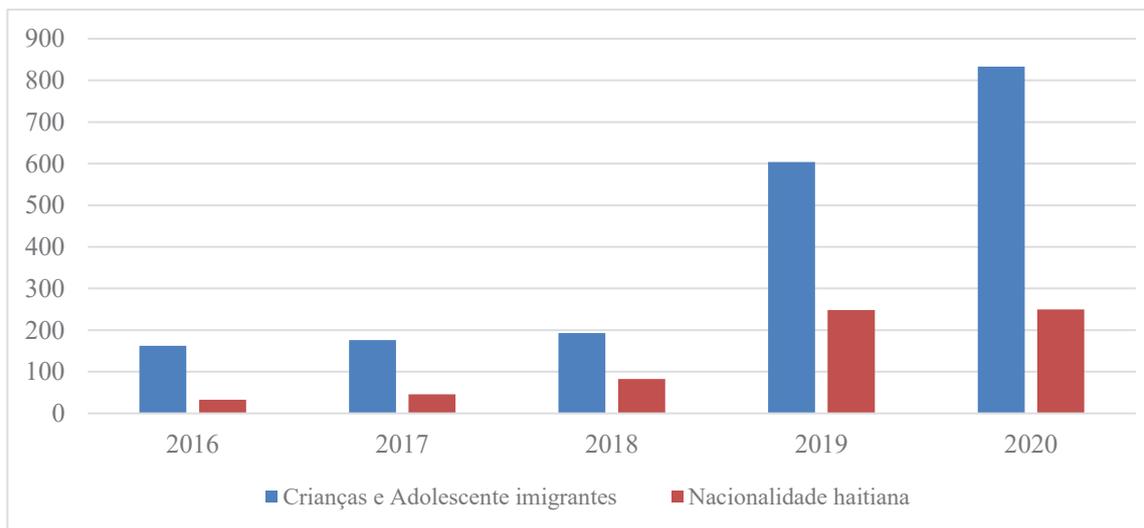
GRÁFICO 04 – NACIONALIDADE DE ESTUDANTES IMIGRANTES NA CIDADE DE JOINVILLE – 2019 e 2020



FONTE: Dados compilados e tabulados pela autora INEP (2019; 2020)

De acordo com autores especializados no tema (BALTAR C.; BALTAR R.; BAENINGER; 2020), as matrículas de alunos imigrantes em Joinville seguiram a tendência do cenário nacional, a presença de crianças e adolescentes imigrantes nas escolas de Joinville associam-se também aos fluxos migratórios de pessoas provenientes de países localizados na América Latina. Nesse prisma, é importante ilustrar o crescimento das matrículas de estudantes haitianos no período de 2016 a 2020, conforme registrou no Censo Escolar.

GRÁFICO 05: ESTUDANTES HAITIANOS NA CIDADE DE JOINVILLE/SC – CENSO ESCOLAR 2016 A 2020



FONTE: Dados compilados e tabulados pela pesquisadora INEP (2016, 2017, 2018, 2019,2020)

Na tabela abaixo foi indicado o número de estudantes conforme as matrículas por níveis de ensino registradas no Censo Escolar de 2020 (INEP, 2019).

TABELA 02 – ESTUDANTES IMIGRANTES MATRICULADOS NAS ESCOLAS DE JOINVILLE -2020 (continua)

| Educação Infantil | | Ensino Fundamental: Anos Iniciais | | Ensino Fundamental: Anos Finais | | Ensino Médio | |
|-------------------|----|--------------------------------------|----|------------------------------------|----|--------------|----|
| Creche | 34 | 1º ano | 54 | 6º ano | 53 | 1ªEM | 50 |
| Pré-escola | 68 | 2º ano | 77 | 7º ano | 70 | 2ªEM | 49 |
| | | 3º ano | 74 | 8º ano | 52 | 3ªEM | 38 |
| | | 4º ano | 78 | 9º ano | 57 | | |
| | | 5º ano | 79 | | | | |

(conclusão)

| | | | |
|--|-----|-----|-----|
| 102 | 362 | 232 | 137 |
| TOTAL 832 ESTUDANTES IMIGRANTES | | | |

FONTE: Dados compilados e tabulados pela pesquisadora
INEP (2020)

Diante dos dados apresentados, podemos inferir que há nas escolas da cidade de Joinville/SC um número representativo de crianças imigrantes que frequentam a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. São 464 crianças de 0 a 12 anos de idade, que representam 56% do total de estudantes imigrantes na educação básica. Realizando um delineamento para a faixa etária desse estudo, os dados evidenciam a presença de 362 crianças imigrantes nos anos iniciais, o total de 43% do número total de crianças e adolescentes imigrantes.

Contudo, pode-se afirmar que os dados apresentados pelo Censo Escolar (INEP, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020) transcendem o olhar somente dos dados estatísticos e nos apresentam a nova realidade da educação no Brasil e na cidade de Joinville/SC. É importante salientar que a cidade de Joinville (SC) apresentou no Censo de 2020 o total de 119.749 matrículas na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, sendo assim o número de matrículas de estudantes imigrantes representa o total de 0,7%.

Apesar de não ser um percentual significativo diante do número total de matrículas de estudantes, os números revelam um aumento de crianças imigrantes nas instituições escolares, frequentando as escolas com sua cultura, seu idioma, seu processo migratório e com suas especificidades, demonstrando assim a emergência de adoção de novos olhares, novas propostas pedagógicas e acolhimento estruturado e planejado.

Portanto, as crianças imigrantes estão invisibilizadas, esquecidas ou evidenciadas? E quem decide a posição dessas crianças, as políticas educacionais, as redes de ensino, a gestão escolar ou os professores? Essas indagações estarão presentes no decorrer desse estudo e, nesse primeiro momento, concordando com Bianka André (2016), afirmamos a proposta de apresentar “quantas são”, porém com o intuito de refletir “como são” e como acontece o processo de escolarização dessas crianças.

Partindo dessa premissa, no próximo capítulo serão tecidos alguns dos desafios presentes e emergentes no processo de escolarização da criança imigrante. Ora, se questionamos sua posição – invisibilizadas, esquecidas ou evidenciadas - nas escolas da cidade de Joinville/SC, precisamos primeiramente entender como e se os seus direitos são consolidados e entendidos pelas prerrogativas legais e como a valorização da cultura e da língua no processo

de escolarização são primordiais na construção de uma “nova escola” e de “novas” práticas pedagógicas.

3 A CRIANÇA IMIGRANTE, A ESCOLA E O SEU PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: DESAFIOS PRESENTES E EMERGENTES

Ni las ropas ni el idioma ni el color, ni el origen nacional puede cambiar el alma del niño: cuando besan, Lloran y cantan, los niños del mundo son uno.

Poetisa peruana Luchi Blanco de Moscoso.

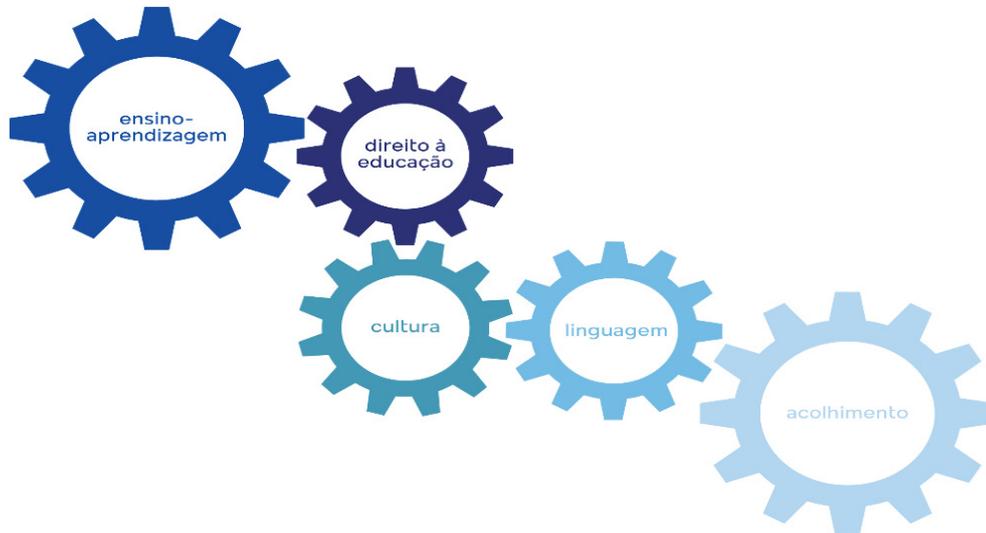
Nem as roupas, nem a língua, nem a cor, nem a nacionalidade podem mudar a alma da criança: quando se beijam, choram e cantam, as crianças do mundo são um.
(tradução nossa)

Conforme apresentado no capítulo anterior, a imigração de crianças para o Brasil e sua presença nas escolas em todas as regiões do país têm crescido consideravelmente nos últimos anos, apresentando novos desafios, novos olhares e, também, novas ações e novas práticas pedagógicas para a efetiva inclusão destes atores sociais no ambiente escolar, considerando um olhar sensível e acolhedor para sua história e particularidades no processo de escolarização. O capítulo que aqui se inicia, objetiva apresentar a escola como espaço de aprendizagens e de garantia de direitos para todos.

Assim como sugere o título do capítulo, este é um desafio presente e emergente que ecoa a partir das vivências no processo de escolarização das crianças imigrantes, porém entendemos que, como a temática da imigração infantil, a proposta de abordar o processo de escolarização também é multifacetado e não conseguiríamos atender todas as nuances desse percurso somente com a presente pesquisa. Por ora, apresentamos quatro eixos para discutir esse processo, no qual acreditamos que são essenciais e reverberam em outras áreas no processo de escolarização da criança imigrante, assim como mostrado na figura 11, que são: 1. O direito à educação; 2. A interculturalidade; 3. A linguagem e; 4; a cultura.

Observamos na figura posterior que a força motriz que movimenta todos os eixos, principalmente o processo ensino-aprendizagem, é o acolhimento. O ato de acolher transcende a uma proposta burocrática e protocolizada, transcende ao simples ato da matrícula da criança na instituição escolar e práticas pedagógicas homogeneizantes, o acolhimento proporciona a criança imigrante de uma forma materializada o desenvolvimento do sentimento de pertencimento aquele novo espaço e oferece o amor. Paulo Freire (2019, p. 36) enfatiza que “não existe educação sem amor”, portanto o acolhimento é uma das premissas do amor, pois quem ama, acolhe.

FIGURA 11: EIXOS NORTEADORES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA IMIGRANTE



FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022)

A etimologia da palavra acolher é *accolligere*, derivada do latim, que se entende como receber, recolher, retirar. Segundo o dicionário Houaiss (2021) a palavra acolher³⁵ significa “oferecer ou obter refúgio, proteção ou conforto físico; proteger(se), abrigar(se), amparar(se)”. Porém, entendemos que o acolhimento na escola perpassa a concepção e a etimologia da palavra acolher, pois além de proteger e de oferecer refúgio, é no acolhimento que a criança imigrante se sente bem-vinda no novo espaço, e que o direito da aprendizagem será garantido independentemente do seu status migratório e da sua nacionalidade. Segundo André (2016, p. 74) a questão da acolhida não está relacionada só com a recepção do novo aluno ou das atitudes culturais de respeito. Esta acolhida tem a ver também com as atitudes pedagógicas desenvolvidas pela escola. Portanto, o acolhimento respeita a criança em sua integralidade, em seu tempo, com suas diferenças e garante o seu direito de aprendizagem.

Parafraseando Moreira e Candau (2003) a escola se configura como um espaço de trocas e diálogos, lidando com a pluralidade cultural, reconhecendo os diferentes sujeitos no ambiente escolar e abrindo espaços para a manifestação e valorização das diferentes culturas. E em todo esse processo e ressignificação o acolhimento é um ato presente, contínuo e

³⁵ Verbete pesquisado em https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1, acesso em: 07/11/2021.

planejado com uma intencionalidade pedagógica, assim como pautado pela perspectiva histórico-cultural.

Para tanto, no presente capítulo iniciamos a discussão abordando o eixo do “direito à educação” em solo brasileiro calcado no arcabouço legal, possibilitando uma reflexão das legislações que a amparam, não somente à matrícula na escola, mas o direito de aprendizagem que deverá ser garantido considerando suas especificidades e singularidades. Abordamos a Carta Magna, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), A lei da Migração (Lei 13.445/2017) e a mais recente publicação, a Resolução nº 1º de 13 de novembro de 2020 que versa sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes imigrantes.

Em consequente, no eixo da cultura abordamos a proposta de uma educação intercultural baseando-se em Candau (2000; 2008; 2009; 2013; 2014; 2015; 2018) e Fleuri (2001; 2003) que defendem uma educação que reconheça as diferenças e que esteja disposta a trabalhar com a pluralidade de culturas, pautado no diálogo, no respeito e na valorização. A educação intercultural aponta novos/outros caminhos para a educação como uma proposta que atende a criança imigrante em suas especificidades e considera sua vivência cultural e social.

Para finalizar o capítulo apresentamos o eixo da linguagem dialogando com os estudos da teoria histórico-cultural, sob a ótica do autor Vygotsky³⁶ e sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, que compreende o entrelaçamento entre o natural e o cultural, as relações, a cultura e o contexto como essenciais no desenvolvimento e no processo de constituição das pessoas.

3.1 A CRIANÇA IMIGRANTE E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é constitutiva e constituinte das relações sociais que se estabelecem durante todo o percurso da história e da humanidade, transcendendo os conteúdos escolarizados e sistematizados, considerando também os conhecimentos adquiridos em todos os âmbitos da vida. Libâneo (2002) salienta que a educação é um “fenômeno plurifacetado” que ocorre em diversos lugares, de diversas formas, sob várias modalidades, não se restringindo somente à escola ou à família.

³⁶ Encontramos na literatura científica diferentes formas de grafia do sobrenome do autor: Vigotski, Vigotsky, Vygotskii ou Vigotskii. As diversas formas de escrita derivam das traduções do russo para diferentes idiomas. Nesse estudo, abordaremos a grafia Vygotsky por aproximar dos primeiros contatos da pesquisadora com a teoria.

Em consonância com esse pensamento, Brandão (2004, p. 10) ressaltou que “a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida”. Portanto, nesse estudo, será abordado o direito à educação formal e institucionalizado, o direito à educação escolar.

Partindo do pressuposto inicial, entendemos que a educação - como direito - conforme pontuado por Cury (2002), é um poderoso instrumento para a redução das desigualdades e das discriminações, e que possibilita uma sociedade mais igualitária, mais justa e humana pois ela “assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação” (CURY, 2008, p. 302). O autor defende que a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, sendo indispensável para políticas que visem à participação de todos nos espaços sociais e políticos.

Ao focar no tema, destaca-se do conceito de educação, seu caráter de processo de desenvolvimento intelectual visando à integração social e integral da criança imigrante, já que é nesta diretriz do conceito, ou seja, por este caminho da educação, que se pode ver a cidadania como ponto de chegada. Acredita-se que a principal importância deste conceito se deve à sua amplitude. O valor constitucional que foi dado ao direito à educação, enquanto direito social fundamental, bem como suas finalidades já explicitadas, não permite mais pensar a educação enquanto mera instrução de conhecimentos científicos, ou robotização através da memorização contínua, mas compreender que a educação “é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores” (BRASIL, 2013, p. 20).

O direito à educação constitui-se como um direito humano, sendo garantido nas legislações e assegurado como um direito subjetivo. Nessa conjuntura, Bobbio (1992, p. 81) afirma que “não existe nenhuma carta de direitos [...] que não reconheça o direito à instrução” como direito fundamental. Podemos citar alguns documentos legais que tratam da educação como princípio da cidadania, com destaque para a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966), Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), e a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (UNESCO, 1990).

A Constituição Federal Brasileira (CF) promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), prevê no art. 6º, os direitos sociais, estando incluído dentre estes o direito à educação, sendo apontado em primeiro lugar, mas de forma genérica. De forma mais específica, o artigo 205 aponta que:

A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da

pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998, *grifo nosso*).

Apesar do respectivo Artigo não definir quem são as pessoas incluídas no “todos”, o Artigo 5º da Constituição Federal estabelece igualdade de direitos entre brasileiros e imigrantes, sendo que, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, **garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros** residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, *grifo nosso*). Sendo assim, todas as crianças imigrantes, independentemente do seu *status migratório*, possuem o direito à educação em solo brasileiro.

A Carta Magna elenca no Artigo 206 os princípios nos quais o ensino deverá ser baseado, dentre eles, destacamos o Inciso I, que salienta a “igualdade de condições para o **acesso e permanência na escola**” e o Inciso VII que sustenta a “garantia de **padrão de qualidade**” (BRASIL, 1988, *grifo nosso*). Nessa conjuntura, está assegurado uma educação que atenda as especificidades da criança brasileira e, sem distinção, da criança imigrante, no qual é dever do Estado assegurar o direito à educação de qualidade e respeitando os princípios elencados pela Constituição Federal.

Em consonância com a Constituição Federal o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) corrobora o direito à educação de todos, ressaltando os direitos das crianças (pessoas com até 12 anos) e dos adolescentes (de 12 a 18 anos) que devem ser garantidos pelo poder público, pela família e pela sociedade, na busca de sua proteção prioritária e integral.

A lei rege que todas as crianças têm o direito à educação (artigo 52), e o Estado tem a responsabilidade de oferecer ensino público gratuito e de qualidade. O artigo 58 destaca que será respeitado os valores culturais, artísticos e históricos da criança em seu processo de escolarização, promovendo assim, a liberdade de criação e acesso a recursos culturais. Nesse artigo enfatiza-se o respeito pela criança – imigrante ou não - em seu percurso histórico e com sua bagagem cultural, tendo respaldo legal para a garantia e liberdade a sua riqueza cultural (BRASIL, 1990).

Nessa mesma linha, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, reafirma o direito à educação, pública e gratuita e determina no Artigo 2º que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). A LDB,

assim como a CF, assegura no Artigo 3º os princípios que o ensino deverá ser ministrado, em especial os elencados nos incisos:

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- respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] IX – garantia de padrão de qualidade [...] XII- consideração com a diversidade étnico-racial; XIII- garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996)

Entendemos, conforme exposto no Inciso I, que a igualdade de condições para o acesso e permanência da criança imigrante na escola brasileira está estritamente ligada às necessidades educacionais que necessita em seu processo de escolarização. Ora, se a criança imigrante se comunica somente na língua materna, se desconhece a cultura no novo espaço que está inserida, se estranha os aromas, os sabores e as estruturas da nova escola, como garantir a igualdade de condições e a permanência da escola? Como garantir o padrão de educação de qualidade? E, por fim, como considerar a diversidade étnico-racial conforme estabelecido nas leis vigentes?

A despeito de não tratar especificamente das crianças imigrantes nas legislações discutidas, a nova Lei da Migração, Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017, estabelece nos artigos 3º e 4º o direito à educação do imigrante:

Art. 3º. A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:[...] IX- **igualdade de tratamento de oportunidade** ao imigrante e a seus familiares; X- **inclusão social**, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; XI – **acesso igualitário e livre do migrante** a serviços, programas e benefício sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; XVII – **proteção integral e atenção** ao superior interesse **da criança** e do adolescente **migrante**; (BRASIL, 2017, *grifo* nosso)

No Artigo 4º também assegura:

Art. 4º Ao **migrante é garantida no território nacional**, em **condição de igualdade com os nacionais**, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e à propriedade, bem como são assegurados:[...] **direito à educação pública**, veda a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (BRASIL, 2017, *grifo* nosso).

Em substituição ao Estatuto do Estrangeiro, a Lei da Migração (BRASIL, 2017) é considerada uma das leis mais modernas, um avanço nas políticas migratórias no Brasil, na qual o imigrante passa a ser sujeito de direitos e obrigações em solo brasileiro. A legislação adota uma nova postura, iniciando com a troca do vocábulo estrangeiro para migrante. Guerra (2017) salienta que

No caso da nova legislação, o legislador preferiu adotar a figura do migrante e do visitante (artigo 1), em conformidade com a política consagrada na atualidade em prol

dos direitos humanos. De certo modo, o termo empregado na Lei n. 13.445/2017 faz com que o indivíduo, que não seja nacional do Estado, não se sinta estranho e preterido no local que se encontra, como se um forasteiro fosse (GUERRA, 2017, p. 7).

Com a aproximação do imigrante, não apenas no vocábulo, mas nas prerrogativas que estabelecem os seus direitos, a legislação esclarece qualquer possibilidade de discussão ou de divergência em relação ao direito à educação da criança imigrante. Entende-se ao direito a igualdade, à inclusão social e escolar e o combate a qualquer forma de discriminação ou xenofobia.

Apesar do avanço com a aprovação da Lei da Migração, no ano de 2019, o presidente Jair Bolsonaro, anunciou a dissociação do Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular (ONU, 2018), ressaltando através do Twitter® que “O Brasil é soberano para decidir se aceita ou não migrantes. Quem porventura vier para cá deverá estar sujeito às nossas leis, regras e costumes, bem como deverá cantar nosso hino e respeitar a nossa cultura. Não é qualquer um que entra em nossa casa, nem será qualquer um que entrará no Brasil via pacto adotado por terceiros”³⁷. Com o avanço da extrema direita e do conservadorismo no Brasil, as políticas migratórias estão ameaçadas ou estagnadas.

De acordo com Oliveira (2020):

essa atitude do atual governo é muito ilustrativa do que deverá ser a política externa e a política migratória do país nos próximos anos, o que pode vir, mais uma vez, a instaurar instrumentos jurídicos limitantes, bloqueios de fronteira e reforços para forças políticas, que promovem a segregação e a discriminação, apoiados por discursos midiáticos negativos (OLIVEIRA, 2020, p.4).

Em relação à criança imigrante podemos discutir a sua inclusão e inserção escolar conforme os princípios apresentados, que asseguram o acesso e a permanência desses atores sociais nos ambientes escolares.

Saviani (2016) problematiza a questão salientando que existem duas tendências opostas e equivocadas em relação à legislação educacional. A primeira que acredita que ela possui o poder de alterar a estrutura educacional, alterando a realidade das escolas. E a outra tendência, que considera a legislação inócua, longe da situação real, desviando a atenção das questões reais. O autor (SAVIANI, 2016, p.7) complementa seu pensamento salientando que “a legislação reflete determinada correlação de forças e, nesse sentido, uma vez estabelecida a

³⁷Mensagem escrita na conta do Twitter ® do Presidente da República, Jair Bolsonaro, dia 09 de janeiro de 2019.

legislação, ela produz efeitos em relação à situação educacional”. Ou seja, a legislação é de suma importância para as mudanças na educação, mas elas não se efetivam em si mesmas, são as forças necessárias para alavancar os movimentos de concretização para o cumprimento da legislação no ambiente escolar.

Nesta constatação, é importante salientar, que mesmo com as legislações que asseguram o direito à educação, muitas escolas negam o direito à matrícula de crianças imigrantes, justificando que esses atores sociais não estão especificados nas legislações vigentes ou que não possuem documentação completa. Também negam uma educação de qualidade e amparada nos princípios elencados pelas legislações discutidas no texto até aqui.

Essa violação de direito é denunciada por muitos autores cujo tema é caro, entre eles Assumpção e Aguiar (2019), Assumpção e Coelho (2020), Cotinguiba M. e Cotinguiba G. (2014) e André (2016). Nesse prisma Cotinguiba M. e Cotinguiba G. (2014) salientam a importância de uma política pública ou uma diretriz que regulamente essa questão, no qual os profissionais de educação possam buscar orientação, garantindo o direito à educação das crianças imigrantes mesmo com a falta de documentação ou o domínio da língua portuguesa. Ainda ressaltaram a invisibilidade dos estudantes imigrantes na inserção escolar nas escolas do Brasil, que não acontece por falta de instituições, mas sim pela ausência do poder público em assegurar o direito estabelecido, resultando em ações de pessoas que agem por iniciativa própria, ou por instituição não governamentais

Nessa perspectiva, recentemente foi publicada a Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020 que versa sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro (BRASIL, 2020). A prerrogativa garante o direito à matrícula mesmo na falta de comprovação de escolaridade anterior, da tradução juramentada dos documentos e do prazo de validação expirado dos comprovantes.

No mesmo documento, o artigo 4º orienta que: “os sistemas de ensino deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua adequada inserção na etapa escolar” (BRASIL, 2020). Porém a publicação deixa claro que estes deverão ser realizados na língua materna do estudante e deverão considerar a sua trajetória, sua língua, sua cultura e mecanismos que favoreçam o acolhimento da criança imigrante.

A legislação assegura no artigo 1º que na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental deverá ser obedecido apenas o critério de idade para a progressão do estudante ao ano subsequente. No artigo 6º estabelece que:

As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes imigrantes, com base nas seguintes diretrizes: I. não discriminação; II. prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; III. Não segregação entre alunos brasileiros e não brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV. capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V. prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e VI. Oferta de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiveram pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (BRASIL, 2020).

É importante observar que para efetivação do que está elencado como diretrizes no acolhimento da criança imigrante, é preciso um avanço nas políticas públicas norteadas pela Gestão Pública e, não somente a responsabilização da escola em promover esse acolhimento baseando-se nesses princípios. De acordo com o trabalho de Neves (2018), responsabilizar a escola como principal ou única instituição de Estado articuladora desses princípios é reiterar o histórico negligenciamento do poder público em garantir o direito à educação da criança imigrante, principalmente no que diz respeito à oferta do português como língua de acolhimento.

A autora salienta a urgência de configurar políticas linguísticas que atendam às crianças imigrantes que não têm o português como língua materna e salienta a importância de apontar caminhos para implementação de mudanças que valorizem as diferenças culturais e linguísticas de uma comunidade escolar. Para ela (NEVES 2018, p. 41) “[...] é indispensável que o poder público implemente políticas linguísticas que preparem os educadores e orientem-nos no trabalho com esses alunos”.

Reitera-se que a construção dessas políticas públicas e linguísticas deve assegurar a participação efetiva dos professores, dos diretores, coordenadores e das crianças imigrantes, pois são esses atores sociais que possuem propriedade de voz, ao elencar as necessidades e desafios no processo de escolarização das crianças imigrantes. Assim como observou Saviani (2016), a legislação produz efeitos importantes em relação a situação educacional e isso não foi diferente no caso desse estudo, acerca da situação educacional das crianças imigrantes. Estamos em um avanço lento diante do número de alunos imigrantes em solo brasileiro, porém a Lei 13.445/2017 e a Resolução 001 de novembro de 2020 são referências e legislações basilares na construção de novas políticas para os estudantes imigrantes.

Para tanto, é preciso um movimento reverberador dos pesquisadores e da comunidade escolar que atinja também nossos governantes e nossos legisladores na garantia de uma educação para todos e com todos, proporcionando o direito da criança imigrante em ser ouvida em suas vozes que ecoam nos corredores e nas salas de aula de todas as escolas no Brasil.

3.2 A CRIANÇA IMIGRANTE E A ESCOLA INTERCULTURAL – UMA REFLEXÃO

As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SANTOS, 2003, p.56).

Após um percurso migratório marcado por despedidas e encontros e permeado por sentimentos de medo e de esperanças, a criança imigrante, em solo brasileiro, estabelece os seus primeiros contatos com os “diferentes” também na escola. O diferente que se materializa na cultura, na língua, na forma de se vestir, nas cores, nos aromas e nos sabores. Assim como refletimos como é essa criança imigrante que chega nos espaços escolares, questionamos como a escola recebe a criança imigrante e como são suas práticas. Afinal, como deverá ser a escola que atenda a complexidade do fenômeno migratório?

De acordo com Candau (2009), uma “nova escola” está sendo aclamada, uma escola que reconheça a diversidade cultural e linguística, que respeite as diferenças e que promova uma educação baseada no diálogo e no encontro com o “outro”. Uma escola que “está sendo chamada a lidar com pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, [e] abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Muitos pesquisadores (CANÁRIO, 2006; SACRISTAN, 1995; CANDAU, 2014; MARTINS, 2001) têm denunciado e criticado a escola na contemporaneidade, pois muitas configuram-se como um espaço homogeneizador, hegemônico, monocultural e suas ações pedagógicas são descomprometidas com a realidade complexa do Século XXI, ressaltando a “crise” que se estabelece diante das práticas cristalizadas, enraizadas e engessadas da escola atual.

Em consonância com essa visão, Veiga Neto (2003) afirma que:

Sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desenraizada da sociedade. [...] A educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinaria encarregada de fabricar o sujeito moderno. [...] Mas o mundo mudou e continua mudando rapidamente sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças (VEIGA NETO, 2003, p. 110).

Ou seja, a escola precisa repensar seu papel para proporcionar uma educação que responda as prerrogativas e os desafios elencados para esse novo tempo. Ao que as necessidades indicaram nos anos de imigração mais intensa, a escola necessita ser (re)pensada, (re)construída e (re)inventada na perspectiva de ser o que Candau (2000, p. 15) denominou como “um espaço

de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagens, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo”.

Sendo assim, uma escola preparada para os desafios do tempo que se apresenta necessita ser plural, justa, democrática e solidária. No convite proposto pela pesquisadora, percebe-se, mesmo após duas décadas, a atualidade e emergência da construção e configuração de uma “nova escola” para dar conta dos novos desafios de acolher, integrar e ensinar a criança imigrante. Martins (2001) questionou como pensar a educação de “crianças desenraizadas” em uma das instituições mais territorializadas da modernidade. O autor sugeriu uma escola “em diálogo com a diversidade social e cultural da população circundante. Não uma escola do poder e sim uma escola da sociedade real, a sociedade da diversidade, da diferença”. Nesse prisma, Martins (2001, p. 28) nos convida a pensar em uma “escola da interculturalidade”.

Para avançarmos na discussão sobre a perspectiva da interculturalidade, faz-se necessário observar que acreditamos que a cultura se constrói nas relações sociais e o “homem se constitui homem” a partir da internalização de práticas culturais, por meio das interações sociais. A construção teórica de Vygotsky (2007) demonstrou que a cultura se envolve na constituição dos seres humanos em seu desenvolvimento histórico-social, nos processos psicológicos superiores e na transformação dos seres humanos biológicos em seres humanos históricos, sociais e parte de uma cultura. Nessa perspectiva, Rego (2014) enfatiza que:

Segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas, principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. As funções psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo (REGO; 2000, p. 109).

Podemos inferir a partir desse excerto que a criança imigrante, constitui-se nas relações com as outras crianças - nacionais ou imigrantes - e também com os adultos - professores, profissionais da escola, gestão escolar e comunidade. Conforme Bahia e Santos (2016, p. 07), “os imigrantes não deixam de ser o que eram antes de imigrar. A língua, a maneira de ver o mundo os hábitos e outras coisas adquiridas na infância [...] continuam com os imigrados e não se perdem no processo de imigração”.

Em consonância com a visão dialética de Vygotsky, Smolka e Góes afirmam que:

O que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem

caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz com o ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular, mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea (SMOLKA; GOES, 1993, p.10).

A partir dessa referência, entendemos que nesse encontro de culturas, constituem-se novas culturas que se produzem nas relações sociais no ambiente escolar. A criança imigrante traz consigo uma bagagem cultural e histórica riquíssima que deve ser identificada e valorizada em suas novas aprendizagens.

Nesse contexto de encontros e trocas, os pesquisadores brasileiros, professor Reinaldo Matias Fleuri (2001; 2003) e professora Vera Maria Candau (2000; 2008; 2009; 2013; 2014; 2015; 2018) argumentaram a favor de práticas escolares embasadas em uma perspectiva intercultural, uma abordagem que promove uma educação que reconhece o “outro”, que propõe o diálogo entre as diferentes culturas, objetivando a troca de experiências, o enriquecimento e a valorização das identidades e as subjetividades. Uma proposta calcada no respeito, na aceitação, na solidariedade e no confronto. Nessa linha de pensamento, Fleuri (2003) salienta que:

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se em uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida com o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando condições interativas que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (FLEURI, 2003, p. 31-32).

Partindo dessa premissa, Fleuri (2001) apresenta um breve entendimento do conceito de monoculturalismo e multiculturalismo, para entendermos em seguida a proposta da interculturalidade. Conforme o autor o monoculturalismo é uma visão universalista e igualitária, que exclui ou subjuga as minorias culturais, impondo a dominação de um projeto civilizatório. Porém o multiculturalismo já entende e reconhece a identidade e a cultura própria de cada povo e grupo social.

Fleuri (2008, p. 48) observa que, nessa perspectiva, o multiculturalismo “permite pensar alternativas para as minorias, mas também, pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem as desigualdades e discriminações sociais”. Segundo o autor, para além dessas duas perspectivas, a interculturalidade emerge em um contexto de lutas contra a exclusão social e pretende desenvolver novas interações e reciprocidade entre diferentes grupos, com o intuito do enriquecimento mútuo e de crescimento cultural (FLEURI, 2001).

Candau (2014) situou a perspectiva intercultural no âmbito das concepções multiculturais, as quais classifica em três abordagens: 1. Multiculturalismo assimilacionista; 2. Multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e; 3. Multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

Na primeira abordagem a autora enfatiza que a proposta é a incorporação de todos à cultura hegemônica. A abordagem assimilacionista na educação, conforme a autora, se promove um caráter universalista de escolarização, porém o caráter monocultural e homogeneizador estão presentes em sua estrutura, tanto no currículo, nas relações sociais no ambiente escolar entre outros. Para Candau (2013), essa perspectiva defende uma cultura comum e implanta “estratégias de caráter compensatório” para padronizar, deslegitimando os dialetos, a língua, os saberes e a cultura.

Na abordagem diferencialista ou também chamada de monoculturalismo plural, Candau (2014) enfatiza que o reconhecimento da diferença é evidenciado e garantem-se espaços para a expressão de suas identidades culturais, com liberdade e coletividade. Nessa abordagem privilegia-se a formação de comunidades culturais “homogêneas”. A autora salienta que “na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros apartheids socioculturais” (CANDAU, 2014, p.26).

A autora ressaltou em seu trabalho que as duas abordagens citadas até aqui são as mais frequentes na sociedade em que vivemos e reitera que a escola possui uma visão homogênea e padronizada dos conteúdos e dos atores sociais presentes no ambiente escolar, assumindo uma visão monocultural diante do leque de diversidades culturais presentes em sala de aula conciliando assim com as abordagens supracitadas.

Em uma perspectiva que confronta as abordagens assimilacionista e diferencialista e que rompe com uma visão essencialista das culturas e identidades culturais a autora (CANDAU, 2013; 2014) apresenta a perspectiva multicultural interativa ou, como é mais conhecida, a interculturalidade. Candau (2014, p. 27) considera que essa perspectiva seria “a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade”. Nesse sentido, ela ressalta que:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2013, p. 23).

Candau (2000; 2013), ancorada na perspectiva da interculturalidade crítica³⁸, elenca 05 características que especificam a educação intercultural: 1. Promove a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes na sociedade; 2. Entende que as culturas estão em processo de desestabilização (re)construção e (re)elaboração, portanto um processo constante e não engessado; 3. Salienta que os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores a construção de identidades abertas; 4. Endossa que as relações culturais são permeadas de relações de poder, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais, portanto desenvolve a consciência desses mecanismos; 5. Assinala que as questões de diferença não são desvinculadas das questões de desigualdades e permeiam em um cenário conflituoso mundialmente e em cada sociedade.

Nesse prisma da Educação da Interculturalidade, que responde às buscas de novos/outros caminhos, que atendam a criança imigrante em suas especificidades e que considera sua vivência cultural e social, Fleuri (2001) alertou que a educação intercultural não se minimiza para uma simples relação de conhecimento. Trata-se, portanto, da interação entre sujeitos, em uma relação de troca e de reciprocidade “com rostos e nomes próprios, reconhecendo reciprocamente seus direitos e sua dignidade. Uma relação que vai além da dimensão individual dos sujeitos e envolve suas respectivas identidades culturais diferentes” (FLEURI, 2001, p. 53). O autor (FLEURI, 2003;2009) conclui que a educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro, promovendo uma experiência significativa e complexa, resultando no crescimento do ator social, uma experiência de conflito/acolhimento.

Destarte, Candau (2018) apresenta alguns aspectos que devem ser trabalhados nas práticas educativas interculturais crítica, fruto de suas diversas pesquisas na temática:

Assumir as diferenças como vantagem pedagógica [...]; penetrar no universo de preconceitos e discriminação presentes na sociedade brasileira [...]; questionar o caráter monocultural, o etnocentrismo e a padronização[...]; articular igualdade e diferença [...]; resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais[...]; promover experiência de interação sistemática com os “outros” [...]; reconstruir a dinâmica social [...]; favorecer processos de “empoderamento” [...]; estimular a diferenciação pedagógica; (CANDAU, 2018, p.232-234).

³⁸ Candau (2014) nos apresenta as três concepções principais de Educação Intercultural conforme Catherine Walsh (2009), professora da Universidad Andina Simon Bolívar. 1º Relacional: Contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais. Essa concepção tende a minimizar as relações interculturais e reduzir os conflitos e o poder entre pessoas e grupos pertencentes a diferentes grupos; 2. Funcional: Não questiona o modelo sociopolítico imposto pela lógica neoliberal. Nessa perspectiva assume uma estratégia para favorecer a coesão social, a assimilação dos grupos subalternizados à cultura hegemônica; 3. Crítica: Questiona as diferenças e desigualdades. Aponta a construção de sociedades que “assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados” (CANDAU, 2014, p.28).

Não obstante, o trabalho de Fleuri (2001) evidenciou que a perspectiva intercultural implica em mudanças significativas na prática pedagógica, na escola. O autor alertou para a necessidade de desenvolver processos educativos e metodologias que atendam a complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes.

Candau e Koff (2015) colocam em debate a reestruturação do currículo, a prática pedagógica, os modos de organizar os tempos e os espaços, os métodos utilizados, os recursos e a avaliação, para a construção de uma “nova escola” e de “outra educação”. As autoras ressaltaram, porém, que este não promete ser um processo fácil, pois coloca em questão o formato escolar dominante e que detém um modelo para alunos e ensino ideal, enraizado nas práticas das professoras e dos professores, reforçadas pela sociedade e pelas políticas públicas.

No intuito de redirecionar o olhar para a perspectiva intercultural nas práticas pedagógicas com crianças, o pesquisador Manuel Jacinto Sarmiento (2007) apresenta no texto “Culturas Infantil e interculturalidade”, o desenvolvimento do projeto “As marcas do tempo: a interculturalidade nas Culturas da Infância (MATO)” que, dentre os objetivos, visou desenvolver práticas educativas inovadoras de troca (inter)cultural, com vista ao desenvolvimento de uma pedagogia da interculturalidade, realizado com crianças entre os 3 aos 12 anos de idade, de diferentes contextos sociais e geográficos, sendo Portugal, região de Barcelos e Açores do Brasil e do Brasil, estado de Santa Catarina, tendo como *locus*, o ambiente escolar.

Sarmiento (2007) ressalta que a construção de uma pedagogia da interculturalidade exprime a interação dialógica entre as diversas culturas, mediadas pelo trabalho de interpretação feito pelas crianças, apoiados pelas professoras. Ele salientou em seu trabalho que a natureza pedagógica se dá através da construção nos processos ativos, participativos e criativos, de uma consciência crítica do mundo, através de um trabalho que redescubra o outro, que se associa à análise das implicações políticas e simbólicas das trocas culturais entre crianças. Nas experiências consolidadas do projeto MATO, entre as crianças portuguesas e brasileiras, o autor descreve que:

Pela representação do outro, a criança incorpora, nos seus próprios traços, as linhas com que o outro inscreveu o mundo. Há peles que se desconhecem pela cor, nomes que se soletram a custo na estranheza das sílabas, medos que se esconjuram figurando o susto, hábitos e costumes que se estranham primeiro e depois se quotidianizam na repetição da sua aprendizagem. Há também uma ideia que se infiltra e se polariza em múltiplas direcções: a **de que o outro é o mesmo de si e o mesmo um para o outro. E pelo diálogo do outro e do mesmo, se aprende o mesmo a outrar-se.** É isso uma pedagogia da interculturalidade, **que reconhece a diferença mas recusa a desigualdade** (SARMENTO, 2007, p. 33, grifo nosso).

Esse encontro do outro, no qual a criança se encontra e visualiza nos outros os traços de si mesmo, estabelece nas trocas e nos diálogos a construção de novas culturas infantis. As crianças – nacionais e imigrantes - são convidadas a uma troca de experiências, de conhecimento, de visão de mundo, de brincadeiras e do brincar.

Porém, Sarmiento (2007) nos alerta que para a participação da criança acontecer efetivamente é preciso uma ação pedagógica capaz de favorecer esse encontro e essas trocas, pois a construção de uma nova proposta pedagógica, de uma nova escola, com seus preceitos e perspectivas baseado na proposta intercultural exige dos professores, professoras e da gestão escolar novos olhares e um redirecionamento que acolha a criança imigrante e que considere suas vivências, sua riqueza cultural e suas diferentes visões, sentidos e significados de mundo e de escola. Nesse sentido, ao considerar as possibilidades e desafios no processo de escolarização das crianças imigrantes, na próxima seção nos propomos a dialogar com conceitos da teoria histórico-cultural que contribuem para a leitura e aprofundamento da problemática.

3.3 A CRIANÇA IMIGRANTE, A LINGUAGEM E A APRENDIZAGEM

Quem é a criança imigrante que chega em nossas escolas brasileiras? Essa indagação deveria ecoar nos corredores da escola, nas salas de aula, nas reuniões pedagógicas, nas formações de professores, como também, nas propostas legislativas e na formulação de políticas públicas. Essa criança que chega é uma “tábula rasa”, uma “folha em branco”, ou é um ser humano que não é, mas está sendo, em constituição, em crescimento e rica em vivências?

Para tanto, neste estudo, consideramos relevante abordar, mesmo que brevemente, o conceito de vivência para compreendermos quem é – ou está sendo- essa criança imigrante. Para tanto, Vygotsky (2010) apresenta-nos o conceito de vivência³⁹ como uma união complexa entre aspectos subjetivos e objetivos que se constitui a partir da relação dialética entre as condições pessoais e o meio em que se vive. O autor salienta que:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representando – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentados na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união

³⁹ Vivência é a expressão que mais se aproxima da palavra russa *Pereživânie* que, conforme Toassa (2010), é a tradução em português do termo russo *переживание*. Segundo a autora, é um termo de difícil tradução que se aproxima do verbo alemão “Erlebnis” que significa viver, presenciar, experimentar, sofrer, suportar, aguentar (TOASSA, 2011).

indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VYGOTSKY, 2010, p.686).

Sendo assim, ela se inicia em um contexto social, se intensifica em um indício situacional, porém se concretiza individualmente. Para Vygotsky (2010) a ela impacta e transforma a criança possibilitando novas relações com a realidade. Na vivência nada fica igual, tudo se transforma, a atitude, o posicionamento, as formas de ver e também de estar no mundo. É um processo singular que emerge da situação social, de modo que uma mesma realidade pode ser atribuída diversos significados e sentidos pela criança, conforme o momento de sua história e de seu desenvolvimento, um processo dinâmico e dialético. Vygotsky (1996, p. 383) afirma que “toda a vivência é uma vivência de algo. Não tem vivências sem motivo, como não há ato consciente que não seja ato consciente de algo. Cada vivência é pessoal”. O conceito de vivência é usado por Vygotsky (1996) como unidade de análise da consciência da criança na sua relação com o meio, tendo como mediador fundamental as vivências.

As vivências de cada criança imigrante não são homogêneas, cada criança imigrante é um ser de especificidades e particularidades. Suas vivências caracterizam suas constituições como ser humano, que se transformam diuturnamente e podem ser compreendidas como o resultado das relações sociais. Paraphrasing Jerebtsov (2014), a vivência pode ser compreendida como o resultado das relações com o outro reduzidas ao plano interno.

Com base em Vygotsky (2010), a vivência não é um processo apenas racional, mas sobretudo, emocional e afetivo, que se liga a vidas das pessoas, a sua própria existência. Ou seja, “as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual dispõem na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles” (TOASSA, 2011, p. 231). Por essa razão, a vivência é compreendida como o que melhor expressa a relação afeto e intelecto.

O legado teórico de Vygotsky (2010) sobre o conceito de vivência proporcionou a escola e aos professores, um recurso teórico e metodológico fundamental para compreender o impacto das práticas pedagógicas na criança imigrante. Ora, se quando o meio muda (novo país, nova escola, nova língua, e outros...) algo também muda internamente nela, é primordial práticas pedagógicas de vivências para desenvolver o interesse pela nova língua e o sentimento de pertencimento ao novo espaço e, principalmente, que o processo de escolarização considere suas vivências anteriores e potencialize o desejo para novas vivências.

No que diz respeito às vivências das crianças imigrantes há um aspecto importante a ser considerado: a língua materna. A língua⁴⁰, principalmente na fase que compreende a infância, é uma importante ferramenta de aproximação e conexão entre os povos, remetendo a cultura, a localização geográfica e a noção de lar e acolhimento. Logo, a criança imigrante que chega ao território de acolhida traz em seu bojo de conhecimentos o domínio em sua língua materna⁴¹ que é a sua língua de conexão, de aproximação e de comunicação, e depara-se - consciente ou inconscientemente - com o estranhamento de uma nova língua⁴².

Em suas contribuições para o tema, Hartmann (2017) coloca a comunicação como um dos principais desafios no processo de ensino-aprendizagem e acolhimento da criança imigrante em sala de aula. Para a autora, tal realidade deriva do fato de que o processo de apropriação de uma nova língua, principalmente em um país estrangeiro, é muito mais complexo do que alfabetizar uma criança.

Nesta perspectiva, nos estudos de Vygotsky(2009) encontramos que:

O ensino de uma língua estrangeira a um aluno escolar se funda no conhecimento da língua materna como sua própria base. Menos evidente e menos conhecida é a dependência inversa entre ambos os processos, constituída pela influência inversa da língua estrangeira sobre a língua materna da criança. Goethe entendia perfeitamente a existência de tal dependência, ao afirmar que quem desconhece uma língua estrangeira desconhece a sua própria. As pesquisas confirmam plenamente essa ideia de Goethe, ao descobrirem que o domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança ao nível superior quanto à tomada de consciência das formas linguísticas, da generalização dos fenômenos da linguagem, de um uso mais consciente e mais arbitrário da palavra como instrumento de

⁴⁰ Vygotsky expõe a sua visão de língua baseando-se em uma citação de Marx e Engels. O autor salienta que “A língua é tão antiga, como a consciência; a língua é a consciência real prática, que existe para outras pessoas e apenas por isso existe para mim mesmo, e semelhantemente a consciência, a língua aparece apenas da necessidade, da exigência persistente da comunicação com outros homens” (Marx, K., Engels, F. Coletânea, t.3, p.29 apud VIGOTSKI, 2000 [1929], p. 42)

⁴¹ Segundo Spinassé (2006, p. 4) a língua materna é “uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo e do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais”. A autora salienta que a língua materna é utilizada, na maioria das vezes, no cotidiano da criança, que não se restringe somente a língua da mãe e/ou a primeira língua que se aprende. A autora ressalta que normalmente é a língua que a criança aprende primeiro em casa, através dos pais, mas não necessariamente nesses quesitos. Spinassé (2006) discute sobre o conceito de língua materna, ou L1 (primeira língua) pelas diferentes perspectivas. Para saber mais consultar: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837>

⁴² Essa “nova língua” pode ser abordada com diferentes conceitos. A autora Spinassé (2006) apresenta o conceito de Segunda Língua (SL) que é desenvolvida na necessidade de socialização e de comunicação. A pesquisadora ressalta que essa SL desempenha um papel primordial de comunicação diária e na “integração” na sociedade e assemelha-se a língua estrangeira (LE), haja vista que se desenvolve por sujeitos que já possuem habilidades linguísticas de fala. Porém a LE difere-se na comunicação, não sendo fundamental para a socialização. Também encontramos na literatura científica os conceitos: i. Língua Adicional (LA); e ii. Língua de Herança (LH). Nesse estudo utilizaremos o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAC), que ultrapassa os conceitos de SL e LE. O PLAC, embasado em Grosso (2010), Cabete (2010) e Anúnciação (2017), apresenta especificidades que estão ligadas ao movimento migratório e ao contexto de vulnerabilidade (social, psicológica e econômica), como também as motivações de aprendizagem da língua acolhedora.

pensamento e expressão de conceito (...) o domínio de uma língua estrangeira por outras vias bem diferentes liberta o pensamento linguístico da criança do cativo das formas linguísticas e dos fenômenos concretos. (VIGOTSKI, 2009, p. 267)

Desse modo, a língua materna da criança imigrante torna-se fundamental no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, pois através dela “permite à criança entender a língua materna como um caso particular de um sistema linguístico (...) dá a ela a possibilidade de generalizar os fenômenos da língua materna, e isto significa tomar consciência das suas próprias operações linguísticas e dominá-las” (VIGOTSKI, 2009, p. 354). Logo, para o autor, existe uma interdependência da língua materna e do PLAC⁴³ e, nessa perspectiva, a criança transfere para a nova língua o sistema de significados que já domina em sua língua materna.

Vygotsky (2009) também defende que as crianças que já estão alfabetizadas na língua materna não se apropriam da nova língua da mesma forma que aprenderam a língua nativa. O autor ressalta significativas diferenças e salienta a especificidade desse processo no desenvolvimento da linguagem. Nesta perspectiva, a apropriação do PLAC pela criança imigrante deve-se dar em uma estrutura que considere suas vivências, sua língua materna e propicie um novo olhar sobre a nova língua. Corroborando com essa visão, Gomes (2014) defende que:

Aprender um novo idioma, seja de uma língua estrangeira ou segunda língua, envolve uma nova visão de mundo, um novo olhar sobre o que já estava dado como completo, ampliando o olhar e o pensamento. Quando uma criança que não sabe ler aprende o código escrito, passa a integrar o mundo da cultura letrada, ampliando suas possibilidades de comunicação e acesso à sua própria cultura. Portanto quando uma criança aprende uma nova língua, modifica o seu modo de pensar e agir no mundo (GOMES, 2014, p.84).

Portanto, diversas indagações emergem referente ao ensino do PLAC para a criança imigrante e das ações pedagógicas que devem ser estabelecidas para que o direito à aprendizagem seja contemplado. Indagações essas que são norteadas pela perspectiva da

⁴³ Conforme Cabete (2010), o conceito de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) desenvolveu-se em Portugal a partir de 2001 com o oferecimento de cursos de português, no programa “Portugal Acolhe”, idealizado pelo Estado português e direcionado para imigrantes adultos. Referente ao termo, Grosso (2010), explicita que “para o público-, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo. (GROSSO, 2010, P.74). Apesar da proposta do PLAC se concentrar no adulto imigrante e focada no trabalho, a perspectiva está sendo (re)estruturada e (re)elaborada para atender crianças e adolescentes, assim como propõe Anunciação (2017), que nos alerta para uma ressignificação do conceito de Língua de Acolhimento para o contexto brasileiro e que considere as especificidades, o direito à diferença e a valorização dos conhecimentos e das expressões da criança e do adolescente imigrante. Nesta proposta “ensinante e aprendente cooperam e aprendem juntos, ultrapassam as questões do cotidiano, integram-se pelo bem-estar, pela confiança (...)” (GROSSO, 2010, p.71).

educação como um direito de todos, como abordado na seção anterior, que transcende ao ato da matrícula e de “estar” em um ambiente escolar brasileiro, mas também a permanência e a apropriação do conhecimento constituído culturalmente pela humanidade.

É importante salientar que as práticas pedagógicas são organizadas pelo professor/escola/rede de ensino conforme a concepção de linguagem que adota, a forma como elaboramos nossos pensamentos e estruturamos nossas ações, assim como, também, a mediamos com o outro. Portanto, nesse estudo, acreditamos em uma perspectiva que considere as relações sociais, as interações, as trocas, as vivências, a concepção de aprendizagem e desenvolvimento e o processo dialético como ações primordiais para que a criança elabore o significado de mundo e se constitua como ser histórico e social que deve ser primordial na organização do ensino.

Nesta visão, os estudos ancorados na teoria histórico-cultural, conseqüentemente, abordando conceitos sob as lentes de Lev Semenovitch Vygotsky ⁴⁴(1896 a 1934) revelam importantes aspectos sobre a apropriação de uma língua de acolhimento pela criança imigrante. Vygotsky (2007) destaca as raízes históricas e culturais no processo de constituição da pessoa e de todos os seus processos cognitivos, dito de outro modo, o autor considera a origem social da formação dos processos mentais superiores, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação e outros, que diferem das funções psicológicas elementares⁴⁵. Rego (2014), ressalta que esses processos mentais são considerados superiores pois são mecanismos controlados e intencionais, possibilitando ao sujeito independência em relação a atuação do momento/espço.

Rego corrobora, conforme a visão de Vygotsky, que “estes processos não são inatos, eles se originam nas relações entre indivíduos humanos” (2014, p. 39), ou seja, tais funções são de origem social, resultantes da interação do sujeito com seu contexto cultural, social e também histórico.

⁴⁴ As obras de Vygotsky, desenvolvida nas primeiras décadas do Século XX, são consideradas atemporais e contribuem significativamente para a área da educação, respondendo algumas facetas da complexidade da relação de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Sua obra instiga, professores e pesquisadores, a busca de possíveis respostas para os desafios da educação na contemporaneidade, segundo a luz da teoria.

Apesar da sua morte prematura (ano de 1934), com apenas 37 anos de idade, vítima de uma tuberculose, o autor desenvolveu uma vasta literatura sobre diferentes temáticas e buscou desenvolver, juntamente com seus colaboradores⁴⁴, uma abordagem que explicasse as funções psicológicas complexas como a percepção e a resolução de problemas. Tais funções não eram respondidas pelas abordagens clássicas da época, a teoria behaviorista ou comportamental e a psicologia de Gestalt.

⁴⁵ Conforme a interpretação de Lucci (2006, p. 7) as “funções psicológicas elementares são de origem biológica; estão presentes nas crianças e nos animais; caracterizam-se pelas ações involuntárias (ou reflexas); pelas reações imediatas (ou automáticas) e sofrem controle do ambiente externo.

Ao considerar as funções psicológicas superiores, a linguagem é uma função que ganha destaque nesse estudo. A linguagem atua na formação da consciência e traz em si os significados da cultura humana. É por meio da linguagem que é possível criar, imaginar, pensar sobre a realidade, sobre si, sobre o outro, produzir cultura e ensinar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Por isso, refletiremos a seguir a primazia do uso da linguagem na constituição do ser humano. Nesse sentido, considerando que “o aprendizado é mais do que a aquisição da capacidade para pensar [...] dar um passo na aprendizagem, a criança dá dois no desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 94), vamos nos dedicar a apontar questões sobre o processo de apropriação do PLAC pela criança imigrante que vão ao encontro da teoria histórico-cultural.

3.3.1 A linguagem no ambiente escolar

O Brasil é considerado um país plurilíngue⁴⁶, apesar da língua portuguesa ser a língua oficial e nacional, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam 274 línguas faladas por indígenas de 305 etnias diferentes (IBGE, 2010). Além das línguas indígenas, há outras línguas historicamente faladas no Brasil não contabilizadas pelo Censo, como a(s) língua(s) de imigração, língua(s) afro-brasileiras, língua(s) crioulas, língua(s) de fronteira e língua(s) de sinais⁴⁷.

Altenhofen (2013) ressalta a presença de 56 línguas alóctones trazidas por imigrantes e, em outros estudos, indica a presença de comunidades falantes de idiomas em todo o Brasil, sobretudo, nas regiões Sul e Sudeste (OLIVEIRA; ALTENHOFEN, 2011). Portanto, considerar o Brasil como um país monolíngue não se sustenta diante da diversidade linguística evidenciada em todo o solo brasileiro.

Além desses tesouros linguísticos e com o fenômeno da imigração na atualidade em território brasileiro, a diversidade de língua(s) no país se evidencia materializando-se no cotidiano em vários lugares no país. Pessoas falando em espanhol na espera da locomoção, crianças falando em crioulo no parque da cidade, adolescentes cantando em árabe e um homem falando em francês no caixa do supermercado.

⁴⁶ Segundo Menezes (2013, n.p), o conceito de plurilinguismo está ligado ao ensino de línguas estrangeiras. Este conceito se difere de multiculturalismo, na medida em que este se refere basicamente à oferta de diferentes línguas, enquanto o plurilinguismo não se refere apenas ao domínio de diversas línguas e experiência de diversas línguas, mas também à estreita relação entre língua e cultura.

⁴⁷ Para saber mais sobre as línguas no Brasil, consultar <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_vol1.pdf>

Essas manifestações linguísticas também são presentes nas escolas, é nesse espaço que se configura o encontro das diferentes línguas e das diferentes culturas e, como função social que transcende o acesso ao conhecimento científico, esse espaço se consolidará como o encontro com o outro e com as diversas linguagens, acolhendo a diversidade que é constitutiva da sociedade.

No entanto, surgem desse constructo algumas indagações no processo de escolarização da criança imigrante, tais como: i. qual a importância da língua materna da criança imigrante no ambiente escolar? ii. qual a relação da linguagem com o aprendizado? iii. qual a relevância das relações sociais no processo de ensino-aprendizagem? iiiii. como a criança imigrante aprende a língua de acolhimento? Para refletirmos sobre essas questões que emergem diante do desafio, faremos conexões com os constructos da teoria histórico-cultural no intuito de refletir sobre a riqueza que se apresenta à educação na contemporaneidade.

Sendo assim, iniciamos indagando a relação da linguagem com o desenvolvimento e a aprendizagem. Vygotsky (2009) defende que linguagem é o principal e o mais importante instrumento mediador no desenvolvimento cognitivo e social do ser humano, que se constitui nas relações com o outro, ou seja, nas interações sociais. Rego (2014) salienta que a linguagem é o sistema básico e fundamental em todos os grupos humanos e ressalta que “a linguagem é um sistema de signos⁴⁸ que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade” (REGO, 2014, p. 54).

Nessa perspectiva, a linguagem se configura como um dos elementos propulsores da aprendizagem. É a linguagem que permite que as pessoas se relacionem com o mundo de forma mediada. É *pela e na* linguagem que a criança ressignifica o mundo que a cerca, se apropria, produz e reproduz conhecimentos. Assim, a linguagem se constrói por meio das relações sociais e dialogicamente, conforme nos apresenta Bakhtin:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um grande diálogo: interrogar, ouvir, responder concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos (BAKHTIN, 2010, p.348).

⁴⁸ Vygotsky afirma que “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (2007, p.52). Rego (2014, p. 50) define “o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana. Como por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar [...]”.

Corroborando com esse ideal, Smolka (1995) sintetiza a concepção como:

A linguagem nomeia, identifica, designa; recorta, configura, estabelece relações; mais do que um 'meio' é um modo de (inter/oper) ação: **relação com o outro**, atividade mental; um modo, fundamental, de significação (produção de signos, de sentidos). **A linguagem tem a propriedade de remeter a si mesma, ou seja, fala-se de linguagem com e pela linguagem.** Ainda, o homem fala de si, se (re)conhece, se volta sobre si mesmo pela linguagem. (...) **Podemos dizer que ela funciona, às vezes, por si, produzindo múltiplos efeitos, múltiplos sentidos...** (SMOLKA, 1995, p.20, *grifo nosso*)

Nesse excerto fica evidente que para o autor a linguagem é uma forma de interação humana, e não consiste apenas na fala e em seu sistema de códigos. Portanto, consideram-se diversas formas de linguagem na interação com o mundo. As diferentes linguagens são importantes na construção de vínculos, nas condições para a organização do ensino e do acolhimento no cotidiano escolar, considerando as singularidades dos percursos de vida e constituição de cada criança. A criança imigrante, ao chegar à escola e, não havendo uma língua comum de interação, o encontro dar-se-á na dialogicidade, nos gestos, nas ações, no contato, no olhar e no sorriso. Conforme nos apresenta Vygotsky, **“o único bom ensino, é aquele que se adianta ao desenvolvimento”** (2005, p. 38, *grifo* do autor). Portanto, as práticas pedagógicas norteadas com a atividade de vivências, estruturadas com afeto e emoções e voltadas para o acolhimento da criança imigrante são primordiais para sua inserção escolar e para sua aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, a pesquisadora Simionato (2012) salienta que:

[...] a criança só se sentirá segura no que diz quando a professora valorizar o seu dialeto/língua e assim tomar conhecimento de que existem normas e formas diferentes de se comunicar. Ao se estabelecer um clima de segurança e de interlocução dialógica no processo de apropriação da leitura/escrita que respeite os limites e saberes de cada criança, ela passará a se apropriar da fala na língua oficial com mais naturalidade, sinal de superação do problema enfrentado inicialmente, quando chegou à escola nos seus primeiros dias de aula (2012, p.63)

Mas essa aprendizagem ocorre, segundo Vygotsky (2007), de uma forma mediada e a interação com outras pessoas, com a cultura, com os costumes, os valores, a língua e outros, influenciam no aprendizado e no desenvolvimento da criança. O autor defende que a mediação está presente em toda a atividade humana, é o que caracteriza a relação do homem com o mundo e com o outro ser humano.

Na próxima seção, dialogaremos com dois conceitos da teoria histórico-cultural: Mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP), desenvolvidos pela teoria

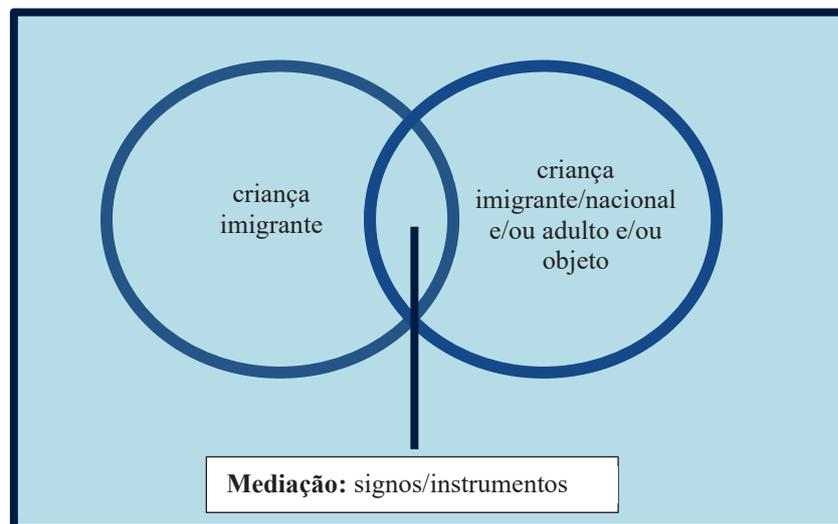
histórico-cultural e que são primordiais para a compreensão da intervenção pedagógica do professor no processo de escolarização das crianças.

3.3.2 A Mediação e a ZDP: Conceitos norteadores no processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança imigrante

Considerando que a linguagem é um dos elementos propulsores da aprendizagem e do desenvolvimento, bem como o mais importante instrumento mediador no desenvolvimento cognitivo e social do ser humano, entendemos que o papel da mediação é um dos pressupostos basilares da perspectiva histórico-cultural. Oliveira ressalta que a “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento” (1997, p.26, *grifo da autora*).

Observar esse conceito do contexto desse estudo nos permite dizer que a relação da criança imigrante com o mundo não se configura diretamente, mas se estabelece através de mediações que possibilitam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme exemplificado na Figura 12.

FIGURA 12 – MEDIAÇÃO SEGUNDO VYGOTSKY (2007)



FONTE: Adaptado de Romero (2015, s.p.).

Vygotsky (2007) defende dois tipos de atividades mediadoras: os instrumentos e os signos. A mediação por instrumentos é realizada por objetos externos, criado pelo ser humano

e com o objetivo de facilitar suas atividades, seu trabalho e sua sobrevivência, é, pois, um objeto social e mediador da relação do homem com o ambiente que o cerca. Rego salienta que “[...]os homens não só produzem seus instrumentos para a realização de tarefas específicas, como também são capazes de conservá-los [...]de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumentos e de criar novos” (REGO, 2014, p. 51-52).

Vygotsky (2007) entende que os signos são “instrumentos psicológicos” que agem internamente, auxiliando o homem nos processos psicológicos de “fora para dentro”. O autor ressalta que “a invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (VIGOTSKY, 2007, p.52). Portanto, segundo o autor, os signos agem como marcas externas que auxiliam o ser humano em atividades que exigem memória ou atenção e salienta que a memória mediada é mais eficaz que a memória não mediada. Oliveira (1997) explica que:

Ao longo do processo de desenvolvimento, o indivíduo deixa de marcas externas e passa a utilizar **signos externos**, isto é, **representações mentais que substituem os objetos do mundo real**. Os signos internalizados são, como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos, situações. Assim como um nó no lenço pode representar um compromisso que não quero esquecer, minha ideia de “mãe” representa a pessoa real da minha mãe e me permite lidar mentalmente com ela, mesmo na sua ausência (OLIVEIRA, p.35, *grifo do autor*)

Sendo assim, os signos e os instrumentos oferecem suportes para a atuação do ser humano em seu mundo, utilizando-se das marcas externas que se transformam em processos internos de mediação. Vygotsky (2009) denomina de processo de internalização, sendo primordiais para desenvolvimento das funções psicológicas superiores em relação ao pensamento e à linguagem.

É importante salientar que, para o teórico, as funções psicológicas superiores – percepção, memória, pensamento - surgem primeiramente no nível social e após no individual, ou seja, no psicológico. A passagem do externo para o interno modifica o próprio processo, transformando as funções psicológicas superiores. Vygotsky ressalta que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes:[...] primeiro, **entre** pessoas (interpsicológica), e, depois, **no interior** da criança (intrapicológica) (2007, p.58, *grifo do autor*). Sendo assim, os sistemas simbólicos e as representações do mundo são produzidos culturalmente, pois, ao interagir com outras pessoas, as crianças interiorizam os elementos construídos no social.

Porém, a criança não é entendida aqui com um ser passivo, que apenas recebe o que já está constituído, mas atua ativamente no processo, como um sujeito histórico e social, constrói e reconstrói novos sistemas simbólicos se constituindo com um ser único na relação com o outro. Smolka e Goes (1993) afirmam que:

O que parece fundamental nessa interpretação da formação do sujeito é que o movimento de individuação se dá a partir das experiências propiciadas pela cultura. O desenvolvimento envolve processos, que se constituem mutuamente, de imersão na cultura e emergência da individualidade. Num processo de desenvolvimento que tem caráter mais de revolução que de evolução, o sujeito se faz como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual, mas não homogênea (1993, p. 10).

É partindo desse contexto, que ressaltamos o desafio da escola de mediar a apropriação do conhecimento considerando as especificidades da criança imigrante, como sua língua materna, seus conhecimentos escolarizados anteriores, suas vivências e os conceitos já elaborados sobre o mundo. Nessa proposta o planejamento deve ser voltado para situações significativas de aprendizagem, considerando o uso dos signos e dos instrumentos e a atividade mediadora do processo. E, pautando-se na perspectiva histórico-cultural é possível inferir, a partir das indicações de suas obras, que as interações sociais entre criança imigrante/criança imigrante, criança imigrante/criança brasileira, criança imigrante/professor, criança imigrante/gestão escolar é primordial para a aprendizagem da língua portuguesa e para a apropriação⁴⁹ de conhecimentos socialmente elaborados.

No entanto essa mediação não ocorre de forma espontaneísta e voluntária, mas a partir de uma intencionalidade. A mediação, na proposta de Vygotsky, propõe elementos primordiais para a organização do ensino. Sforzi (2008, p.498) chama-nos atenção que somente na “relação entre sujeito-conhecimento-sujeito que a mediação se torna um conceito fundamental ao desenvolvimento humano”. A autora defende que na escola a criança é inserida em novas/outras formas de interação e prática social, e a interação entre pessoas assume a intencionalidade, que é uma característica bem definida. Portanto, para que a aprendizagem ocorra, a comunicação verbal e a prática devem ser intencionalmente dirigidas para apropriação de um conhecimento já elaborado socialmente. Storni, baseando-se na perspectiva histórico-cultural, defende que:

⁴⁹ O termo apropriação refere-se aos **modos de tornar próprio, de tornar seu**; também tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?) relacionado à noção elaborada por Marx e Engels na qual o tornar próprio implica "fazer e usar instrumentos" numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir (SMOLKA, 2000, p. 28, *grifo nosso*).

[...]podemos falar que no contexto escolar há uma dupla mediação, uma que se refere à relação entre professor e estudantes, outra vinculada à relação entre os estudantes e o conteúdo escolar. Do ponto de vista do desenvolvimento psíquico, a primeira somente se realiza quando a ação docente envolve a disponibilização dos conteúdos escolares como elementos mediadores da ação dos estudantes, isto é, de modo que eles sejam capazes de realizar conscientemente as ações mentais objetivadas nos conhecimentos historicamente produzidos (SFORNI, 2008, p.504)

Dadas essas reflexões, a mediação docente é uma constante no processo de escolarização da criança imigrante que inicia na organização da atividade de ensino correspondente ao objeto da aprendizagem. O aprendizado é permanente na vida do ser humano, sendo um aspecto fundamental e extremamente necessário no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança.

Rego (2014, p. 71) salienta que “o aprendizado possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento [...] uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas”. Considerando assim que o aprendizado é a mola propulsora para o desenvolvimento dos processos internos da criança e a importância do outro - criança e adulto - em sua constituição, outro conceito se torna importante nesse processo é o denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP).

É importante salientar a importância da compreensão do conceito da ZDP pois vem ao encontro do presente estudo, haja vista que a criança imigrante se apropriará da língua de acolhimento com a mediação dos pares da mesma nacionalidade, dos pares brasileiros, do/da professor/a, orientador/a, gestão escolar, zelador/a, segurança, ou seja, de todos que participam do ambiente escolar e estão em interação com essa criança imigrante. A sigla ZDP diz respeito a um processo dinâmico e não estático, apontando para possibilidades a partir da qualidade da relação com o outro. Ora, se a criança imigrante chega no ambiente escolar com o domínio da língua materna, mas desconhece a língua acolhedora, como a linguagem, o desenvolvimento e a aprendizagem se consolidarão no cenário que se apresenta? Segundo a proposta histórico-cultural, a criança aprenderá com o outro, com o mais experiente e, logo, com a apropriação da língua portuguesa, também irá ensinar e mediar para outras crianças, ou para outra pessoa no processo de escolarização.

Vygotsky (2007) apresenta-nos dois níveis de desenvolvimento: Nível de Desenvolvimento Real (doravante NDR) e Nível de Desenvolvimento Potencial (doravante NDP). O primeiro nível -NDR- caracteriza-se pelos conhecimentos já internalizados, que a criança domina e consegue fazer sozinha. O autor salienta que nesta etapa a criança realiza tarefas e atividades com autonomia, como resultado de ciclos já consolidados e completados.

No segundo nível – NDP – também se configura em um nível onde a criança é capaz de realizar as atividades e tarefas, porém com a ajuda de outra pessoa, seja ela criança ou adulto. Rego (2014, p.73) corrobora que neste nível “a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas”. Este nível, conforme Vygotsky (2007), é o que melhor corresponde ao desenvolvimento mental da criança.

Entre esses dois níveis, Vygotsky (2007) caracteriza uma zona de transição, denominada de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal). Nesta zona acontecem as interações com as outras pessoas e é onde o ensino atua significativamente, ativando os processos de desenvolvimento. O teórico ressalta que:

[...] a zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma a determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2007, p. 97, grifo do autor).

Esse conceito nos permite pensar que a ZDP é o espaço em que ocorrem as transformações através das ações de outras crianças mais experientes em algum aspecto – imigrantes ou brasileiras – ou de adultos. Nesse espaço os progressos de desenvolvimento ocorrem e, sem a ajuda de uma pessoa mais experiente, seriam impossíveis de acontecer. Nessa perspectiva, o autor (2007, p.98) defende que “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Vygotsky apresenta:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com outras pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKY, 2007, p. 103).

Conforme o teórico, o aprendizado antecede o desenvolvimento e, desta sequência, resulta a zona de desenvolvimento proximal. No aprendizado da língua portuguesa a mediação de um sujeito mais experiente se tornará cada vez menos atuante, até que a criança imigrante se torne independente na comunicação oral, ou na escrita da língua portuguesa. A linguagem nesse processo se torna primordial na internalização dos conceitos, valores, vivências e outros,

como também, nas trocas que se estabelecem durante esse processo. Sendo assim, se eu aprendo, conseqüentemente, eu também ensino.

Nessa direção, acreditamos que a aprendizagem da criança imigrante dar-se-á em um processo mediado e, essas interações produzidas na ZDP devem ser significativas, sendo atividades com intencionalidade para o ensino-aprendizagem do PLAC. Seguindo a reflexão, a proposta deverá ser articulada com situações significativas de aprendizagem, considerando o uso dos signos e dos instrumentos e a atividade mediadora do processo. E, tendo como base os conceitos da teoria histórico-cultural, é possível inferir que as interações sociais entre criança imigrante/criança imigrante, criança imigrante/criança brasileira, criança imigrante/professor, criança imigrante/gestão escolar é primordial para a aprendizagem da língua portuguesa e a apropriação⁵⁰ dos conhecimentos socialmente elaborados.

⁵⁰ O termo apropriação refere-se aos **modos de tornar próprio, de tornar seu**; também tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas há ainda outro significado (frequentemente esquecido?) relacionado à noção elaborada por Marx e Engels na qual o tornar próprio implica "fazer e usar instrumentos" numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar/produzir (SMOLKA, 2000, p. 28, *grifo nosso*).

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar: Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender; de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber; um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível (BARTHES, 1996).

O capítulo expõe o delineamento do caminho metodológico percorrido no estudo com o intuito de responder à questão de pesquisa e os objetivos elencados. Discorre-se aqui a respeito dos pressupostos epistemológicos e os aspectos metodológicos utilizados na condução da pesquisa, como também, as considerações éticas que permearam todo o constructo do estudo.

Apresentaremos o *locus* da pesquisa, os participantes e delinearemos os instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Em conseqüente, abordaremos a técnica utilizada para a análise dos dados da investigação.

Conforme a epígrafe inicial, a *sapientia*, esteve presente em todo o percurso da pesquisa, proporcionando um pouco de saber, um pouco de sabedoria e muitos “sabores” que serão compartilhados ao decorrer do estudo.

4.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

A pesquisa científica, no espaço escolar é norteada por diversos olhares, tecida por diversos fios teóricos e investigada nas vivências cotidianas, desafiando assim o pesquisador a perscrutar novos caminhos e novas formas de agir e sentir. O professor torna-se pesquisador e, em sua prática reflexiva, segundo Tardif (2002) e investigativa, conforme Zeichner (1992), apresenta-se em um exercício constante de estranhar o familiar e assume a realidade escolar como um objeto de pesquisa, questionando sua prática e estabelecendo um movimento *continuum* de novos saberes.

Para Mossi (2013) e Demo (2000, 2005), no processo de (des)construir e (re)construir-se, muitas indagações, questionamentos, ações e enfrentamento norteiam a complexidade do estudo do fenômeno, exigindo do pesquisador “novas lentes” que possibilitem uma possível compreensão da realidade em suas infinitas possibilidades e, também, em sua provisoriedade.

Para tanto, apontam os autores que a descoberta, a criação e o diálogo consubstanciam o pesquisador e o ser-pesquisador. Pois é no processo “do pesquisar”, no encontro dos seus achados, nas desconstruções de seus próprios paradigmas, que o pesquisador encontrar-se-á no

estado de se “transformar”, no exercício do “fazer”, ou seja, primeiro se transforma e, em seguida, transforma-se o lócus da pesquisa.

Minayo (2016) enfatiza que a pesquisa é a mola propulsora da atividade de ensino, que além de uma prática teórica também se vincula ao pensamento e a ação. A autora conceitua como “atividade básica da ciência na indagação e construção da realidade” (MINAYO, 2016, p.16). Portanto, para desenvolver uma pesquisa, segundo a autora, temos que pensar em algumas questões tais quais: Qual é o problema a ser investigado? Qual a teoria que compreende a realidade que orientará o desenvolvimento da proposta? Como e quais são os métodos e técnicas que conduzirão o estudo?

Nesse prisma, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 30) inferiram que a pesquisa “é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno”, ou seja, a pesquisa não acontece deliberadamente, mas é extremamente necessária, estabelecendo práticas e olhares acurados que desvelam a situação estudada. Para Moreira e Caleffe (2008), a pesquisa deve utilizar critérios que assegurem a qualidade e o rigor científico⁵¹, considerando as questões ontológicas, epistemológicas, metodológicas e axiológicas⁵².

Concordando com os autores e partindo da premissa que a presente pesquisa está vinculada aos desafios contemporâneos da educação, trazemos também as contribuições do autor Pedro Demo (2000) ao apontar para a importância da pesquisa como **princípio científico e educativo**. O autor defende que na pesquisa como princípio científico emerge da atividade primordial de reconstruir o conhecimento, com esmero metodológico e qualidade acadêmica. E a pesquisa como princípio educativo reforça sua “marca pedagógica” como atividade fundamental, salientando que:

Torna-se, nesse sentido, um dos fundamentos da aprendizagem reconstrutiva política, além de acrescentar à qualidade formal da pesquisa como princípio científico a qualidade política educativa. Aproveita do questionamento sua verve emancipatória e da reconstrução seu impulso de proposta alternativa. (DEMO, 2000, p. 83).

⁵¹ Moreira (2018) salienta que não existe um consenso entre os pesquisadores sobre os critérios que garantam o rigor na pesquisa qualitativa. O autor discute os critérios e as estratégias para assegurar mais rigor nas pesquisas qualitativas, a partir de um levantamento bibliográfico e ressalta que os pesquisadores devem garantir que o rigor se estabeleça em sua pesquisa. Para aprofundar a discussão ver mais em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/6977>>

⁵² Segundo os autores a questão ontológica diz respeito à natureza ou à essência do fenômeno social investigado. A questão epistemológica refere-se às bases do conhecimento, sua natureza e formas. Na axiológica refere-se ao papel dos valores na pesquisa e na questão metodológica relaciona-se a metodologia que o pesquisador utilizará, entrevistas, questionários, observação e/ou outros. (MOREIRA; CALEFFE, 2008)

Em continuação, Demo (2000) chama-nos atenção para a habilidade crítica do “questionamento reconstrutivo”, reforçando o sentido de saber confrontar a realidade, o conhecimento constituído, os paradigmas dominantes e desafiar o *status quo* com argumentos e contra-argumentos. O autor faz-nos um alerta de que a pesquisa na área da pedagogia deve seguir os critérios de cientificidade, caso contrário “será impraticável pendurar no cabide da pesquisa todo e qualquer farrapo” (DEMO, 2000, p. 83).

Em consonância com as argumentações apresentadas e subentendendo a complexidade dos fenômenos no campo da educação, acredita-se que a pesquisa de abordagem qualitativa é a proposta que mais se aproxima da realidade social, possibilitando a interpretação da realidade humana de forma descritiva e permitindo a flexibilidade de diferentes teorias e métodos (informação verbal)⁵³.

Minayo (2016) define que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. [...] O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2016, p. 20 e 21).

Embasada nessa definição, este estudo insere-se na vertente qualitativa de caráter interpretativista, ancorados em Bogdan e Biklen⁵⁴ (1994). A presente pesquisa ocupa-se em: 1. Analisar como acontece o processo de escolarização das crianças imigrantes, utilizando como fonte de dados o ambiente natural, para tanto, duas escolas da cidade de Joinville/SC. 2. A investigação realiza-se de forma descritiva, investigando e examinando minuciosamente a temática apresentada, atentando-se à riqueza das descrições do fenômeno. 3. O constructo da pesquisa atenta-se ao processo, verificando como acontece a escolarização da criança imigrante a partir de diferentes perspectivas. 4. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, desenvolvendo-se de “baixo para cima”, aproximando-se de um funil, com interesses muito amplos no início, mas que no final se tornam mais específicos, se desenvolvendo e se construindo à medida que o estudo se desenvolve. 5. Com a premissa basilar de “escuta” das crianças imigrantes, seus pais, os professores, coordenadores e diretores das escolas, tende-se

⁵³ Conceito construído pelos/pelas mestrados/mestradas e mediado pelo professor Dr. Jacques de Lima Ferreira, na disciplina de Introdução à Pesquisa Qualitativa em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR em 28. set. 2020.

⁵⁴ Bogdan e Biklen (1994) descrevem 05 características da investigação qualitativa, que compreende: 1. o ambiente natural é a principal fonte de dados, constituindo o investigador o instrumento principal. 2. é descritiva. 3. os investigadores interessam-se mais pelo processo. 4. os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva. 5. o significado é de grande importância.

a desvelar o “significado” que estes atores sociais apresentam sobre a temática investigada, na perspectiva de encontrar pontos comuns e explorando as implicações e contribuições na escolarização das crianças imigrantes nas escolas da cidade de Joinville/SC.

Para compor o “mosaico da pesquisa qualitativa”, Yin (2016) ressaltou o grande número de metodologias de pesquisa estruturalmente organizadas, tais como: pesquisa-ação, estudo de caso, etnografia, etnometodologia, história de vida, teoria fundamentada, investigação narrativa, estudo de observador-participante, estudo fenomenológico, entre outros. Portanto, como metodologia de investigação, acreditamos que o *estudo de caso* responde as prerrogativas dessa pesquisa, pois ela pretende estudar um fenômeno social que acontece em duas escolas com o maior número de alunos imigrantes na cidade de Joinville/SC.

O estudo de caso é considerado uma metodologia de investigação que permite realizar um estudo detalhado do fenômeno, baseando-se em diversas fontes para alcançar os resultados. Segundo Lüdke e André (2013), esse método estuda um único caso sendo apropriado quando o pesquisador se interessa em pesquisar uma situação singular, particular. Sendo assim, o método permite um olhar mais criterioso e crítico diante da situação apresentada, evidenciando uma interpretação real do fenômeno investigado.

As autoras Menga Ludke e Marli André (2013), elencaram sete propriedades que caracterizam uma pesquisa do tipo estudo de caso:

1. Os estudos de caso visam à descoberta.
2. Os estudos enfatizam a “interpretação em contexto”.
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
7. Os relatos de estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 2013, p. 18-20).

Esta asserção, confirma-nos que a presente pesquisa atende às características de um estudo de caso sendo que: 1. A investigação pretende descobrir como acontece o processo de escolarização das crianças imigrantes, buscando novas respostas e novas indagações no decorrer da pesquisa; 2. O contexto da pesquisa se desenvolve em duas escolas na cidade de Joinville (SC) que possuem o maior número de estudantes imigrantes, conforme o Censo Escolar de 2019; 3. A pesquisa visa entender o fenômeno migratório em uma de suas facetas, o processo de escolarização das crianças imigrantes; 4. Serão utilizadas várias fontes de informação tais como: entrevista, roda de conversa, diário de campo e observação participante; 5. A pesquisa nasceu das vivências pedagógicas da pesquisadora, sendo possível associar com

outras experiências no processo educacional de crianças imigrantes; 6. A pesquisa pretende dar voz às crianças imigrantes, aos professores, coordenadores e gestores das escolas pesquisadas; 7. Os dados do estudo serão apresentados em relatos escritos (artigos, capítulos de livros) e apresentação oral (oficinas, grupo de pesquisa e outros) em palestras, seminários e em reunião pedagógica.

Nessa perspectiva, pretendemos pesquisar um fenômeno educacional, atual e emergente que, quando analisado na perspectiva da metodologia utilizada, pretende promover reflexão e ação entre educadores e pesquisadores, ampliando os estudos sobre a temática e promovendo um espaço de voz para as crianças imigrantes, professores, coordenadores e diretores no processo de escolarização de imigrantes em nosso país.

4.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A ética na pesquisa perpassa as questões vinculadas ao Comitê de Ética e as prerrogativas legais⁵⁵, são dilemas presentes em todo o constructo da pesquisa e da investigação do fenômeno. As autoras, Brooks, Te Riele e Maguire (2017) definem a ética como uma postura reflexiva de cuidado com o outro, considerando a participação voluntária, a autonomia, os direitos e as expectativa do participante da pesquisa. Assim, no decorrer do estudo a “reflexibilidade ética contínua” deve ser um exercício constante para responder os “dilemas éticos frequentes que emergem no meio do projeto, que geralmente não podem ser antecipadamente previstos” (BROOKS; TE RIELE; MAGUIRE, 2017, p. 15).

Nesse prisma, salientamos que o presente estudo se orientou nos seguintes princípios gerais éticos de pesquisa em educação, elencados por Mainardes e Cury (2019)

1. Todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; 2. Respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; 3. Emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; 4. Defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; 5. Responsabilidade social (MAINARDES; CURY, 2019, p. 27)

Portanto, nesse subcapítulo apresentaremos o processo da construção e o convite para a participação na pesquisa, a concordância das redes de educação de ensino e a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da

⁵⁵ Resolução 466/2012 e complementares.

Universidade Federal do Paraná. Salientamos que a pesquisa foi desenvolvida no contexto da pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, que iniciou em 30/01/2020⁵⁶ e perdurou até o final da pesquisa. Tal contexto exigiu do pesquisador novas formas de fazer a pesquisa, novos olhares e, principalmente, esmero e cuidados sanitários recomendados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), assegurando a sua saúde e dos participantes da pesquisa.

Para obter a autorização na realização da pesquisa nas escolas, agendamos previamente um horário na Coordenadoria Regional de Educação de Joinville (CRE) e no dia dezesseis de junho de 2020 apresentamos o projeto para o professor Me. Alcinei da Costa Cabral, Supervisor de Gestão Escolar, obedecendo todas as regras sanitárias recomendadas pela Organização Mundial de Saúde. Após a explanação da temática o projeto foi autorizado⁵⁷ para ser realizado em uma escola da rede estadual com o maior número de alunos imigrantes, e posteriormente ocorreu a aprovação do Comitê de Ética.

Na Secretaria de Educação do município de Joinville informaram, via telefone, que devido à pandemia não estavam realizando atendimento presencial. Sendo assim, encaminhamos via e-mail, no dia nove de junho de 2020, o interesse de realizar a pesquisa em uma escola da rede municipal com o maior número de estudantes imigrantes. No corpo do e-mail realizamos as devidas apresentações, pessoais e de intenção de pesquisa, e anexamos os documentos norteadores da proposta (projeto de pesquisa, termos de assentimento livre e esclarecido para as crianças imigrantes, de consentimento livre e esclarecido para professores, diretores, coordenadores e pais das crianças imigrantes; autorização de uso de imagem; concordância dos serviços envolvidos e autorização para manipulação de dados). No dia quatro de agosto recebemos a autorização⁵⁸ para realizar a pesquisa em uma escola da rede municipal após a aprovação no Comitê de Ética.

Com as devidas autorizações da rede estadual e municipal de educação da cidade de Joinville/SC, no dia cinco de agosto de 2020 submetemos o projeto de pesquisa para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/SD da Universidade Federal do Paraná, aprovado no dia vinte e sete de agosto de 2020, com o parecer de número: 4.240.495⁵⁹. Após o certame enviamos via e-mail o parecer consubstanciado para as secretarias de educação para iniciar a pesquisa nas instituições escolares.

⁵⁶ Em 30/01/2020 a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII).

⁵⁷ Anexo 1

⁵⁸ Anexo 2

⁵⁹ Anexo 3

O contato, a apresentação e o convite para os participantes da pesquisa serão abordados na seção Participantes da Pesquisa. No próximo subcapítulo apresentaremos o lócus da pesquisa com suas características, definições e o número de alunos imigrantes matriculados e frequentando o ambiente escolar.

4.3 INSERÇÃO NO CAMPO: *LÓCUS* DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa, identificamos pela base do Censo Escolar de 2019 (INEP, 2019), duas escolas na cidade de Joinville/SC, que apresentavam o maior número de estudantes imigrantes. Selecionamos uma escola da rede municipal de ensino, que denominaremos de *Escola Azul*, e outra da rede estadual de ensino que identificaremos como *Escola Verde*.

Não utilizaremos os nomes das escolas respeitando o princípio de confidencialidade, conforme ressalta Brooks, Te Riele e Maguire (2017) “a confidencialidade é comumente vista como uma das principais ferramentas éticas para proteger os participantes” (BROOKS; TE RIELE e MAGUIRE, 2017, p. 178).

FIGURA 13: BAIRROS DE JOINVILLE E A LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS



FONTE: Joinville: Diagnóstico Social da Criança e Adolescente⁶⁰ (2010) editado pela pesquisadora.

A *Escola Azul* integra a rede municipal de ensino de Joinville/SC, situa-se na zona leste da cidade, próxima de uma das maiores empresas de fundição de ferro, com um número significativo de trabalhadores imigrantes. É mister salientar que o bairro foi constituído por migrantes, principalmente pelo estado do Paraná, sendo denominado por um período como “Vila Paranaense”. O bairro possui 20.777 habitantes, com 6.724 hab/km², com uma área de 3,09 km².

A *Escola Azul* iniciou suas atividades em 12 de maio de 1987 e, atualmente atende 867 alunos do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais⁶¹. A instituição escolar possui uma infraestrutura completa, composta de 16 salas de aulas, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino. Em suas dependências, encontra-se sala informatizada, sala de educação física, secretaria, sala de supervisão, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de professores, sala de atividades complementares, biblioteca, auditório, cozinha, sanitários, uma quadra de futebol de areia, uma quadra de areia de vôlei e uma quadra coberta, um elevador, depósito, pátios internos e externos. O corpo docente é composto por 39 professores, 01 diretora, 02 supervisores, 01 coordenador.

FIGURA 14 – LÓCUS DA PESQUISA: ESCOLA AZUL



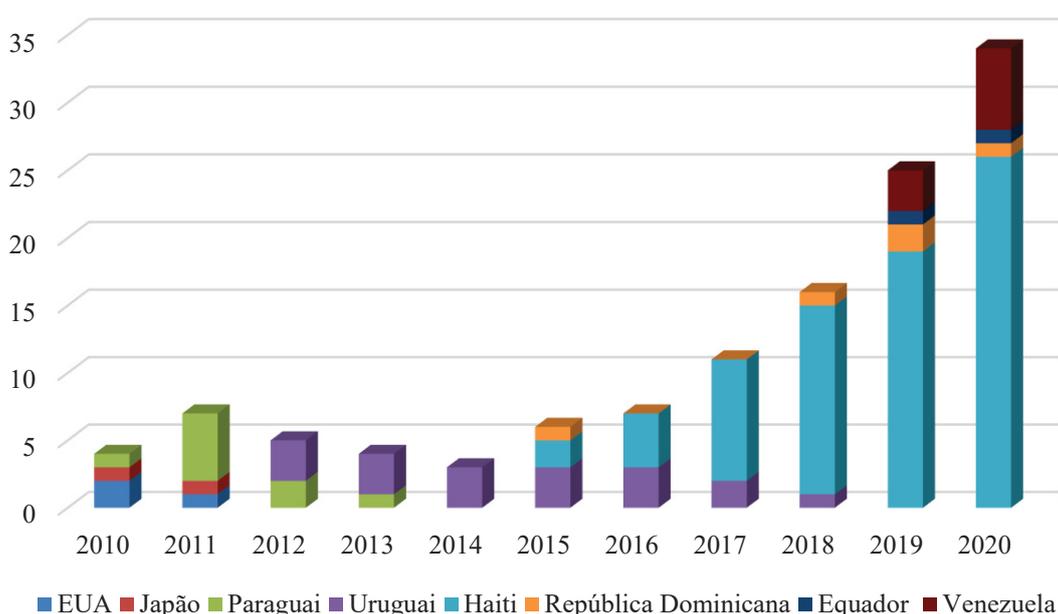
FONTE: Fachada Lateral e o pátio de circulação da Escola Azul.
Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

⁶⁰ Disponível em: https://www.criancaadolescentejlle.org/ind_ugs.html Acesso em fev. 2021.

⁶¹ Os dados da escola azul constam no Projeto Político Pedagógico (PPP) enviado via e-mail para a pesquisadora, no dia 05/11/2020.

Segundo o Censo Escolar dos últimos dez anos, apresentado no gráfico 06, a *Escola Azul* teve um aumento de matrículas de estudantes imigrantes a partir do ano de 2017, crescendo consideravelmente nos anos subsequentes. Nota-se um aumento de 850% de matrículas de estudantes imigrantes de 2010 a 2020. A nacionalidade com mais representatividade durante os anos foram os haitianos, com matrículas no ano de 2015 e 76% dos estudantes imigrantes no ano de 2020. Em seguida, percebemos o aumento da matrícula de estudantes venezuelanos a partir do ano de 2019.

GRÁFICO 06 – ESTUDANTES IMIGRANTES NA ESCOLA AZUL – 2010 A 2020



FONTE: INEP (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020)
Dados tabulados pela pesquisadora

A *Escola Azul* registrou no ano de 2020, 34 estudantes imigrantes, o que representa 3,9% do número total de estudantes. Destas, 19 crianças imigrantes frequentavam os anos iniciais e 15 adolescentes os anos finais do Ensino Fundamental, conforme registrou o Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020). O número de crianças imigrantes que frequentavam os anos iniciais representava o total de 55% dos estudantes imigrantes. Salientamos que destes, os estudantes haitianos possuem a maior representatividade na escola, com 76% de crianças e adolescentes imigrantes.

A *Escola Verde*⁶², por sua vez, integra a rede estadual de ensino de Santa Catarina. Está localizada na zona sul da cidade, próximo da BR-101, da fábrica da General Motors e do futuro campus da UFSC. O Bairro possui 18.221 habitantes, com 3.637 hab/km² em uma área de 5,01km².

FIGURA 15 – LÓCUS DA PESQUISA: ESCOLA AZUL



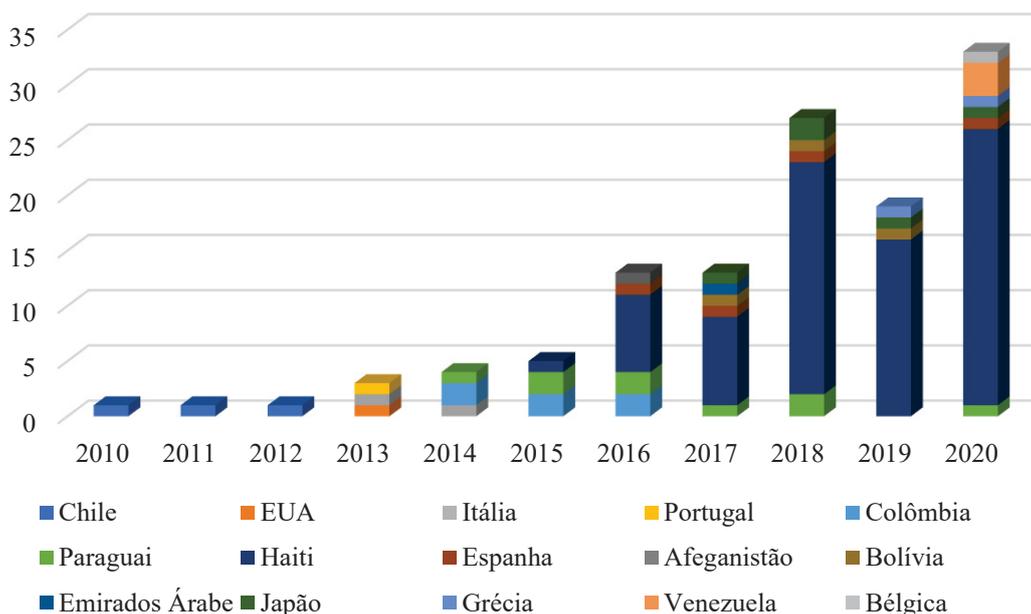
FONTE: Fachada e pátio de circulação da Escola Verde.
Arquivo pessoal da pesquisadora (2020)

O corpo docente é constituído de 38 professores, e o administrativo/pedagógico é composto por 07 profissionais, 01 diretora, 01 assessora de direção, 03 assistentes de educação, 01 assistente técnico pedagógica e 01 orientadora educacional.

A *Escola Verde* atende ao ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio, nos períodos matutino e vespertino, com 875 alunos matriculados. Destes, 33 estudantes são imigrantes, conforme o Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020), o que representa o total de 3,7% dos estudantes da escola. Eram 16 crianças que frequentavam os anos iniciais, 10 nos anos finais e 07 adolescentes, o ensino médio.

A partir do ano de 2014, a *Escola Verde* começou a receber mais estudantes imigrantes e no ano de 2016, o número aumentou significativamente. Conforme o gráfico 07 podemos observar um aumento de 3300% de matrículas de imigrantes no período de 10 anos com 15 diferentes nacionalidades. Os haitianos, que se configuraram com a maior representatividade na escola, e também com registros de estudantes imigrantes advindos da Venezuela, Espanha, Japão, Bélgica, Grécia, Paraguai e Japão.

⁶² O PPP da instituição escolar foi solicitado via e-mail, watts app e presencialmente por oito vezes pela pesquisadora, porém não recebemos para consulta.

GRÁFICO 07 -- ESTUDANTES IMIGRANTES NA *ESCOLA VERDE* – 2010 A 2020

FONTE: INEP (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020)
Dados tabulados pela pesquisadora

Apesar das duas escolas, *locus* da pesquisa, apresentarem uma porcentagem pequena de alunos imigrantes diante do número de alunos brasileiros – 3% a 4% - é evidente a emergência de novos olhares e práticas pedagógicas que atendam esses estudantes em suas especificidades, seu percurso migratório, seu idioma e sua cultura.

Conforme evidenciado nos dados apresentados, as escolas apresentam um número significativo de crianças imigrantes e somente os números não conseguem quantificar ou dimensionar os desafios que são apresentados para os gestores, coordenadores, professores e as próprias crianças imigrantes.

Na próxima seção, apresentaremos os participantes dessa pesquisa e os espaços de voz, que em todo momento, ecoam (novas) perspectiva e (novo) acolhimento desses atores sociais.

4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após a aprovação do Comitê de Ética da UFPR e aprovação das redes de ensino – municipal e estadual – entramos em contato com a direção da *Escola Azul* e *Escola Verde*. O primeiro contato foi realizado via WhatsApp®, devido ao contexto de pandemia que se vivia no segundo semestre do ano de 2020. O critério de escolha para a participação dos profissionais respeitou a voluntariedade individual, tendo como critério de inclusão a assinatura do Termo

de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE⁶³, considerando como critério de inclusão que os gestores, coordenadores e professores deveriam ter experiência com o processo de escolarização de crianças imigrantes.

Não foi estipulado um número de profissionais para participar da pesquisa, entendendo, conforme Minayo (2017) que:

[...] nas pesquisas qualitativas, as amostras não devem ser pensadas por quantidade e nem precisam ser sistemáticas. Mas a sua construção precisa envolver uma série de decisões não sobre quantos indivíduos serão ouvidos, mas sobre a abrangência dos atores sociais, da seleção dos participantes e das condições dessa seleção. Esses elementos precisam ficar claros na metodologia de investigação, pois eles interferem na qualidade da investigação (MINAYO, 2017, P.05)

O projeto foi apresentado para a diretora da *Escola Verde* no dia 02 de setembro de 2020, utilizando a plataforma *Google Meet*®. Explicamos os objetivos, as etapas, os participantes e a proposta do estudo. Todos os documentos norteadores da pesquisa foram enviados para o e-mail da diretora da instituição, que por sua vez, mostrou-se receptiva a proposta e ressaltou a importância da pesquisa diante do número de alunos imigrantes que estavam recebendo (Diário de campo, 02/09/2020).

Após o aceite voluntário da diretora em participar da pesquisa, no dia 23 de setembro de 2020, por meio da plataforma *Google Meet*®, apresentamos o projeto para os professores da instituição escolar e os convidamos para participar do estudo. Os professores manifestaram interesse em participar no dia da reunião e os contatos foram realizados via *WhatsApp*® e e-mail.

A apresentação do projeto para a *Escola Azul* foi realizada presencialmente no dia 23 de setembro de 2020, às 17horas. Seguindo todas as normas sanitárias, apresentamos o projeto em formato de slides e explicamos todos os processos da pesquisa. Entregamos uma cópia de todos os documentos que a norteavam e enviamos também via e-mail, conforme solicitado pela diretora.

Com o aceite da diretora para a participação da escola na pesquisa e, também, de sua contribuição referente a temática no relato de suas experiências com as crianças imigrantes, ela manifestou uma grande interesse e salientou “*estamos recebendo muitos alunos imigrantes e precisamos de ajuda, precisamos que algo seja feito para ajudar as crianças e os professores*” (Diário de Campo, 23/09/2020).

⁶³ Apêndice 1

Após a autorização e o aceite da pesquisa, a diretora conversou com os professores da instituição escolar e realizou o convite para a participação no estudo. Com o aceite dos professores, a diretora encaminhou o contato de WhatsApp® e o endereço de e-mail para que realizássemos a primeira conversa com os professores e o coordenador.

4.4.1 Professores, coordenadores e Diretores da *Escola Azul* e da *Escola Verde*

Com a apresentação do projeto e a autorização de pesquisa das diretoras da Escola Azul e da Escola Verde iniciamos os contatos com as professoras e coordenadoras dos dois *locus* de pesquisa. Enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) via e-mail para todos os participantes da pesquisa. Após a leitura e o aceite, 06 professoras, 02 diretoras e 02 coordenadoras, no total de 10 adultos participaram da entrevista, conforme ilustrado no quadro 01.

QUADRO 01 – PROFESSORES, DIRETORES E COORDENADORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

(continua)

| Nº de particip antes | Escola | Código do participante da pesquisa | Cargo exercido na escola | Formação Acadêmica | Tempo de magistério | Tempo que atua com criança imigrante |
|----------------------|--------|------------------------------------|--------------------------|--|---------------------|--------------------------------------|
| 1 | Azul | DA | Diretora | Pedagogia Pós-graduação em Educação Infantil | 28 anos | 07 anos |
| 2 | Azul | CA | Supervisora Escolar | Pedagogia Pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais | 25 anos | 04 anos |
| 3 | Azul | PA1 | Professora | Pedagogia Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Institucional | 10 anos | 07 meses |
| 4 | Azul | PA2 | Professora | Pedagogia Pós-graduação em Psicopedagogia | 19 anos | 04 anos |
| 5 | Azul | PA3 | Professora | Normal Superior com habilitação para séries iniciais Pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais | 14 anos | 04 anos |
| 6 | Verde | DV | Diretora | Letras Pós graduação em Educação Inclusiva e Gestão Democrática | 26 anos | 11 anos |
| 7 | Verde | CV | Assessora de Direção | Letras Português/Inglês Pós-graduação em Inclusão Social | 18 anos | 11 anos |

| (conclusão) | | | | | | |
|-------------|-------|-----|------------|--|---------|----------|
| 8 | Verde | PV1 | Professora | Pedagogia Cursando Graduação em Letras Pós-graduação em Alfabetização e Letramento, Anos Iniciais, Educação Infantil e Psicopedagogia Cursando Pós-graduação em Educação Especial | 11 anos | 04 anos |
| 9 | Verde | PV2 | Professora | Pedagogia Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais | 27 anos | 06 anos |
| 10 | Verde | PV3 | Professora | Administração de empresas Pedagogia Pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Especial | 08 anos | 07 meses |

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Para manter a identidade das participantes da pesquisa preservada, foi gerado um código para identificá-las⁶⁴ com a seguinte descrição: i. Cargo que exerce na escola, Professora (P), Coordenador (C) e Diretor (D); ii. Escola Azul (A), Escola Verde (V); iii: número da entrevistada. Exemplo: **PV1**: Professora, Escola Verde, participante 1.

Em relação as participantes da pesquisa, que foram selecionadas como atuantes na coordenação pedagógica da escola, a *Escola Azul* foi representada pela supervisora escolar, que possui pouco tempo de experiência na coordenação (1 ano e 06 meses), porém, lecionou para crianças imigrantes no ano de 2014 e 2015, quando atuava como professora.

A coordenação pedagógica na *Escola Verde* é desempenhada pela assessora de direção que, anteriormente, atuava como Assistente Técnico Pedagógico (ATP) na mesma escola. A participante CV possui uma longa experiência com crianças imigrantes, sendo que as atende há 11 anos, desde a chegada dos primeiros alunos.

As professoras participantes da pesquisa possuem pós-graduação na área da educação, e 03 professoras apresentam titulação na área da educação especial. Em relação ao tempo de atuação com crianças imigrantes, infere-se que uma professora da *Escola Verde* e uma professora da *Escola Azul* tiveram o primeiro contato com crianças imigrantes no ano de 2020. As outras professoras possuem de 04 a 11 anos de experiência com crianças imigrantes e como tempo de magistério de 08 a 27 anos de experiência.

⁶⁴ Utilizaremos o gênero feminino para referenciar as participantes adultas da pesquisa pois todas se identificam com esse gênero.

4.4.2 Crianças imigrantes da *Escola Azul* e da *Escola Verde*

Devido ao contexto da pandemia, a participação das crianças imigrantes na pesquisa se tornou uma etapa que exigiu paciência e obediência às legislações vigentes para cada período. No ano de 2020 as escolas permaneceram fechadas, somente com o atendimento via plataforma digital e, para aqueles que não tinham acesso às tecnologias, houve envio, uma vez por semana, de atividades pedagógicas impressas. No ano de 2021 as escolas na cidade de Joinville reabriram com atendimento escalonado, em formato de alternância de grupos, 50% na escola e 50% em casa.

Diante do novo contexto, no dia 11/05/21 conversamos com a diretora da *Escola Azul* para iniciarmos a pesquisa com as crianças imigrantes. Porém, com a limitação de número de pessoas em sala de aula, a participação da pesquisadora para a observação participante, naquele momento, não seria possível. A direção da escola entendendo a importância da pesquisa e do processo de ouvir as crianças imigrantes sobre o seu processo de escolarização, propôs para a pesquisadora a possibilidade de lecionar aulas de língua portuguesa, sendo que, conforme a diretora, o período de fechamento das escolas e a alternância dos grupos tinha afetado significativamente o processo de ensino-aprendizagem das crianças imigrantes, principalmente para aquelas que chegaram ao Brasil neste período.

Na concordância entre as partes, no dia 18/05/2021, realizamos uma reunião com os pais e os responsáveis das crianças imigrantes e explicamos sobre as aulas de língua portuguesa e a pesquisa que seria desenvolvida no decorrer das aulas. Na reunião, compareceram 09 pessoas responsáveis pelas crianças e as informações foram traduzidas para a língua crioulo haitiano por uma adolescente haitiana. Também compareceu na reunião uma adolescente venezuelana, que realizaria a tradução para o espanhol, caso fosse necessário, porém os responsáveis das crianças venezuelanas não compareceram.

FIGURA 16: REUNIÃO COM PAIS DAS CRIANÇAS IMIGRANTES – ESCOLA AZUL



(E) Tradutoras da língua espanhol e crioulo haitiano (D) Pais e responsáveis na reunião
 FONTE: Arquivo da pesquisadora 2021

Após a explicação para os pais e responsáveis e a autorização de seus filhos e suas filhas na pesquisa, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶⁵ e a autorização de uso de voz e imagem, que foi disponibilizado na língua materna⁶⁶ -crioulo haitiano e espanhol - dos pais e responsáveis das crianças imigrantes.

Com a autorização dos pais, no dia 20/05/2021 apresentamos o projeto para as crianças imigrantes. Com o projetor de imagens, demonstramos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido⁶⁷ e explicamos a pesquisa, os objetivos e as convidamos para participarem da pesquisa. Também participou da reunião uma tradutora para que as crianças compreendessem o processo da pesquisa e as aulas de língua portuguesa. Após a explanação, Josier⁶⁸, aluno venezuelano, falou: “*Professora, não vim do Haiti vim da Venezuela, quero contar a minha história depois*” (8 anos). Todas as crianças concordaram em participar da pesquisa e ficaram animadas com as aulas de língua portuguesa.

O critério de escolha para a participação das crianças imigrantes na pesquisa foi estabelecido na idade entre 06 a 11 anos e residindo no Brasil no período máximo de 04 anos. Para tanto, a direção organizou dois grupos de crianças imigrantes, um grupo no turno matutino e outro grupo no turno vespertino, conforme o quadro 02. Das 15 crianças imigrantes que aceitaram participar da pesquisa, 13 a concluíram. 02 crianças imigrantes, irmãs, solicitaram

⁶⁵ Apêndice 3

⁶⁶ Apêndice 4

⁶⁷ Apêndice 2

⁶⁸ Respeitando o princípio de confidencialidade todos os estudantes são identificados com nome fictícios, porém nomes comuns de sua nacionalidade.

transferência da escola e, de acordo com seus relatos, migrariam para os Estados Unidos da América.

QUADRO 02: CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ESCOLA AZUL

| | Nº | Nome | Idade | Nacionalidade | Série | Ano que chegou ao Brasil |
|------------|----|-----------|---------|---------------|--------|--------------------------|
| MATUTINO | 01 | Alishar | 09 anos | haitiana | 4º ano | 2019 |
| | 02 | Keivimar | 09 anos | venezuelana | 4º ano | 2021 |
| | 03 | Benson | 10 anos | haitiano | 3º ano | 2021 |
| | 04 | Besaika | 11 anos | haitiana | 5º ano | 2019 |
| | 05 | Jean | 11 anos | haitiano | 3º ano | 2021 |
| | 06 | Jesus | 11 anos | venezuelano | 4º ano | 2021 |
| VESPERTINO | 07 | Lovenito | 07 anos | haitiano | 2º ano | 2018 |
| | 08 | Josier | 08 anos | venezuelano | 3º ano | 2019 |
| | 09 | Aima | 08 anos | haitiana | 3º ano | 2018 |
| | 10 | Odinalson | 09 anos | haitiano | 2º ano | 2021 |
| | 11 | Sofonia | 09 anos | haitiana | 4º ano | 2020 |
| | 12 | Widneida | 11 anos | haitiana | 5º ano | 2020 |
| | 13 | Widly | 11 anos | haitiana | 5º ano | 2020 |
| | 14 | Joradine | 11 anos | haitiana | 5º ano | 2019 |
| | 15 | Nelima | 11 anos | haitiana | 5º ano | 2020 |

FONTE: Dados informados pela secretaria da escola e tabulado pela pesquisadora (2021)

Na *Escola Verde*, tivemos a reunião com a diretora da escola no dia 05/07/2021. Como as restrições referentes ao número de pessoas em sala de aula e os grupos alternados aconteciam nesta escola, decidimos oferecer as aulas de língua portuguesa e realizar a pesquisa. A diretora não achou necessária a reunião com os pais e responsáveis das crianças imigrantes e decidiu que as aulas ocorreriam no turno de aula da criança e, no tempo casa, seria enviado a comunicação para os pais via bilhete e informação via aplicativo *WhatsApp*® para as crianças comparecerem na escola.

Seguindo os mesmos critérios para a participação das crianças na pesquisa, a diretora organizou um grupo com 4 crianças, conforme apresentado no quadro 03. No dia 07/07/21, apresentei o projeto para as crianças imigrantes, mostrei as figuras do TALE ilustrado e as convidei para participar da pesquisa, o qual todas concordaram instantaneamente. Não foi necessário a presença de um tradutor, pois a diretora já tinha informado que todas as crianças se comunicavam com fluência na língua portuguesa.

QUADRO 03: CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA – ESCOLA VERDE

| VESPERTINO | Nº | Nome | Idade | Nacionalidade | Série | Ano que chegou ao Brasil |
|------------|----|----------|---------|---------------|--------|--------------------------|
| | 01 | Joyhaker | 07 anos | venezuelano | 2º ano | 2021 |
| | 02 | Chevans | 07 anos | haitiano | 2º ano | 2020 |
| | 03 | Krisbel | 08 anos | venezuelana | 3º ano | 2021 |
| | 04 | Wisth | 09 anos | haitiano | 4º ano | 2019 |

FONTE: Dados informados pela secretaria da escola e tabulado pela pesquisadora (2021)

Durante a explanação e explicação do projeto, Joyhaker (7 anos) salientou “*se eu estudar ganho presente da Santa Claus⁶⁹[...] Eu quero aprender a ler, quero ficar aqui e aprender a ler e falar certinho o português*”. Percebemos na fala da criança a sua vontade de participar da pesquisa e das aulas de língua portuguesa.

Em conseqüente, as crianças levaram para casa o TCLE e a autorização de imagens para os pais/responsáveis lerem e assinarem, sendo que, das 04 autorizações, 03 voltaram com a concordância. A autorização que faltava, aguardei os pais no início da aula e expliquei pessoalmente. Com as devidas explicações, os pais consentiram na participação da criança imigrante. Porém, das 04 crianças, somente 02 participaram até o final da pesquisa, pois as crianças deste grupo acompanharam os pais para um novo fluxo migratório. Conforme a diretora da escola, 01 foi para o Chile e 01 voltou para o Haiti.

Na próxima seção, serão abordados o procedimento de coleta de dados e os instrumentos para ouvir cada participante da pesquisa, buscando considerar as nuances e as perspectivas de cada ator social conforme a temática apresentada.

4.5 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

No intuito de analisar o processo de escolarização da criança imigrante em duas escolas, na cidade de Joinville/SC, a coleta de dados dessa pesquisa realizou-se em duas etapas. A primeira etapa foi realizada com os participantes da pesquisa - adultos, de forma remota, no ano de 2020 e a segunda etapa, com as crianças imigrantes, ocorreu nos meses de maio, junho e julho de 2021. Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram: i. Entrevista semiestruturada; ii. Roda de Conversa; iii. Observação Participante; e iv. diário de campo.

⁶⁹ Na Venezuela, Santa Claus é o Papai Noel.

4.5.1 Entrevista semiestruturada com os professores, coordenadores e diretores – Participantes da pesquisa adultos

Para compreender o processo de escolarização a partir da percepção dos participantes da pesquisa, deve-se propor o diálogo, a troca, o “olhar atento e diferenciado”, que proporcionem aos participantes da pesquisa um momento de escuta dos seus anseios, de suas conquistas, de suas práticas pedagógicas, como também, dos desafios que se apresentam diuturnamente no ofício do ensinar. Portanto, a entrevista se apresenta como um instrumento de coleta de dados que se aproxima dessa proposta, apresentando-se com um convite de uma “conversa com finalidade” (MINAYO, 2016b, p. 59).

Minayo (2019b) enfatiza que a entrevista é uma conversa “a dois”, uma “forma privilegiada de interação social” que objetiva a construção de informações sobre um objeto de pesquisa. A autora salienta que as informações são “diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 2016b, p.59). Constituindo assim, dados subjetivos, uma representação da realidade, que são obtidos somente com a contribuição do entrevistado (MINAYO, 2016b).

Nessa perspectiva, a entrevista é dialógica e os sentidos são construídos na interlocução, possibilitando o mapeando de práticas, crenças, valores, atitudes e comportamentos. Portanto, se as entrevistas são dialógicas e apresentam um caráter dinâmico, fluído e flexível, as autoras Lüdke e André (2013) também ressaltam seu caráter de interação e salientam que a entrevista “ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p.34). Contudo, as mesmas autoras, na mesma obra, salientam que a entrevista não deve ser reduzida a uma troca de perguntas e respostas mas deve estar pautada em um “planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 25). As autoras salientam que a entrevista deve seguir alguns critérios como: i. Respeito pelo entrevistado; ii. Capacidade de ouvir; iii. O uso de um roteiro e; iiiii. A importância do registro dos dados obtidos.

Para tanto, essa pesquisa está pautada nas propostas de uma entrevista semiestruturada que se caracteriza pela sua flexibilidade e interação. Propõe um roteiro pré-estabelecido, constituindo-se como uma “bússola” do pesquisador, porém não é um roteiro rígido e engessado, pois possibilita no processo do construir os dados, a realização de intervenções e de adaptações necessárias. Segundo Minayo (2016b, p. 59) a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

As entrevistas com os professores, coordenadores e gestores de duas escolas da cidade de Joinville/, propõem espaço de voz, para compreender como o processo de escolarização da criança imigrante é compreendida por esses atores sociais a partir de suas percepções sendo que a escola é um dos primeiros espaços onde a criança imigrante enfrenta o “ciclo do novo” - novo idioma, nova cultura, nova proposta pedagógica, novo professor, novo colega, novos sabores, novos dissabores e outros - porém o “ciclo do novo” também se apresenta para os professores, coordenadores e gestores, que serão evidenciados em suas narrativas.

Nessa perspectiva, a realização da entrevista semiestruturada norteou-se por roteiros que pudessem responder aos objetivos da pesquisa. Portanto, para cada cargo exercido na instituição escolar, foi construído um roteiro diferenciado, conforme consta nos Apêndices 05, 06, 07 e 08.

Para a validação desse instrumento de pesquisa, realizamos entrevista piloto com três juízes⁷⁰, uma professora, uma coordenadora e uma diretora de instituição escolar, que atendem um número expressivo de crianças imigrantes, porém não estão elencadas entre as duas escolas com o maior número de alunos imigrantes na cidade de Joinville/SC.

As contribuições nesse processo foram significativas para uma nova reestruturação e um refinamento no roteiro de perguntas, identificando assim possíveis problemas que ocorreriam na entrevista com os participantes da pesquisa, como o enunciado das perguntas, os termos adotados e a sequência de cada pergunta, permitindo um primeiro parecer em contato com instrumento de pesquisa, construindo um olhar mais crítico, atencioso e sistematizado.

Foram convidados para participar da pesquisa, 12 pessoas adultas, 08 professores/professoras, 02 coordenadoras e 02 diretoras. Destes, 10 aceitaram participar voluntariamente. Um professor não aceitou o convite justificando que estava com problemas pessoais e não tinha disponibilidade de tempo, e outra professora aceitou o convite inicialmente, porém não respondeu o e-mail e as mensagens de *Watsapp*® com a possível data de agendamento da entrevista.

Devido ao isolamento social que a cidade de Joinville/SC⁷¹ enfrentava pela pandemia, as entrevistas foram realizadas remotamente pela plataforma Google Meet® nos meses de

⁷⁰ As entrevistas pilotos foram realizadas no mês de setembro de 2020, através da plataforma Google Meet® e gravadas pelo mesmo software. Salientamos que os juízes desempenham suas funções laborais na mesma escola que a pesquisadora, sendo possível esse convite para fins de treinamento e validação. As entrevistas pilotos foram arquivadas em pastas digitas, com o título de “entrevista piloto professora”, “entrevista piloto coordenadora” e “entrevista piloto diretora”. Salientamos que os dados das entrevistas pilotos não foram utilizados para fins de análise do fenômeno investigado.

⁷¹Para mais informações ver: Decreto nº 37.787 de 02/04/2020. Disponível em https://sei.joinville.sc.gov.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_docu

outubro e novembro do ano de 2020. Os agendamentos foram realizados via Watts App® e o link da entrevista foi enviado via e-mail juntamente com o TCLE para leitura e ciência de cada participante. No início de cada entrevista, apresentamos novamente os objetivos e a proposta da pesquisa ressaltando a participação voluntária. Após o acordo com os termos e as dúvidas sanadas pela pesquisadora, a entrevista foi realizada.

Solicitamos a gravação da entrevista e explicamos a sua importância para a análise dos dados. Com o consentimento do participante da pesquisa, a entrevista foi gravada pelo mesmo software. Os vídeos foram arquivados em pasta digital, com o código de cada participante e compartilhados com as entrevistadas para análise e conferência com a transcrição realizada e, posteriormente, a aprovação.

A entrevista ocorreu naturalmente com a maioria das participantes e com um clima de trocas e diálogo constante. Porém, com uma entrevistada, percebeu-se uma rigidez, um nervosismo evidente e as perguntas eram respondidas sem detalhes e com brevidade, não sendo possível a construção de um diálogo.

Conforme o diário de campo, registrou-se:

Nos primeiros vinte minutos da entrevista, a participante estava muito nervosa, com os lábios tremendo e respondendo às perguntas com frases curtas. Esforcei-me para estabelecer um clima descontraído e, alguns momentos, reforcei o objetivo da pesquisa em contribuir com a temática e que os entrevistados não estavam sendo avaliados. Na metade da pesquisa, interrompi o processo e contei algumas experiências que tive com a Besaika, o Olguens e o Kervens, e a dificuldade nas propostas pedagógicas e na comunicação. Após o relato da experiência, senti que a entrevistada ficou mais receptiva as perguntas e estava menos apreensiva e nervosa. (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2020)

Diante disso, fica evidente os sentimentos que também norteiam o entrevistado. O sentimento de ser avaliado, o sentimento de dúvida, de possíveis retaliações ao que é dito, o sentimento de estar respondendo às perguntas conforme o que determina os preceitos legais e pedagógicos. É um mix de sentimentos que o pesquisador precisa atentar-se no decorrer da pesquisa, para que o participante se sinta seguro e que compreenda que as informações são para construção e, naquele momento, o seu relato configura-se como um espaço de voz seguro, fidedigno, com rigor científico, para externalizar suas vivências, seus desafios e seus anseios. Nessa proposta, conforme Yin (2016), um processo de reflexividade contínua.

A duração das entrevistas dos participantes da pesquisa foi de 38 minutos a 1 hora e 30 minutos de duração, totalizando 10 horas, 44 minutos e 48 segundos de entrevista. A transcrição foi realizada manualmente, com o apoio de um celular para a utilização do áudio da entrevista, e o programa Microsoft Word® para a digitação em forma de texto. No término da transcrição, todas as falas foram revisadas e corrigidos os possíveis erros de digitação e de transcrição.

Para tanto, foi utilizada a técnica de transcrição não naturalista. Segundo Oliver, Serovich e Mason (2005), ela privilegia o relato verbal, omitindo os vícios de linguagem, as pausas e a linguagem não verbais, com a correção da gramática, sendo uma transcrição mais polida e clara. É imperativo a transcrição no mesmo dia do registro, devido o discurso estar latente para o pesquisador.

É importante salientar que apesar da transcrição do áudio ser inicializada no mesmo dia da entrevista, ela encerrou após alguns dias, pois essa tarefa foi realizada arduamente, exigindo do pesquisador muita atenção, rigor e conferência. Sendo assim, cada hora da pesquisa, transformou-se em quatro a cinco horas do tempo do pesquisador para a transcrição de áudio para texto.

Após a realização da transcrição da entrevista, foram enviados aos participantes da pesquisa, via e-mail, a transcrição do áudio em texto em formato Word® para conferência e possíveis alterações no relato. Das 10 transcrições realizadas, a pesquisadora obteve 07 retornos com a aprovação da transcrição e não foram solicitadas alterações no relato dos entrevistados.

4.5.2 Observação Participante e Roda de Conversa– Participantes da pesquisa crianças imigrantes

Na segunda etapa da pesquisa, buscou-se compreender o processo de escolarização das crianças imigrantes a partir dos seus olhares e de suas narrativas. Mesmo com os desafios impostos pelo cenário pandêmico optamos em ir a campo e “ouvir” a criança imigrante, pois compreendemos que as ouvi-las, dar espaços de voz é entendê-las como sujeitos ativos no processo de pesquisa e em seus processos de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, optamos por metodologias de pesquisa na direção do respeito a criança em sua integralidade, em suas especificidades, em seus deslocamentos e, principalmente, no direito inexorável de ser criança. Assim como Soares (2006), acreditamos que a pesquisa deve:

Considerar as crianças como atores ou parceiros de investigação, e a infância como objeto de investigação por seu próprio direito, encarar e respeitar as crianças como pessoas e abandonar as concepções conservadoras e ancestrais de exercício do poder e tutela do adulto sobre a criança, para que lhe seja restituída a voz e a visibilidade enquanto actores sociais, são atitudes essenciais na construção de uma ética de investigação com crianças, que é afinal mais um processo de construção de cidadania da infância (SOARES, 2006, p.32)

Para tanto, utilizamos como abordagem para a construção de dados a **observação participante** nos encontros promovidos para as aulas de língua portuguesa na perspectiva do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Os encontros foram registrados nos relatórios de observação participante⁷² e com registros no diário de campo, com a devida autorização da criança, da escola e dos responsáveis pelos estudantes.

Minayo (2016b) caracteriza essas ações como observação participante, e as considera uma parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, na qual o pesquisador se propõe como observador, realizando uma investigação científica. A autora salienta que “o observador [...] fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural” (MINAYO, 2016b, p. 64).

Nessa perspectiva, Martins Filho e Barbosa (2010) ressaltaram que a observação participante possibilita aprofundar as heterogeneidades da infância, possibilitando o “acesso dos adultos aos que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, esmiuçando as peculiaridades e particularidades desse grupo geracional” (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p.23).

Sendo assim, observamos as crianças imigrantes nos encontros e as relações sociais que estabeleceram nesses espaços, como também, seu processo de ensino-aprendizagem, contemplando a participação da criança como informante e não como objeto da pesquisa (MARTINS FILHO; PRADO, 2020), captando suas falas, suas percepções e registrando suas reações espontâneas no relatório de observação participante.

As crianças imigrantes participaram de nove encontros com o intuito de aprimorar seus conhecimentos em relação a língua portuguesa com aulas de PLAc e “falar” sobre o seu processo de escolarização na escola em Joinville/SC. É importante salientar que as aulas de língua portuguesa não compreendem como dados da pesquisa, somente as narrativas das crianças que vão ao encontro do objetivo da pesquisa. Elas foram propostas com o fim de “conhecer as crianças a partir delas mesmas, ou seja, efetuar um exercício de observação,

⁷² *Escola Azul*: Apêndice 10 - *Escola Verde*: Apêndice 11

percepção, penetração, participação e interação com elas na configuração coletiva das condições de existência” (MARTINS FILHO; PRADO, 2020, p. 09 e 10).

Os encontros de PLAc, nos quais propusemos a realização da modalidade de observação participante, não partimos para uma coleta de dados com uma categorização prévia, procuramos em todos os encontros, atentar-se ao processo de ouvir com cuidado e esmero as múltiplas linguagens das crianças imigrantes a partir daquilo que elas consideraram importante. Partimos de um horizonte de olhares amplos, que no processo de ouvir e lapidar o olhar para as crianças imigrantes, nos movessem para dentro da experiência, para a constituição do que se revelava na interação entre o fenômeno observado e a problemática suscitada para a investigação.

Cada encontro teve a duração de 02 horas. Na *Escola Azul*, aconteceu em uma sala de aula que estava desocupada, pois a professora estava atendendo os alunos remotamente, e ocorreram no contraturno das aulas das crianças. Na *Escola Verde*, os encontros aconteceram no espaço da Biblioteca e no turno de aula das crianças imigrantes. Somente uma criança imigrante compareceu na maioria dos encontros, ficando ausente apenas no último. Os encontros aconteceram nas seguintes datas:

QUADRO 04: ENCONTROS COM AS CRIANÇAS IMIGRANTES

| Encontros | Escola Azul | Escola Verde |
|-------------|-------------|--------------|
| 1º encontro | 20/05/2021 | 07/07/2021 |
| 2º encontro | 25/05/2021 | 09/07/2021 |
| 3º encontro | 27/05/2021 | 12/07/2021 |
| 4º encontro | 01/06/2021 | 14/07/2021 |
| 5º encontro | 08/06/2021 | 16/07/2021 |
| 6º encontro | 15/06/2021 | 19/07/2021 |
| 7º encontro | 17/06/2021 | 20/07/2021 |
| 8º encontro | 22/06/2021 | 21/07/2021 |
| 9º encontro | 24/06/2021 | 22/07/2021 |

FONTE: Pesquisadora (2022)

Os encontros iniciaram com um diálogo propulsor, utilizando de leitura infantil, imagens, poesia ou músicas que abordassem as vivências das crianças, com o objetivo de promover o debate. As atividades pedagógicas na perspectiva do PLAc eram organizadas considerando o nível de proficiência das crianças imigrantes na língua portuguesa. Para tanto, no primeiro encontro, foi realizada sondagem para verificar os conhecimentos na área da fala, leitura, escrita e compreensão da língua de acolhida.

Os encontros na perspectiva do PLAc⁷³ derivaram de entender o processo de ensino-aprendizagem da língua de acolhida em contexto migratório, que visam novas formas de abordagem de práticas pedagógicas, conforme exposto pelos autores Neves (2018) e Anunciação (2017). Nos encontros, abordamos as temáticas: frutas, verduras, mercado, animais, festa junina e sentimentos. Cada tema gerador impulsionava as crianças para novos diálogos e para falas permeadas de riquezas e detalhes.

FIGURA 17: ENCONTROS DE PLAC – ESCOLA AZUL E ESCOLA VERDE



(E) Temática Alimentos *Escola Azul* (D) Temática Frutas e a utilização de alfabeto móvel *Escola Verde*

FONTE: Arquivo da pesquisadora 2021

Partindo do pressuposto de olhar as crianças com uma “lente de aumento” (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010), aproximando-se de suas vozes, manifestações e relações, utilizamos como instrumento de coleta de dados a **Roda de Conversa**. Tal metodologia, segundo Warschauer (1993), reúne indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir. Mediante a conversa espontânea, captaram-se os sentidos e os significados das informações nas falas das crianças (valores, atitudes e opiniões). Minayo (1996) entende que uma “conversa” pode ser uma fonte de dados objetivos e subjetivos.

A roda de conversa⁷⁴ na *Escola Azul* foi realizada dia 15/06/21 com a participação de 13 crianças, distribuídas em um grupo no turno matutino e outra no grupo vespertino. A roda do grupo matutino teve a duração de 41 minutos e a roda do grupo vespertino durou 49 minutos.

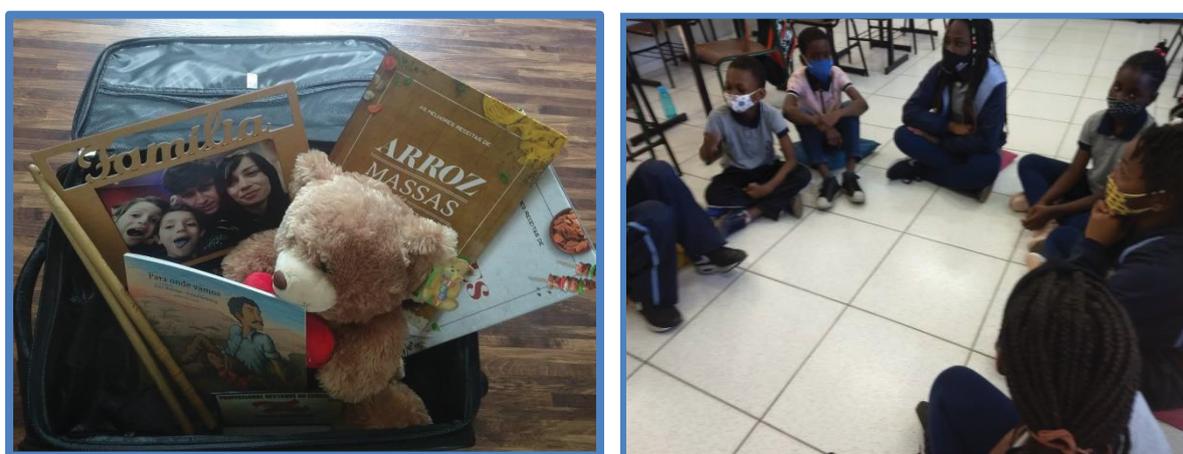
Na *Escola Verde*, a roda de conversa aconteceu no dia 22/07/2021 com a participação de somente 02 crianças imigrantes que, conforme salientado anteriormente, outras 02 crianças participantes migraram para outros países. A roda de conversa durou 50 minutos.

⁷³ O relato das propostas abordadas está descrito no Relatório da Observação participante - Apêndice 10

⁷⁴ A transcrição da Roda de Conversa encontra-se no Apêndice 09.

Para colocar em prática a metodologia, iniciamos a Roda de Conversa com uma mala de viagem composta de vários itens que marcaram a história da pesquisadora como, fotos, objetos pessoais, objetos com valores sentimentais, prêmios e outros (FIGURA 18), no intuito de iniciar a roda partilhando com as crianças imigrantes as vivências da pesquisadora e aproximar o diálogo com elas. Em conseqüente, realizamos a leitura do livro “Para onde vamos” de autoria de Jairo Buitrago e ilustração de Rafael Yockteng, que trata de um enredo com desafios, medos e sonhos de uma criança em seu percurso migratório.

FIGURA 18: RODA DE CONVERSA



(E) Mala de viagem (D) Roda de Conversa
 FONTE: Arquivo da pesquisadora 2021

A proposta foi norteada por um roteiro de perguntas⁷⁵ que serviu como orientador da proposta, mas considerou, principalmente, as vivências e os olhares das crianças imigrantes. Assim, novas questões foram suscitadas, para entender as perspectivas das crianças imigrantes para o fenômeno investigado. A roda de conversa foi gravada em forma de áudio pelo celular⁷⁶ e transcrita manualmente utilizando o programa do Microsoft Word®. Como as crianças imigrantes não falavam o português fluentemente, optamos pela técnica de transcrição não naturalista (OLIVER; SEROVICH; MASON, 2005), que privilegia o relato verbal, omitindo os vícios de linguagem, as pausas e a linguagem não verbais, com a correção da gramática, sendo uma transcrição mais polida, clara e compreensível para o leitor.

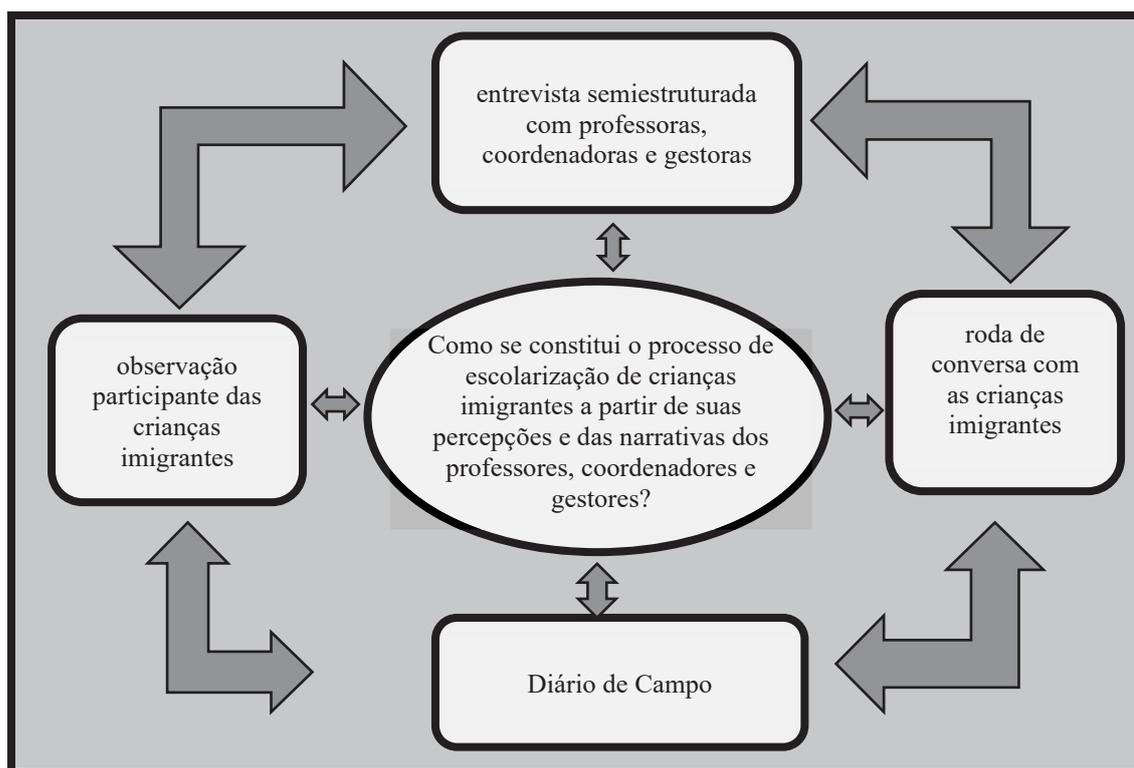
É importante salientar que realizamos a triangulação dos dados, com o objetivo de olhar o fenômeno por diferentes ângulos. A triangulação de dados é entendida como uma estratégia de pesquisa que combina mais de uma fonte de dados cuja utilização pode corroborar

⁷⁵Apêndice 05

⁷⁶ Celular Motorola Z4

no rigor científico da pesquisa (MINAYO et al, 2005). A triangulação ofereceu um diálogo entre os dados, combinando e cruzando diversos olhares, de diferentes informantes e proporcionando um enriquecimento na compreensão do fenômeno. A figura 19 favorece a compreensão do contorno da presente pesquisa na utilização de diferentes fontes, no intuito de complementar com riqueza as diversas nuances da problemática proposta.

FIGURA 19: DESENHO DA TRIANGULAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Em consequente, descreveremos o processo de análise dos dados coletados na roda de conversa e nos encontros de PLAC a partir das narrativas dos professores, coordenador, gestores e das crianças imigrantes no intuito de entender como acontece o processo de escolarização de crianças imigrantes em duas escolas na cidade de Joinville/SC.

4.6 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

De posse dos dados gerados, o material coletado foi organizado para realizar o tratamento das informações obtidas. Segundo Lüdke e André (2013, p. 45), “Analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa [...] os relatos das

observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Para a realização de uma análise criteriosa e condizente com a abordagem proposta para a pesquisa, utilizamos diferentes métodos de análise de dados. Para a análise das entrevistas semiestruturadas, realizada com as professoras, coordenadores e diretoras utilizamos o método de Análise de Conteúdo (AC) conforme preconiza Bardin (2011). A análise dos dados que emergiram através da observação participante e da roda de conversa com as crianças imigrantes configurou-se em uma análise da linha interpretativista, sob a perspectiva de Marconi e Lakatos (2003).

Os dados coletados das entrevistas semiestruturadas, realizada com as professoras, coordenadoras e diretoras foram analisadas por meio de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011). A metodologia é utilizada para analisar materiais de pesquisa que podem ser imagens, textos, gravações, entre outros.

Bardin (2011) apresenta três etapas fundamentais para a análise dos dados, conforme ilustrado na figura 20. As etapas compreendem em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2011).

FIGURA 20: ETAPAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO (AC)



Fonte: Adaptado de Bardin (2011)

A **pré-análise** é a etapa da organização no qual se realiza o primeiro contato dos pesquisadores com os materiais, denominada por Bardin (2011) de leitura “flutuante”. Estabelece-se um esquema de organização bem delimitado, porém flexível. Nesse momento, ocorre a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos.

Na etapa, **exploração do material**, realiza-se a exploração do *corpus* de análise. Bardin ressalta que essa etapa “[...] longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de

codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas[...]” (BARDIN, 2011, p. 131). Nessa fase são escolhidas as unidades de codificação que, conforme a autora, é o momento de atribuir códigos aos fragmentos textuais ou qualquer outro material em forma de texto (BARDIN, 2011). Realiza-se a codificação do material para posteriormente classificar e categorizar. A categorização é composta pelo agrupamento das informações. Os pesquisadores debruçam-se a captar o sentido das comunicações, assim consolidando um significado.

Em consequente, a etapa do **tratamento dos resultados** baseia-se na condensação e no destaque das informações, resultando nas interpretações inferenciais. Essa etapa é onde “[...] os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (BARDIN, 2011, p.131).

A metodologia de análise que optamos para perscrutar os dados das crianças imigrantes, configurou-se em uma linha interpretativista, por considerarmos que esse procedimento atende as subjetividades da análise do fenômeno, considerando a importância dos significados e como às pessoas constroem e reconstroem sua própria realidade a partir de uma interpretação por via indutiva. Nessa perspectiva, conforme delimita Marconi e Lakatos (2003), o pesquisador capta aquilo que é mais significativo, segundo a ótica dos participantes da pesquisa em um determinado fenômeno.

5 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Para compreendermos o fenômeno e respondermos a problemática da pesquisa, envolvemos na construção dos dados, assim como abordado nas seções anteriores, a participação de gestores, coordenadores, professores e também das crianças imigrantes. No intuito de organizarmos esse subcapítulo e proporcionarmos voz aos participantes da pesquisa, faremos uma divisão em subseções, elencando os dados dos participantes adultos e, em outro subcapítulo, das crianças imigrantes.

Na primeira subseção, analisaremos as vozes das crianças imigrantes, por meio da Roda de Conversa e da observação participante. Os dados foram analisados utilizando a técnica de análise de dados interpretativa-descritiva, com o objetivo de identificar o processo de inserção escolar e a situação educacional das crianças imigrantes a partir de suas percepções.

Na subseção posterior, analisaremos os dados que emergiram das entrevistas semiestruturadas que envolveram os professores, coordenadores e gestores, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo (AC), com dois objetivos elencados: 1. Averiguar a compreensão dos professores, coordenadores e gestores em relação à escolarização das crianças imigrantes; e 2. caracterizar as práticas pedagógicas dos professores, a partir de suas narrativas, no que se refere a valorização das diferentes culturas, da língua materna e a aprendizagem da língua portuguesa.

Por fim, respondendo ao quarto objetivo elencado, apresentaremos o guia de orientações de acolhimento das crianças imigrantes para professores, coordenadores e gestores, que foi construído a partir dos estudos da presente pesquisa.

5.1 ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS COLETADOS DAS CRIANÇAS IMIGRANTES

Conforme o delineamento do percurso investigativo proposto para essa pesquisa, após a inserção no campo e os procedimentos para a coleta de dados com as crianças imigrantes, iniciaram-se a análise e a interpretação dos dados que emergiram no sentido de identificar o processo de inserção escolar e a situação educacional das crianças imigrantes a partir de suas percepções. Para tanto, em cada etapa percorrida, cada momento de escuta, cada encontro com as crianças, buscou-se responder a problemática de pesquisa norteada para o presente estudo.

Sendo assim, os dados das crianças imigrantes na roda de conversa e na observação participante, foram analisados com esmero e atenção, exigindo do pesquisador a retomada

constante dos dados, a fim de proporcionar efetivamente a “voz” da criança imigrante em todo o processo de pesquisa.

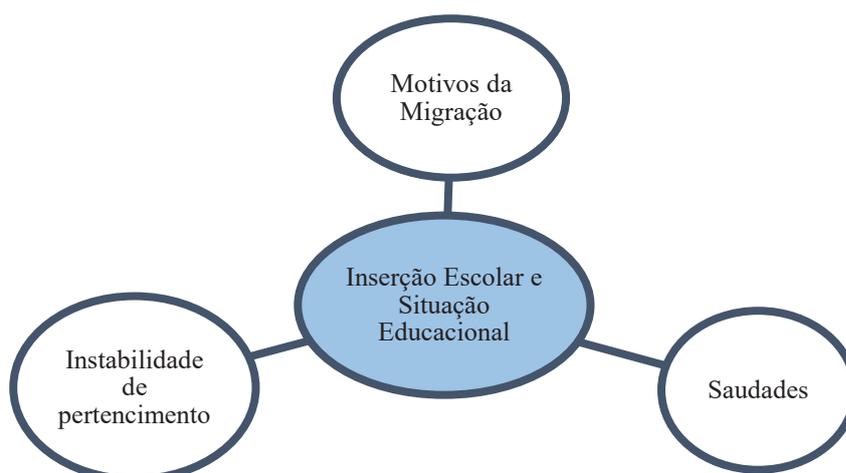
Em um primeiro momento, realizamos uma leitura aprofundada e contextualizada dos dados⁷⁷, separando os excertos em planilhas no Microsoft Excel® que identificavam o processo de inserção escolar e a situação educacional das crianças imigrantes. A fim de organização do *corpus* de pesquisa, criamos elementos que possibilitariam uma análise criteriosa, como: i. inserção escolar; ii. acolhimento; iii língua portuguesa e outros, com os fragmentos dos dados conforme as percepções das crianças imigrantes.

Cada excerto foi identificado na planilha com o tipo de instrumento de coleta de dados e a data de realização, mantendo o pseudônimo de cada criança participante da pesquisa. No final da organização dos dados, destacamos os fragmentos que vieram ao encontro do objetivo elencado para a análise interpretativa dos dados. Assim sendo, discutiremos a seguir as nuances do processo de escolarização da criança imigrante a partir de suas percepções.

Para iniciarmos, é importante destacar três pontos que foram observados na construção dos dados e que não respondem diretamente ao objetivo elencado, porém, reverberam na inserção escolar e na situação educacional das crianças imigrantes, possibilitando novos olhares para o seu processo de escolarização. Conforme a figura 21, o primeiro está relacionado aos motivos que impulsionaram as famílias, incluindo a criança, a migrarem para o Brasil. O segundo, retrata a separação das crianças imigrantes de seus entes amados e o terceiro, relaciona-se aos planos futuros dos pais em migrarem para outro país, gerando um sentimento de “instabilidade de pertencimento” ao novo país, a nova escola e, também, a nova língua.

FIGURA 21 – TRÊS PONTOS QUE REVERBERAM NA INSERÇÃO ESCOLAR E NA SITUAÇÃO EDUCACIONAL DA CRIANÇA IMIGRANTE

⁷⁷ Transcrição da Roda de Conversa (Apêndice 09) e relatório da observação participante (Apêndice 10 e 11).



FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022)

O primeiro ponto que discutiremos, relaciona-se aos motivos da migração para o Brasil, conforme as concepções das crianças imigrantes. Na roda de conversa, os irmãos, Krisbel e Joyhaker, da Escola Verde, salientaram que:

Krisbel: Lá na Venezuela tudo era bonitinho, assim fofo, todos riam, todos iamos a praça. Até que o covid estava começando, então lá no país começou a piorar tudo, sabe por quê? Porque realmente todas as pessoas tiravam água de sua casa abaixo e lá tudo era caro não tinha água, não tinha comida, não tinha luz, nada.

Joyhaker: Havia um presidente que estava muito bom até que ele morreu e agora a Venezuela está muito mal porque tem um presidente mau que se chama Maduro. [...] todas as comidas estão caro

Krisbel: quando começou a ficar tudo caro eu comecei a ficar magrinha se viam os meus ossos. Eu me recordo que sempre comíamos a mesma comida de sempre.

Pesquisadora: Tu lembra qual que era a comida de sempre?

Krisbel: Era um... você sabe como chama...

Joyhaker: lenteja⁷⁸

Krisbel: É lenteja, sabe o que é isso?

Pesquisadora: Não.

Krisbel: É igual...as coisinhas pretas que vocês sempre comem.

Pesquisadora: Feijão?

Krisbel: Feijão, mas esse feijão era redondo.

Pesquisadora: É o mesmo sabor?

Krisbel: É.

Pesquisadora: Vocês comiam todo dia essa lenteja?

Krisbel: Sim, todos os dias.

(RODA DE CONVERSA, 22/07/2021, ESCOLA VERDE)

E a Keivimar da *Escola Azul*, relatou na roda de conversa que:

Keivimar: Porque o pai trouxe para cá. Por que aqui estava... (ficou pensando nas palavras)

Pesquisadora: Aqui estava melhor?

Keivimar: ahahah (concordando com a cabeça)

(RODA DE CONVERSA, 15/06/2021, ESCOLA AZUL)

⁷⁸ Lentilha

O relato das crianças imigrantes venezuelanas retrata as condições econômicas e sociais que vivenciaram em seu país natal. Mesmo sendo de escolas diferentes vivenciaram situações que embasaram, conforme suas narrativas, a escolha da família em migrar para o Brasil para “ter uma vida melhor”. Ressalta-se que as crianças venezuelanas chegaram ao Brasil no início do ano de 2021.

Assim como discutido no capítulo 02 deste presente trabalho, Souza e Silveira (2018) apresentaram em seu estudo que uma série de problemáticas estruturais, econômicas, políticas e sociais da Venezuela ocasionaram uma crise de abastecimento e segurança sem precedentes no país, impulsionando assim muitos de seus cidadãos a buscarem nos países vizinhos, inclusive no Brasil, opções de sobrevivência e uma vida justa para seus familiares. As crianças venezuelanas relataram que realizaram o percurso com a família, diferentemente da criança haitiana, conforme abordaremos em seguida.

As crianças haitianas relataram por diversas vezes a situação política e a violência que assolavam o país, segundo as narrativas dos seus familiares e também, de suas vivências. No relatório de observação participante construímos o seguinte diálogo:

Na fala do Lovenito, a Widneida interpelou:

Widneida: Professora, tudo ele quer ser. Tudo que passa na televisão ele quer ser;

Pesquisadora: Ele pode ser o que quiser, né Lovenito? Mas tem que estudar. Se quiser ser presidente, tem que estudar;

[Quando eu falei em “ser presidente” a Widneida iniciou uma longa fala e começou a contar a sua história]

Widneida: Professora, o presidente do Haiti é banana!

Pesquisadora: O nome dele é banana?

Widneida: Não, ele é conhecido de banana pois prometeu banana para todo mundo e não deu banana, deu tudo para a mulher dele. O Haiti é bom, mas tem muita violência, não dá para sair 10h, 11h, 12h, pois não tem polícia. Não tem segurança. Nas manifestações eles jogam pedras. Os bandidos vão na casa, invadem casas, pegam as meninas, se não tem dinheiro [parou e ficou pensando nas palavras] abusam das meninas. Por isso o meu pai me trouxe para o Brasil, segurança. Meu pai foi no banco e pegou dinheiro emprestado para me trazer, para sair da violência.
(RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 08/06/21, ESCOLA AZUL)

Em outro momento as crianças haitianas também salientaram que:

Josier: Sim, mas lá [Haiti] tem muito tiro, arma, andam com fuzil (faz gesto de arma com a mão)

A Widneida ressaltou:

Widneida: Não é assim não!

Josier: Claro que é, muitas pessoas morrem!

Widneida: Só nas manifestações

(RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 25/05/21, ESCOLA AZUL)

Diante dos dois excertos fica evidente que um dos motivos que impulsionaram a migração das famílias, conforme a criança imigrante, relaciona-se com a insegurança, a violência e a situação política que assolava o país. É importante salientar que em nenhum momento dos encontros e na roda de conversa as crianças mencionaram o terremoto que assolou o Haiti em 12 de janeiro de 2010, sendo que a maioria delas não eram nascidas, ou eram bebês no advento da catástrofe ambiental.

Todavia, as crianças haitianas relataram que vieram ao encontro dos seus pais em solo brasileiro, que migraram acompanhados de parentes, irmãos e até mesmo de pessoas desconhecidas. Nesse sentido, o motivo da migração das crianças imigrantes haitianas também foi impulsionado pela reunião familiar.

Conforme o excerto abaixo as crianças testemunharam o encontro no Brasil com os seus pais:

Pesquisadora: *E quem viajou com vocês?*

Besaika: *Teve um homem que viajou comigo, eu não sei o nome dele.*

Pesquisadora: *Mas da família de vocês, quem viajou junto?*

Besaika: *Não tem família.*

Alishar: *Primeira vez viajaria com a tia, mas foi tudo cancelado. Não viajei mais*

Pesquisadora: *Mas vocês duas [Besaika e Alishar são irmãs] viajaram sozinhas?*

Besaika e Alishar: *Não*

Besaika: *Meu pai veio primeiro e a minha mãe veio depois, e bem depois nós viemos.*

Pesquisadora: *Mas vocês vieram juntas?*

Besaika e Alishar: *Não*

Pesquisadora: *Então primeiro veio o pai, depois veio a mãe e depois veio quem?*

Alishar: *Eu!*

Pesquisadora: *E depois?*

Besaika: *Eu!*

Pesquisadora: *E vocês viajaram sozinhas no avião?*

Besaika: *Não*

Alishar: *Não*

Pesquisadora: *Quem estava junto?*

Alishar: *Tinha um homem. Um homem estava comigo*

Besaika: *um homem*

Pesquisadora: *Mas esse homem é um parente ou alguém que paga?*

Besaika e Alishar: *Alguém que paga*

Besaika: *Mas ele estava viajando também para acompanhar a gente*

Pesquisadora: *Vocês lembram o nome dele?*

Alishar: *Eu lembro [pensando] mas eu esqueci.*

(RODA DE CONVERSA, 15/06/2021, PRIMEIRA RODA)

Widdly: *Minha mãe estava aqui, eu vim com o meu tio.*

Pesquisadora: *Tu pegaste vários aviões e ônibus?*

Widdly: *É, mas eu não peguei ônibus.*

Pesquisadora: *Não pegou ônibus? então como é que você chegou aqui em Joinville? Não veio de ônibus?*

Widdly: *Vim de avião.*

(RODA DE CONVERSA, 15/06/2021, SEGUNDA RODA)

Widneida: *Todos juntos, meu pai estava no Brasil, veio a minha mãe, minha irmãzinha e eu. E tinha uma outra pessoa com a gente.*

Pesquisadora: *teu pai veio primeiro?*

Widneida: Não. Minha mãe viajou quando eu tinha oito anos, eu acho, e foi para o Chile. Depois meu pai viajou, meu pai viajou para o Chile também, estava morando em San Tiago, acho que é San Tiago. Estava morando então ele veio para o Brasil. Você sabe, nós não gostamos muito de frio, por que lá no Chile faz muito frio. Meu pai disse que muita gente morre no frio. E ele veio para o Brasil, faz três anos ou dois, e tirou a gente do Haiti. Porque tem muitas coisas que estava acontecendo, tinha ladrão que estava atirando todo dia. Não conseguia ir para a escola, tinha manifestação, e não poderia ir para a escola. As pessoas estavam atirando pedras, daí não poderiam passar. Então o meu pai decidiu me pegar, porque assim não poderíamos ir para à escola.

(RODA DE CONVERSA, 15/06/2021, SEGUNDA RODA)

Conforme os relatos das crianças imigrantes, pode-se identificar os três movimentos na migração haitiana, defendido pela pesquisadora Bordignon (2016), que descreve que o primeiro movimento se caracteriza pela busca de empregos em solo brasileiro. Esse primeiro movimento é destacado na fala da Alishar “*o pai sempre vem primeiro [...] porque o pai vem primeiro pois é o chefe da família. Tem que ir! Para achar a casa, para trabalhar, para achar escola para a gente*” (ALISHAR, 2020). O segundo movimento, conforme Bordignon (2016) é representado pelas mulheres, registrando-se a vinda das esposas e, por último, a chegada dos filhos e filhas dos imigrantes haitianos.

O segundo ponto que os dados revelaram se caracterizou pela saudade que as crianças demonstraram em suas falas, em suas ações e movimentos de entes amados. Esses “entes” se materializam em parentes próximos, em animais de estimação e, até mesmo, dos sabores que vivenciavam em seu país natal.

Nessa perspectiva, em um dos encontros de PLAc, percebeu-se que Widneida estava muito introspectiva e cabisbaixa; em certo momento, ela mostrou um cartão todo colorido para a pesquisadora e relatou que era referente ao “dia das mães” para sua mãe que morava no Chile e há tempo não tinha comunicação. Relatou que depois que o pai trocou o celular em maio/2021, não teve mais contato. Foi perceptível a sua tristeza e a saudade de sua mãe, conforme relatado no Relatório de Observação Participante (01/06/2021, ESCOLA AZUL).

No terceiro Encontro de PLAc que se realizou na *Escola Azul*, abordando a temática das frutas, Besaika ressaltou que “*no Haiti as frutas são mais deliciosas que no Brasil, são bem docinhas*” (BESAIKA, 2021). Essa fala denota a saudade que a criança sentia dos sabores e dos aromas de seu país natal. Uma situação similar foi identificada no Encontro de PLAc, registrando que “*Percebeu-se que as irmãs [Sofonia e Nelima] sentem saudades de seu país natal, apesar dos relatos, suas falas são carregadas de sentimentos e, diferentemente das outras crianças, elas estão há todo o momento falando e cantando em crioulo* (RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 01/06/2021, ESCOLA AZUL).

Na Roda de conversa realizada na *Escola Azul* a Keivimar e o Jesus ressaltaram a saudade que sente de seus familiares, narrada no seguinte fragmento:

Pesquisadora: *Alguém queria mudar de cidade? [...]*
Keivimar: *Para Venezuela.*
Pesquisadora: *Tu queres voltar pra Venezuela? Por quê?... E tu Jesus?*
Jesus: *Para Venezuela.*
Pesquisadora: *O que vocês têm saudades na Venezuela?*
Jesus: *Avó, avô*
Keivimar: *Tia.*
Pesquisadora: *A família então.*
Jesus: *A família toda*
 (RODA DE CONVERSA, 15/06/2021, PRIMEIRA RODA)

O mesmo sentimento de saudades foi identificado na fala das crianças Krisbel e Joyhaker na *Escola Verde*, conforme a seguinte narrativa:

Pesquisadora: *Teu pai está na Venezuela?*
Krisbel: *Não é um pai, não é um pai de verdade, é como um amigo pai, entendeu?*
Pesquisadora: *Ah sim.*
Krisbel: *Então nosso pai verdadeiro está aqui no Brasil.*
Joyhaker: *Nosso outro pai está na Venezuela. E ele nos dava coisas, ele nos levava para viajar para outros lugares. Dava muitas coisas como bala e, também, como, você sabe? Essas coisinhas assim que parecem vermelhadas? Ele comprava isso. [...]*
Joyhaker: *E deixamos um gatinho e um cachorro que se chamava Loki. E ele tinha pulga, mas tiraram tudo e agora não tem, eu o vejo pelas fotos. E eu quero que ele venha para cá, para o Brasil. [...]*
Krisbel: *E minha irmã. [...]*
Joyhaker: *Meu pai que está na Venezuela, ele é muito genial sabe por quê?*
Krisbel: *Ele é legal, ele está falando que ele é muito legal.*
Joyhaker: *Meu pai está na Venezuela sabe por quê? Ele pegou um tigre*
 (RODA DE CONVERSA, 22/07/2022)

É importante salientar que, além das falas, nos Encontros de PLAc a pesquisadora vivenciou as manifestações, ora de alegria, ora de tristeza das crianças imigrantes, que se materializavam em ações como ficar de “cabeça baixa”, fazer “silêncio”, estar com “olhos lacrimejados” e ficar em “isolamento”. Muitos destes momentos foram manifestados por lembranças do seu país natal e pelos seus entes amados que foram separados devido ao processo migratório. Bezerra (2016) conclui sua pesquisa de mestrado salientando que as crianças vivenciam situações percebidas como ameaçadoras, de rupturas e perdas no processo migratório e enfatiza que “na busca de formas para nomear os sofrimentos, as crianças têm seu sofrimento emergido na agitação, nos problemas de aprendizagem, na tristeza” (BEZERRA, 2016, p. 117).

O terceiro e último ponto levantado para essa discussão inicial, abarca a insegurança da criança imigrante em face dos projetos dos familiares em migrarem para outro país, ou no

retorno para o país natal, na qual nomeou-se de “instabilidade de pertencimento” no novo país, na nova cidade e na nova escola. Em diversos momentos nos Encontros de PLAc, as crianças relataram as seguintes falas:

As irmãs Sofonia e Nelima falaram “Professora, *não precisamos aprender o português pois vamos para outro país*” eu perguntei “para qual país?”, a Nelima ressaltou “*meu pai não falou, mas é de inglês*” (RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 25/05/2021, ESCOLA AZUL).

Em certo momento a Sofonia falou “*professora, vamos para o México em julho, eu acho*” depois voltou a realizar as atividades e conversando muito com as colegas do grupo (RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 27/05/2021, ESCOLA AZUL)

Widneida: *Mas meu pai falou que a gente vai embora para os Estados Unidos. Ele falou que em 2022 quer estar nos EUA tomando café. A gente não vai de avião, vamos de pé e pegar um barco. Minha mãe também vai, vamos nos encontrar na Bolívia e depois vamos. Está tudo combinado. [respirou fundo] eu não quero ir. Gosto do Brasil. Aprendi o português em seis meses. Eu tinha três livros, um de cores, outro de matemática e o outro (...) eu não lembro. Aprendi rápido e agora vou ter que chegar nos EUA e aprender o inglês. Mas primeiro o meu pai tem que pagar o banco, depois a gente vai* (RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 08/06/2021, ESCOLA AZUL).

Josier: *Não, minha mãe me levou no hospital e melhorou tudo. Depois eu vim para o Brasil, encontrar o meu pai, porque eu estava muito tempo sem ver ele. Depois o meu pai quer voltar lá para a Venezuela.* (RODA DE CONVERSA, 15/06/2021, ESCOLA AZUL, grifo nosso).

Nos relatos percebe-se que as crianças imigrantes compartilharam os planos de seus familiares de mudança de país. No relato das irmãs Sofonia e Nelima, elas destacaram a migração para outro país, no qual se concretizou em meados de junho. As irmãs entraram em contato via WhatsApp® com a pesquisadora, no dia 27/06/2021, e relataram que estavam indo para o México e salientaram “*vamos andar muitos, muitos, muitos dias a pé*” e “*vamos chegar em outubro!*”⁷⁹ Destaca-se que além das irmãs da *Escola Azul*, Whist retornou ao Haiti e Chevens migrou para o Chile juntamente com seus familiares, ambos eram da *Escola Verde*. Portanto, das 19 crianças que iniciaram como participantes da pesquisa, 04 migraram para outros países.

Widneida relatou com tristeza os planos do pai em migrar para os EUA, sendo que, conforme o seu relato “*eu não quero ir. Gosto do Brasil*”. E Josier ressaltou o desejo do pai no retorno para a Venezuela. Nesses relatos, ficou evidente o sentimento de insegurança e “instabilidade de pertencimento” ao novo espaço. Pode-se pensar que esse sentimento de

⁷⁹ Essas falas foram enviadas via áudio para o contato pessoal da pesquisadora.

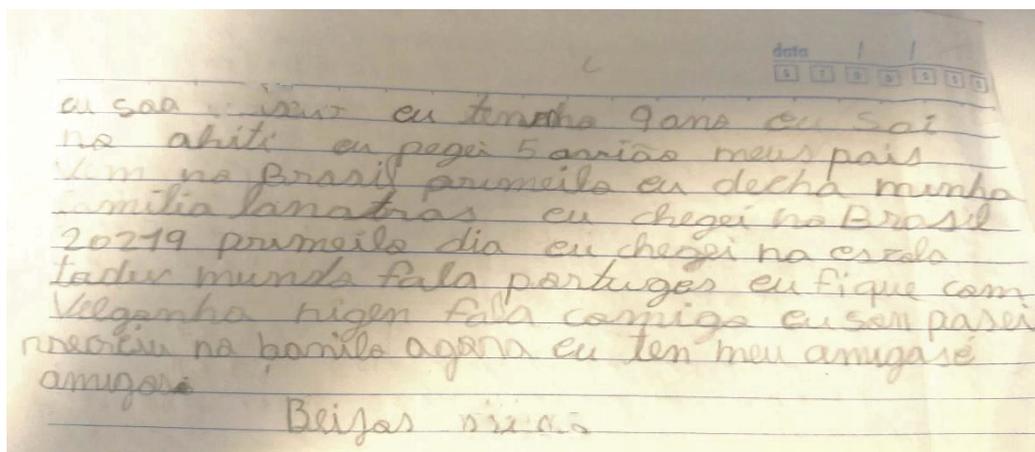
provisoriamente reflete no processo de ensino-aprendizagem como ressaltado na fala das crianças: “*professora, não precisamos aprender o português pois vamos para outro país*” (SOFONIA; NELIMA, 2021). Nessa perspectiva, Assumpção e Aguiar (2019) apontam que a falta de pertencimento reflete no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças imigrantes.

Conforme os três pontos de discussão que levantamos até aqui, os motivos da migração, a saudade de entes amados e a “instabilidade de pertencimento” nos levam a pensar na importância de uma “sensibilidade diferente” (MEZZADRA, 2012) dos professores, coordenadores e gestão escolar. As crianças imigrantes quando chegam nas escolas brasileiras, e mesmo após algum tempo de residência, carregam consigo diversas vivências (VYGOTSKY, 2010) que se configuram em suas formas de falar, de se manifestar e até mesmo de aprender. Os dados revelaram que as crianças imigrantes vivenciam um percurso migratório de perdas, de separações e, mesmo em novo solo, o sentimento de instabilidade permanece, reverberando em seu processo de aprendizagem e em suas novas vivências.

Em continuação da apresentação dos dados identificando o processo de inserção escolar, as crianças imigrantes relataram as tensões que se estabeleceram nesse processo com as outras crianças brasileiras, com os professores e com o estranhamento da nova língua. Essas tensões se configuraram de diversas formas, desde isolamento, choros e constantes preocupações com os processos que a criança imigrante vivenciava.

Na Roda de Conversa da *Escola Azul*, no primeiro momento, uma das crianças enfatizou que não queria contar a sua história. Ela resistiu em compartilhar com o grupo. A pesquisadora deixou claro que a criança compartilharia somente o que se sentiria bem para contar na roda. Após um tempo ela contou por duas vezes que a história que ela estava se referindo estava vinculada a uma vivência no momento de acolhida na nova escola. Alishar enfatizou que no primeiro dia ficou escondida no banheiro “*chorando muito*” e salientou “[...] *ninguém fala com você, você não sabe nada*” (ALISHA, 2021). Ela apontou que o estranhamento da língua e a falta de comunicação com as outras crianças a assustaram e preferiu se esconder no banheiro da escola. Alishar, além de relatar essa situação na Roda de Conversa, deixou entre os materiais da pesquisadora um bilhete escrevendo a sua história (Figura 22).

FIGURA 22 - HISTÓRIA ESCRITA PELA ALISHAR



Eu sou _____ e tenho 09 anos. Eu nasci no Haiti e peguei 05 aviões. Meus pais vieram para o Brasil primeiro e deixaram a família no Haiti. Eu cheguei no Brasil em 2019. O primeiro dia na escola todo mundo falava português e eu fiquei com vergonha pois ninguém falou comigo. Então eu passei o recreio no banheiro. Agora eu tenho minhas amigas e amigos.

FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

Nos excertos abaixo, as crianças imigrantes relataram os seus primeiros dias na escola de Joinville/SC, e como foi realizado o acolhimento no ambiente escolar:

Pesquisadora: E quando vocês começaram aqui nessa escola, vocês lembram o que vocês sentiram?

Alishar: Eu chorei muito, um dia um brasileiro bateu nesse braço, eu chorei muito!
[...]

Pesquisadora: E quem recebeu vocês no primeiro dia? Aqui na escola.

Alishar: Ninguém.

Besaika: Não, a (nome da supervisora) me mostrou a sala e eu fui.

Alishar: eu fui à sala da (nome da supervisora)

(RODA DE CONVERSA, 15/06/2021, PRIMEIRA RODA)

Pesquisadora: Ah entendi, fala Aima, você quer falar? Não? Vamos falar dessa escola aqui, como é que foi o primeiro dia que vocês chegaram nessa escola o que vocês sentiram?

Lovenito: Muito legal.

Odinalso: Legal

Pesquisadora: Mas como é que foi, assim, alguém recebeu vocês? como é que foi na sala de aula?

Aima: Foi diferente, eu achei diferente.

Pesquisadora: Foi diferente? Então conta Aima como é que foi?

Aima: Foi com vergonha para caramba

Widneida: eu também quando cheguei, muita vergonha

Aima: Todo mundo olhava para mim. As meninas da minha sala, do primeiro ano estavam jogando contra mim.

Pesquisadora: Você chegou no primeiro aninho aqui, e achavas que estava todo mundo contra você, por quê?

Aima: Por causa de todas as respostas que dava, eu não sabia falar o português. Todo mundo fazia uma pergunta para professora e quando eu fiz levei uma bronca danada. Aí, chamaram a minha mãe.

Pesquisadora: Chamaram a sua mãe! Foi por isso? E ainda não tinha nenhum amiguinho brasileiro no primeiro ano?

Aima: Não, só o Josier

Pesquisadora: E você tem alguma experiência, como é que foi?

Joradine: Quando eu cheguei eu estava com vergonha. Porque eu não sabia qual era a minha turma, eu não sabia como era a minha sala.

Pesquisadora: E alguém te levou na sala?

Joradine: não, eu fiquei sozinha. Eles me levaram só na primeira vez, porque a minha prima não podia vir comigo, ela estava grávida de um bebê e estava doente. Eu tinha que vir sozinha.

[as crianças começaram a falar entre elas na língua materna]

Pesquisadora: E você, Lovenito?

Lovenito: Quando eu cheguei, eu não sabia falar o português, então ninguém me entendia e eu não entendia ninguém. Eu abria a porta e ninguém me entendia.

Josier: Quando eu cheguei na escola eu estava, eu ficava com MUITO medo. Eu ficava com muito medo e vergonha, eu achei que não conseguiria ter amigos. Mas um dia eu consegui ter amigos. Eu passei muito tempo sem amigos, mas agora consegui.
(RODA DE CONVERSA, 15/06/2021, SEGUNDA RODA)

Krisbel: Bom, primeiro dia eu me recordo tudo, tudo, tudo! O primeiro dia era quando não tinha, como se chama?

Joyhaker: Escola?

Krisbel: Copiche.

Pesquisadora: como?

Krisbel: Covid. Tá então, todos estávamos muito felizes. Minha avó que veio me trazer na escola, ela fez um vídeo e depois quando já estávamos para ir para nossa, salón?

Pesquisadora: Sala.

Krisbel: Sala. Então nós começamos a chorar, sabe.

Pesquisadora: A vocês choraram, mas começaram a chorar aqui na escola ou lá na casa de vocês?

Krisbel: Aqui na escola quando chegamos.

Pesquisadora: por que você chorou?

Krisbel: Porque era nosso primeiro dia.

Joyhaker: Porque não conhecíamos ninguém e nos estranhamos tudo e ficamos com saudades da avó e da mãe, então choramos.

Pesquisadora: Estranhou o que?

Joyhaker: Nossa avó e a mãe, quando nos choramos, sentíamos falta.

(RODA DE CONVERSA, 22/07/2021)

No primeiro excerto, as crianças imigrantes relataram o choro como uma das lembranças em seu período de inserção escolar e a ausência de um profissional da escola no acolhimento. No segundo fragmento, as crianças ressaltaram a “vergonha” e o “medo” do novo, do desconhecido, sobretudo, a barreira da língua na comunicação com as outras crianças e professores. No terceiro excerto, novamente o choro, o medo e o estranhamento aparecem nas narrativas das crianças imigrantes. Diante do excertos, pode-se pensar que o processo de inserção escolar da criança imigrante é realizado de forma solitária, exigindo da própria criança maneiras de se inserir no novo espaço que se apresenta.

Nesse prisma, a pesquisadora observou nos momentos do recreio na *Escola Azul* que Odinalson permanecera sozinho em todos os dias observados. A criança que chegou no ano de 2021 na escola, na época da observação, tinha pouca proficiência na língua portuguesa e frequentava às aulas de forma escalonada, uma semana na escola e outra em casa. No momento do recreio, ele buscava o seu lanche, algumas vezes se sentava na “mesa dos haitianos”, permanecendo por pouco tempo, e depois voltava a ficar sozinho⁸⁰ (Figura 24).

FIGURA 23: CRIANÇA IMIGRANTE⁸¹ E O ISOLAMENTO



FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

Os profissionais da educação devem estar atentos ao processo de inserção escolar das crianças imigrantes, considerando que o percurso migratório de muitas delas que chegam no ambiente escolar é marcado por despedidas, por traumas, por sentimentos de medo e, também de esperanças. Para tanto, a escola nova, que está sendo aclamada, conforme Candau (2009), deve reconhecer essa diversidade cultural e linguística dos estudantes e, desenvolver ações que as acolham e, paulatinamente, construam o sentimento de pertencimento. A falta de uma língua comum de interação, nesse primeiro momento, é uma barreira que precisa ser vencida, pois a linguagem, assim como defende Vygotsky (2007, 2010), ultrapassa a língua e seu sistema de códigos. É **pela** linguagem e **na** linguagem que a criança imigrante será acolhida, com novos gestos, ações, contatos físico, olhares e, também, no sorriso convidativo. Consolidando a escola, como um espaço “de diferentes possibilidades de expressão e linguagens” (CANDAU, 2000, p.15).

⁸⁰ É importante ressaltar que a situação foi repassada para a professora do Odinalson, pois nesse momento do recreio ela fica na sala dos professores e, prontamente, propôs aos colegas da sala para cada dia um amigo acompanhá-lo no recreio e eles adoraram a ideia. Não foi observado se a situação melhorou pois tivemos mais um encontro após a data da conversa com a professora.

⁸¹ Registro fotográfico dia 22/06/2021

Com os dados revelados, retomamos a discussão de André (2016) e Neves (2018) que reforçam que o acolhimento da criança imigrante deve ser planejado com atitudes pedagógicas que efetivamente incluam a criança imigrante e atendam às suas necessidades considerando que não possuem a língua portuguesa como língua materna. Neves (2018) defende uma urgente construção de política de acolhimento nas escolas brasileiras, oferecendo um atendimento adequado para as crianças imigrantes e incentivando-as a participação e ao envolvimento no novo espaço. Nessa visão, Martuscelli (2014, p. 284) enfatiza que “[...] para proteger uma criança de maneira integral, faz-se necessário garantir que ela possa se expressar, que suas considerações sejam de fato escutadas e consideradas e que ela possua espaços participativos para se desenvolver”.

Nesse processo de inserção escolar, ficou evidenciado pelas crianças imigrantes a barreira linguística. A dificuldade da comunicação em uma língua em comum, ou de conseguir se comunicar, nesse primeiro momento, alavancou diversas ações e sentimentos nas crianças, conforme apresentamos anteriormente. Quando perguntado o que foi mais difícil quando chegaram ao Brasil, em uníssono, ressaltaram que é a língua portuguesa, conforme os excertos abaixo;

Pesquisadora: O que vocês acharam mais difícil quando chegaram aqui no Brasil?
Besaika: É o português!
Pesquisadora: O português, o que tu achas mais difícil?
Besaika: português, português.
Alishar: português.
Besaika: Vou falar português, porque todo mundo está falando português, mas você não sabe nada.
 [...]
 Pesquisadora: E o Jesus, o que você achou mais difícil aqui?
Jesus: O português
Pesquisadora: E o Benson?
Benson: o português também
Pesquisadora: E o Jean, é o português?
Jean: Todo mundo é português.
 (RODA DE CONVERSA, 16/06/2021, PRIMEIRA RODA)

Pesquisadora: Mas aí vocês já falavam português ou só espanhol?
Krisbel: Não. Só espanhol. Ainda não conhecíamos ninguém.
Pesquisadora: E vocês entendiam os professores, entendiam os amigos?
Joyhaker: Não entendíamos nada, nada.
Pesquisadora: E o que vocês sentiram aí por dentro?
Krisbel: Eu senti assim “não entendo nada”
Joyhaker: E eu também senti isso, como se fizessem assim [semblante de assustado]
 (RODA DE CONVERSA, 16/06/2021, PRIMEIRA RODA)

Nos fragmentos apresentados, fica evidente que a língua portuguesa é a maior dificuldade no processo de inserção escolar, conforme as percepções das crianças imigrantes. Com os dados revelados tornamos a refletir como viabilizar essa questão no acolhimento das

crianças imigrantes e como tornar isso possível. Além das ações pedagógicas que as escolas devem propor com uma “sensibilidade diferente” (MEZZADRA, 2012), aqui denota a importância de políticas linguísticas (NEVES, 2018) que atendam essas especificidades das crianças imigrantes e estejam voltadas para o ensino da língua portuguesa a partir do seu primeiro dia no ambiente escolar brasileiro.

Neves (2018) salienta que

Um impasse que compromete a implementação de políticas linguísticas adequadas para o acolhimento de alunos que não têm o português como primeira língua, sejam eles brasileiros ou imigrantes, é a falta de políticas oficiais voltadas para o fortalecimento desse atendimento (NEVES, 2018, p.97)

Sendo assim, o Estado precisa investir na promoção de políticas que atendam as especificidades das crianças imigrantes, garantindo o que o ECA delibera: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1990). Entretanto, questionamos: quais são as iniciativas do Estado, e a atuação do poder público na promoção de políticas públicas e linguísticas que garantam o acesso e a permanência das crianças imigrantes? Assim como discutido no capítulo 03 deste presente estudo, a criança imigrante está invisibilizada para o Estado, e, diante disso, as ações nesse sentido são resultados de empenho e dedicação somente dos professores, coordenadores e gestores.

Em relação ao empenho e dedicação dos profissionais da escola no processo de escolarização de crianças imigrantes, a pesquisadora perguntou a elas com quem aprenderam a língua portuguesa, para compreender como se apropriaram desse conhecimento na ausência de políticas públicas. Os relatos das crianças citavam a participação da escola, professora, amigos, familiares e programas televisivos.

Pesquisadora: *O Odinalson está aprendendo o português e todos precisamos ensiná-lo com paciência. Vocês também tiveram que aprender, não é mesmo? Com quem vocês aprenderam a língua portuguesa?*

Odinalson: *com a escola*

Aima: *com a mãe*

Lovenito: *com a televisão, com a escola e com o pai e a mãe*

Widdly: *Com minhas amigas e com a escola, e um pouquinho com a mãe*

(RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 22/06/2021, ESCOLA AZUL)

Ficou evidenciado neste encontro a influência dos programas televisivos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Em diversos momentos elas relacionavam a atividade com programas de televisão, “*Profe, igual o roda, roda Jequiti:*”. (RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 01/06/2021, ESCOLA AZUL)

Pesquisadora: *Ah legal e quem te ensinou a língua portuguesa?*

Joyhaker: *Com ninguém, só a Maestra.*

Pesquisadora: *A professora.*

Joyhaker: *Então eu escutei, só escutei e não aprendi nada só escutei e depois eu falei.*

[...]

Pesquisadora: *E você, Krisbel, quem te ensinou o português?*

Krisbel: *Bom, eu sozinha.*

Pesquisadora: *Sozinha?*

Krisbel: *E minha avó também me ensinou.*

(RODA DE CONVERSA, 22/07/2021, ESCOLA VERDE)

Nos excertos é possível identificar que o processo de aprendizagem da língua portuguesa não está vinculado somente à escola, pois esse constructo se estabelece com a participação de outras crianças, da família e, também, de programas televisivos. Sendo assim, fica evidente que a participação do outro, de alguém mais experiente, é primordial na apropriação de novos saberes, assim como defendido pela teoria histórico-cultural. É importante ressaltar que as falas das crianças estão relacionadas à oralidade da língua portuguesa, porém, para a apropriação da escrita e da leitura, assim como defende Sformi (2008), é preciso uma intencionalidade pedagógica, com a devida mediação e a organização da atividade de ensino correspondente ao objeto de aprendizagem.

As crianças imigrantes também apontaram a participação de crianças brasileiras em sua inserção escolar. Destaca-se na fala das crianças imigrantes que a maioria das crianças menores (7 a 9 anos) possuem um vínculo maior e mais afetuoso com as crianças brasileiras. As crianças maiores identificaram uma relação mais próxima somente com seus pares nacionais. Conforme os excertos a seguir, destacaram que:

Pesquisadora: *Vamos falar um pouquinho dos amiguinhos aqui do Brasil, vocês têm amigos brasileiros?*

Krisbel (08 anos): *Eu tenho todos os amiguinhos, minha melhor amiga é a Linda, a Ketlyn e a Maria Cecília e a Sofia.*

Pesquisadora: *São todas brasileiras?*

Krisbel: *Sim*

Pesquisadora: *E eles te tratam bem?*

Krisbel: *Sim.*

Pesquisadora: *Mesmo? E eles falam assim que és de outro país ou não? O que eles acham de seres de outro país?*

Krisbel: *O mais fofinho foi o Miguel, que ele sentou e veio me falar "Ariane fala Oi em espanhol".*

(RODA DE CONVERSA, 22/07/2021, ESCOLA VERDE)

Pesquisadora: *Vocês têm amigos brasileiros?*

Aima (08 anos): *Eu não tenho*

Joradine (11 anos): *Eu tinha muitos quando eu estava na outra cidade[...] em Brasília eu tinha.*

Pesquisadora: *E aqui tu não tens muitos?*

Joradine: *Não. Aqui eu tenho muitos amigos haitianos, não consigo tá na sala conversando em português.*

Pesquisadora: *Por que vocês não têm amigos brasileiros?*

Widly (11 anos): *Eu tenho dois*

Widneida (11 anos): *Eu queria ter mais amigos brasileiro também, mas não é fácil. (risos)*

Lovenito (07 anos): *Eu tenho cinco amigos brasileiros*
(RODA DE CONVERSA, 15/06/2021, SEGUNDA RODA)

Widneida (11 anos): *Não tenho amigos brasileiros*

Pesquisadora: *Por quê?*

Widneida: *Eu não tenho por que eles são mais, não são bonzinhos, mas eu prefiro não ter. Meu pai falou se eu brincar com um brasileiro e ele se machucar, vão colocar a culpa em mim e vão falar na polícia federal e vão nos mandar embora. Meu pai me trouxe para ter uma vida melhor, então vou estudar e fazer música[...]*

(RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 08/06/2021, ESCOLA AZUL)

Nos momentos do recreio no ambiente escolar, a pesquisadora observou as relações sociais que as crianças imigrantes estabeleciam nesse momento, sendo que todas as turmas estavam reunidas no mesmo espaço para o lanche e para recreação. No relatório, foram registradas as seguintes observações sobre as crianças imigrantes:

Acompanhei o recreio das crianças do turno matutino e constatei que: i. as crianças imigrantes menores interagem mais com as crianças brasileiras; ii: as crianças imigrantes maiores intercalam com os seus pares nacionais e brasileiros; iii: os adolescentes imigrantes permanecem em seus grupos de pares nacionais (RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 25/05/2021, ESCOLA AZUL)

Diferentemente do grupo da semana passada, as crianças imigrantes estavam agrupadas somente em pares nacionais, com outras crianças haitianas. Cheguei perto do grupo e perguntei, “você não tem amigas brasileiras?”, a criança imigrante respondeu “*não, ficamos sempre nesse grupo, mas faltam dois hoje*” (RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 01/06/2021, ESCOLA AZUL)

Diante das falas das crianças imigrantes e dos registros realizados pela pesquisadora, é importante considerar o que André (2016, p.68) defende, salientando que “os vínculos de amizade que os alunos estrangeiros criam com seus pares no processo migratório são de suma importância para que eles se sintam pertencentes ao novo contexto cultural”. E a mesma autora ressalta que “quanto maior for a diversidade nos relacionamentos, mais probabilidade deste aluno desenvolver um sentimento de pertencimento dentro destes grupos e possivelmente na nova sociedade (ANDRÉ, 2016, p.68).

Retomando o objetivo elencado para o “ouvir” as crianças imigrantes, abordaremos em consequente a situação educacional delas a partir de suas percepções. Conforme discutido anteriormente, os dados revelaram que a língua é uma barreira no processo inicial da inserção escolar no ambiente escolar. Entretanto, conforme as narrativas das crianças imigrantes, a oralidade é uma barreira vencida em pouco tempo de escolarização nas escolas em Joinville/SC, porém a leitura e a escrita na língua portuguesa se consolidam como uma dificuldade no

processo de aprendizagem, configurando-se, assim, uma situação educacional fragilizada diante das especificidades da língua portuguesa que não foram apropriadas no percurso educativo pelas crianças imigrantes.

As crianças imigrantes narraram que:

As duas irmãs [*Sofonia e Nelima*], nesse dia, apresentaram uma grande indisposição no encontro e em todo momento falavam “*o português é muito difícil*”. (RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 25/05/2021, ESCOLA AZUL)

Pesquisadora: *E você aprendeu o português?*

Krisbel: *Sim, muito fácil*

Joyhaker: *muito fácil*

Krisbel: *Difícil é escrever, muito difícil*

(RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 12/07/2021, ESCOLA VERDE)

Pesquisadora: *Mas o que vocês acham mais difícil, assim dos conteúdos, dos conteúdos que a professora passa. O que é mais difícil?*

Alishar: *português.*

Besaika: *Para mim é responder as questões, é muito difícil!*

Jesus: *Não acho nada difícil.*

Pesquisadora: *O que você acha difícil, Jean?*

Jean: *português.*

Alishar: *O meu também é português.*

Besaika: *Tudo eu gosto, só o português que eu não gosto.*

(RODA DE CONVERSA, 22/07/2021, ESCOLA AZUL)

Nos Encontros de PLAc, as fragilidades expostas pelas crianças no processo de escolarização foram identificadas pela pesquisadora no período de observação e no desenvolvimento das atividades propostas. As crianças apresentaram diferentes conhecimentos apropriados em relação a língua portuguesa conforme exposto no relatório de observação participante (Apêndice 10 e 11).

Conforme as falas das crianças imigrantes, pode-se pensar que esta “dificuldade” na língua portuguesa, no que tange a leitura e escrita, está relacionada com as lacunas de aprendizagem que derivam, como já enfatizado, de falta de políticas de acolhimento e políticas linguísticas (NEVES, 2018). E essa ausência de políticas também abarca a formação de professores (ELHAJJI; AGUIAR; ASSUMPÇÃO, 2021) para o atendimento das crianças imigrantes considerando as suas especificidades linguísticas e culturais. Salientamos também que o fechamento das escolas no ano de 2020 e o atendimento escalonado no ano de 2021, devido ao contexto da pandemia, reforçou as desigualdades sociais e as crianças imigrantes, que estão em dupla vulnerabilidade, foram consideravelmente prejudicadas na apropriação do conhecimento científico, como também, na apropriação da língua de acolhimento.

Além das dificuldades na leitura e escrita na língua portuguesa, as crianças da *Escola Azul* relataram a dificuldade com o instrumento avaliativo proposto pelos educadores para averiguar os conhecimentos consolidados pelos estudantes. Conforme os excertos as crianças salientaram que:

Pesquisadora: *O que é mais difícil na escola assim de disciplina, de matéria, de conteúdo?*

Aima: *Prova.*

Josier: *Prova*

Widdly: *Prova*

Pesquisadora: *Prova de qual disciplina?*

Aima: *de matemática.*

Josier: *de matemática.*

Widneida: *Matemática eu acho que é a mais difícil.*

Aima: *Na verdade eu adoro matemática.*

Josier: *mas é difícil!*

Aima: *É divisão só que eu não gosto.*

Pesquisadora: *Divisão vocês não gostam muito. Mais o que é difícil?*

Aima: *E um pouquinho de português.*

[...]

Aima: *Na história eu tirei um, um ponto zero, na outra eu tirei oito vírgula seis. Na outra eu tirei seis vírgula zero.*

Pesquisadora: *E você?*

Joradine: *Eu tirei cinco na prova. Depois teve uma prova que eu não entendi, precisava de uma página dele e eu não tinha o livro, eu não tive a explicação.*

(RODA DE CONVERSA, 15/06/2021, SEGUNDA RODA)

Pesquisadora: *como são as atividades aqui na escola, os exercícios são difíceis, são fáceis ou são mais ou menos?*

Alishar: *Não são difíceis.*

Besaika: *Mais ou menos fácil.*

Jesus: *Eu tenho uma prova uma e estou estudando muito para essa prova.*

(RODA DE CONVERSA, 15/06/2021, PRIMEIRA RODA)

Nestes excertos destacados, pode-se pensar qual o verdadeiro objetivo da “prova” e se o instrumento escolhido para avaliação das crianças imigrantes considera o seu percurso educacional, o seu percurso migratório e a sua proficiência na língua portuguesa. Referente a escolha dos instrumentos avaliativos, Neves (2018) salienta que:

Utilizar formas alternativas para avaliar o progresso dos alunos imigrantes cuja língua materna é diferente do português é uma proposta necessária, já que avaliações estritamente na modalidade escrita desse idioma talvez não permitam medir seu conhecimento nos conteúdos relacionados às variadas disciplinas. A dificuldade na compreensão dos enunciados ou na elaboração de respostas por escrito pode influenciar diretamente na qualidade da atividade realizada, o que poderia comprometer a avaliação do progresso da aluna, uma vez que o professor das variadas disciplinas não confunda desenvolvimento de habilidades com fluência em português (NEVES, 2018, p. 124)

As crianças da Escola Verde relataram, conforme os fragmentos abaixo, que o mais difícil no processo educacional é a “cópia” do quadro. As crianças evidenciaram que:

Pesquisadora: *E o que vocês acham mais difícil aqui na escola nas atividades? É ler, é escrever, ou falar.*

Krisbel: *É escrever, porque eu sempre quando eu falo que é mentira que eu estou quase acabando e quando estou começando, hoje aconteceu isso duas vezes que quando eu já estava terminando a professora apagou a tarefa. Depois quando eu comecei a fazer uma então a professora já apagou. E eu gosto mais da matemática. Todas as tarefas são muito fáceis.*

Pesquisadora: *Matemática e tu, Joyhaker?*

Joyhaker: *E eu, eu gosto, olha, quando eu abro as tarefas eu não estou terminando e depois eu não consigo terminar e depois a professora apaga o quadro. E depois eu não posso escrever só ficar quieto, aí a professora não grita.*

(RODA DE CONVERSA, 22/07/2022, ESCOLA VERDE)

Pesquisadora: *O que é mais difícil para vocês na escola?*

Whist: *Nada, tudo é fácil*

Pesquisadora: *Achas fácil?*

Whist: *Sim, mas eu sou lento. Sempre me atraso. Não copio tudo do quadro, sou o mais atrasado.*

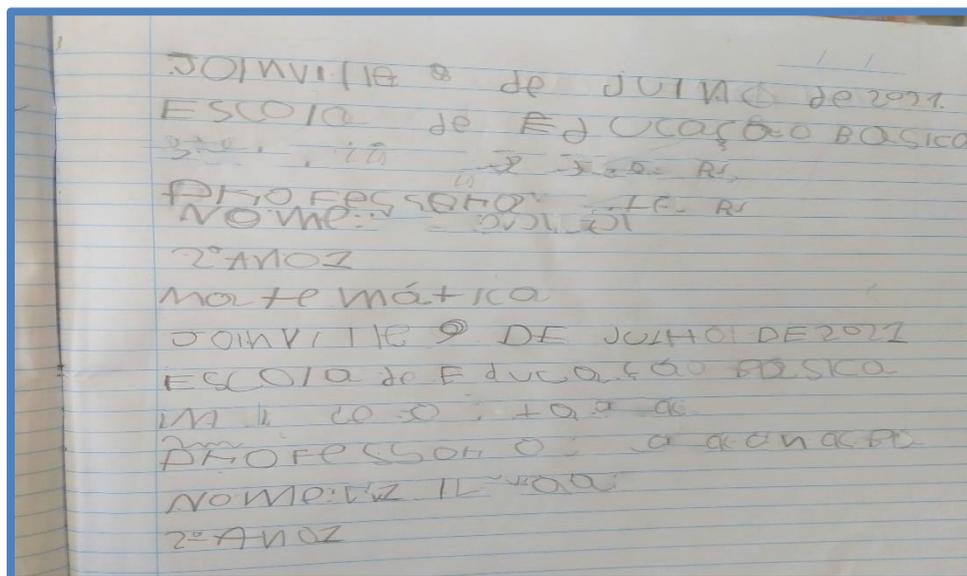
Chevins: *Eu também sou atrasado, a professora fala que eu sou lento, não copio tudo do quadro.*

(RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, 14/07/2021, ESCOLA VERDE)

As crianças imigrantes relataram a dificuldade de realizar as cópias do quadro e, subsequentemente, se autodenominam de “lerdos” ou se apropriam de um discurso realizado pela docente, por não conseguir completar a “cópia” dos conteúdos escolares. Nos relatos, algumas vezes, apareceu o “grito” da professora como algo que os incomoda muito. Joyhaker relatou que “*eu não gosto que gritem*” e “*eu gosto que me tratem bem e, também, que me digam ‘copia isso, Joyhaker’ mas falar bonito, sem gritar*” (JOYHAKER, 2021).

O registro fotográfico do caderno de atividades do Chevins materializa a fala das crianças em relação a cópia do quadro das atividades escolares. Conforme a figura 24, os registros do dia se limitavam ao cabeçalho da escola.

FIGURA 24: REGISTRO DO CADERNO DO CHEVENS



As identificações da escola, da professora e da criança foram borradas a fim de manter a confidencialidade dos participantes e do *locus* da pesquisa.

FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

Apesar dos significativos relatos das crianças imigrantes, quando questionado o seu rendimento escolar e a sua situação educacional, algumas delas ressaltaram que estavam bem, e outras, relataram que avaliavam o seu processo de ensino-aprendizagem medianamente. Nos fragmentos abaixo expressaram que:

Pesquisadora: O que que você acha, Krisbel. Você está bem na escola, ou está mais ou menos ou com dificuldade?

Krisbel: Estou bem.

Pesquisadora: E você, Joyhaker, está bem, mais ou menos ou com dificuldade?

Joyhaker: Eu estou bem, mas eu estou bem. Dificuldades, significa mal?

Pesquisadora: Isso, que está mal. Isso mesmo

(RODA DE CONVERSA, 22/07/2021, ESCOLA VERDE)

Pesquisadora: Como vocês estão na escola, na aprendizagem?

Widneida: Ótimo, eu tenho muitas notas "parabéns", eu tenho dez, eu tenho nove, eu tenho cinco também.

Josier: Eu tenho nove, eu tenho oito.

Widneida: Só que eu não tenho um, dois, três. O meu tem cinco, mas tem nove, dez e parabéns, maravilhoso.

Widdly: É, professora, às vezes ganho parabéns. Um dia, no quarto ano, a professora disse parabéns para mim. No quinto ano não, agora não.

Pesquisadora: Mas no quinto ano você está indo bem, mais ou menos ou fraquinho?

Widdly: Mais ou menos, bem pouquinho.

Aima: Na história eu tirei um, um ponto zero, na outra eu tirei oito vírgula seis. Na outra eu tirei seis vírgula zero.

Pesquisadora: Mas você está bem, mais ou menos ou tu estás fraquinha?

Joradine: eu estou mais ou menos

Pesquisadora: E você, Lovenito?

Lovenito: Eu tirei três

Josier: Eu estou com oito pontos, oito e nove ponto zero.

(RODA DE CONVERSA, 15/06/2021, ESCOLA AZUL)

Sendo assim, conforme as percepções das crianças imigrantes, elas identificaram que a sua situação educacional, apesar das fragilidades apontadas por elas, está em processo de construção de aprendizagens. Algumas crianças percebem que a sua situação educacional está avançando, e outras avaliam que estão no nível intermediário, mas também em processo de apreender.

5.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DADOS COLETADOS NA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES, GESTORES E COORDENADORES

Quanto à análise dos dados das entrevistas realizadas com as professoras, coordenadoras e diretoras das duas escolas de pesquisa, *Escola Azul* e *Escola Verde*, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que compreendeu as seguintes fases.

Na **fase 01**, entendida como a fase da **pré-análise**, as dez entrevistas transcritas de áudio para texto foram salvas em formato Microsoft Word®, arquivadas em pastas digitais, separadas com a identificação da escola -Azul ou Verde- e denominadas individualmente, conforme o código de cada participante da pesquisa, seguindo a seguinte descrição: i. Cargo que exerce na escola, Professora (P), Coordenador (C) e Diretor (D); ii. Escola Azul (A), Escola Verde (V); iii. número da entrevistada. Exemplo: **PA1**: Professora, Escola Azul, participante 1. Analisando assim 103 páginas resultantes das 10 horas, 44 minutos e 44 segundos de entrevistas transcritas de áudio para texto.

Na **exploração do material**, a **fase 02**, foram lidas com profundidade as entrevistas exigindo-nos esmero e atenção em cada fragmento de fala das participante da pesquisa. Na leitura, foram destacados os excertos que destacavam a compreensão dos professores, coordenadores e gestores em relação à escolarização das crianças imigrantes, como também os fragmentos textuais que caracterizavam as práticas educacionais dos professores no que se referia à valorização das diferentes culturas, da língua materna e o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Os excertos destacados foram transferidos para uma planilha no Microsoft Excel®, sendo identificados, inicialmente, por eixos que foram abordados na pesquisa tais quais: i. acolhimento; ii. língua; iii. cultura; iv. aprendizagem; v. práticas pedagógicas; e outros que não se enquadravam nos grandes grupos.

Na **etapa de codificação do material**, realizamos a leitura dos fragmentos textuais em cada eixo e criamos um código que representasse o sentido semântico do excerto. Entende-se por códigos um sistema de símbolos que permite a identificação de informações. Para tanto, nessa pesquisa foram criados 27 códigos.

Na **etapa da categorização**, ocorreu a união dos códigos criados que eram iguais e/ou que se repetiram no processo de análise a partir da semelhança semântica. Para a organização dos códigos, construímos no Microsoft Power Point ® uma apresentação para a agrupação das categorias, possibilitando uma análise assepsiada e dinâmica para a fase 03.

Na **fase 03**, que compreende o **tratamentos dos resultados**, após o procedimento de codificação e categorização, foi possível identificar os códigos que tiveram maior incidência nas entrevistas, visando atender aos dois objetivos específicos traçados para responder o problema de pesquisa. Para o objetivo “averiguar a compreensão dos professores, coordenadores e gestores em relação à escolarização das crianças imigrantes”, emergiram quatro códigos com maior incidência, sendo eles os seguintes: a) processo de ensino-aprendizagem da criança imigrante; b) a língua no processo de escolarização; c) a dicotomia da inserção escolar das crianças imigrantes; e d) presenças e ausências na profissional da educação referente ao processo de escolarização da criança imigrante. Para o objetivo específico “Caracterizar as práticas educacionais dos professores, a partir de suas narrativas, no que se refere a valorização das diferentes culturas, da língua materna e o ensino-aprendizagem da língua portuguesa”, os códigos que obtiveram maior incidência foram: a) valorização das diferentes culturas no ambiente escolar; b) a língua materna da criança imigrante em sala de aula; c) o ensino-aprendizagem da língua portuguesa para crianças imigrantes. Os sete códigos com maior incidência foram submetidos a três procedimentos que objetivaram preservar o rigor da Análise de Conteúdo, sendo eles: 1) leitura crítica dos fragmentos retirados das entrevistas; 2) identificação e criação dos grupos de categorias em consonância ao sentido interpretativo dos fragmentos; e 3) criação das categorias que emergiram dos sete códigos analisados. As categorias que emergiram, partiram da nossa interpretação, permitindo analisar o processo de escolarização das crianças imigrantes em duas escolas na cidade de Joinville (SC).

5.2.1 Compreensão dos professores, dos coordenadores e gestores em relação à escolarização das crianças imigrantes

No intuito de respondermos a problemática da pesquisa⁸², nesta subseção apresentaremos a análise das entrevistas semiestruturadas, que visa abordar a compreensão dos professores, coordenadores e gestores em relação à escolarização das crianças imigrantes, conforme o objetivo específico elencado para essa análise. Não obstante, apresentaremos

⁸² Como se constitui o processo de escolarização de crianças imigrantes a partir de suas percepções, e das narrativas dos professores, coordenadores e gestores?

primeiramente as respostas das participantes da pesquisa em relação ao tempo de atuação pedagógica com as crianças imigrantes, a formação para atender esses novos estudantes e os projetos institucionais ou da rede mantenedora que atendam às especificidades da criança imigrante. Em consequente, apresentaremos as categorias que obtiveram maior incidência entre as respostas das participantes da pesquisa.

Para compreendermos a visão das profissionais da educação que atuam com as crianças imigrantes, questionamos o seu tempo de atuação com elas, a possível participação em formação pedagógica e, se a instituição escolar ou a rede mantenedora proporcionavam projetos educacionais (língua portuguesa, cultura, imigração na contemporaneidade, ou outros) abordando alguma das facetas referentes aos estudantes imigrantes.

Conforme o quadro abaixo, as participantes da pesquisa da *Escola Azul* e da *Escola Verde* possuem vivências com crianças imigrantes. As duas diretoras possuem um tempo de experiência maior que as professoras, sendo que a diretora da *Escola Azul* possui sete anos de experiência e atendeu mais de dezenove estudantes imigrantes. A diretora da *Escola Verde* informou ter onze anos de experiência e ter acolhido de dezoito a vinte crianças e adolescentes imigrantes. A profissional que atua como coordenadora pedagógica da escola verde relatou onze anos de experiência e o atendimento a mais de vinte crianças.

A maioria das professoras de ambos os *lócus* de pesquisa salientaram um tempo considerável de atendimento às crianças imigrantes, de quatro a seis anos, lecionando para em torno de duas a dez crianças imigrantes nesse período. A exceção foram duas professoras, uma da *Escola Verde* e outra da *Escola Azul*, que estavam tendo o primeiro contato com elas⁸³, porém a professora da escola azul lecionava para sete crianças imigrantes que participavam do Programa Educação Plena,⁸⁴ oferecido pela rede municipal de educação.

Em relação a formação pedagógica para o atendimento e acolhimento da criança imigrante, os profissionais da educação da *Escola Azul* salientaram que nos sete anos que a instituição escolar recebeu estudantes imigrantes, não tiveram formação pedagógica promovida pela rede mantenedora ou pela escola. Na *Escola Verde*, três participantes da pesquisa

⁸³ É importante considerar que no ano de 2020 as aulas foram oferecidas presencialmente até o mês de março, após somente em modelo remoto, devido a pandemia ocasionada pelo vírus Sars-Cov-02.

⁸⁴ Segundo a Participante PA1 o Projeto Educação Plena é oferecido pela rede municipal de educação de Joinville, sendo organizado em oficinas. As crianças participam no contraturno escolar. A PA1 explicou que o projeto “é organizado não em disciplinas, mas em oficinas. Eu tenho a oficina de linguagens, que eu já aproveito para fazer um reforço de língua portuguesa, tenho a oficina de experiência matemáticas, que eu trabalho o conteúdo deles de matemática, porém de uma forma mais dinâmica e lúdica. Tenho a oficina de tecnologias, que a gente usa bastante jogos on-line, entra o projeto de robótica nessa oficina. E tem a oficina de iniciação científica. Além das minhas oficinas eles tem mobilidade na cidade, que é com outra professora, de história e geografia” (PA1, 2020).

ressaltaram que foram promovidas capacitações pedagógicas pela escola e pela rede mantenedora.

As participantes da pesquisa, tanto da *Escola Azul* quanto da *Escola Verde* relataram que as escolas promovem projetos institucionais abordando as diferenças e a diversidade cultural no ambiente escolar, com ações específicas na Semana da Consciência Negra, e também com atividades durante todo o ano escolar. A participante PA2 descreveu propostas interdisciplinares que abordavam também os povos indígenas, com visitas a comunidade e uma parceria com o cacique da tribo. As participantes CV e a PV2 salientaram a proposta da CRE na escola com o desenvolvimento do projeto *CorAção*⁸⁵.

Para finalizarmos a contextualização das participantes da pesquisa, perguntamos se no decorrer dos anos a escola ou a rede mantenedora ofereceram aulas específicas de língua portuguesa para as crianças imigrantes. As participantes da pesquisa da *Escola Azul* enfatizaram que não foi oferecido em nenhum momento. As participantes da pesquisa da *Escola Verde* salientaram a parceria da escola com o Projeto “O Haiti é Aqui: Aprendendo Juntos”⁸⁶ promovido por uma instituição formadora de professores juntamente com a universidade da cidade de Joinville – Univille. A PV3 apresentou respostas dissidentes das outras participantes pois, segundo ela, ingressou na rede estadual e na *Escola Verde* no ano de 2020, e considerando todo o cenário do ano escolar, muitas atividades, formações e projetos não foram realizados.

QUADRO 04- CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

(continua)

| | Perguntas | Participantes da Pesquisa Escola Azul | | | | |
|-------------------------------|--|---------------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| | | DA | CA | PA1 | PA2 | PA3 |
| Escola Azul Rede Municipal | Tempo de experiência com crianças imigrantes | 07 anos | 04 anos | 07 meses | 04 anos | 04 anos |
| | Quantas crianças imigrantes atendeu | 19 crianças e adolescentes | 2 crianças | 07 crianças | 10 crianças | 12 crianças |
| | Formação pedagógica Escola/Rede | Não | Não | Não | Não | Não |
| | Projeto educacional oferecido pela escola | Sim escola | Sim Escola | Sim escola | Sim escola | Não relatou |
| | Aula de língua portuguesa-Escola/Rede | Não | Não | Não | Não | Não |

⁸⁵ Conforme a Assistente Técnica Pedagógica da 22ª CRE, Alessandra Cristina Bernardino, o projeto visava auxiliar na construção de uma relação social, cultural e econômica entre brasileiros e imigrantes haitianos que integravam a comunidade a partir do ensino da Língua Portuguesa/Conversação, porém o projeto não teve anuência dos docentes da instituição escolar.

⁸⁶ Curso de Magistério oferecido em nível de ensino médio na E.E.B. Dr. Jorge Lacerda. Para conhecer o projeto ver mais em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-2117-1.pdf>. Destacamos que a pesquisadora dessa dissertação atuou como coordenadora do projeto no período de 2018 a 2019.

(conclusão)

| | Perguntas | Participantes da Pesquisa Escola Verde | | | | |
|-------------------------------|--|--|-----------------------------|--|--|------------|
| | | DV | CV | PV1 | PV2 | PV3 |
| Escola Verde Rede Estadual | Tempo de experiência com crianças imigrantes | 11 anos | 11 anos | 04 anos | 06 anos | 07 meses |
| | Quantas crianças imigrantes atendeu | 18 a 20 crianças e adolescentes | 20 crianças e adolescentes | 10 crianças | 10 crianças | 01 criança |
| | Formação pedagógica Escola/Rede | Sim – Univille ⁸⁷ e CRE ⁸⁸ | Não recorda | Sim CRE | Sim Escola CRE | Não |
| | Projeto educacional oferecido pela escola | Sim escola | Projeto CorAção CRE | Não | Sim escola | Não |
| | Aula de língua portuguesa-Escola/Rede | Sim – Parceria com o curso do Magistério | Sim – professora voluntária | Sim – Parceria com o curso do Magistério | Sim – Parceria com o curso do Magistério | Não |

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Em consequente, a partir da técnica de análise de dados AC, identificamos 04 códigos que tiveram maior incidência diante da análise realizada que são: 1. Processo de ensino-aprendizagem da criança imigrante; 2. A língua no processo de escolarização; 3. A dicotomia da inserção escolar das crianças imigrantes, e 4. Presenças e ausências na profissional de educação referente ao processo de escolarização da criança imigrante.

Nos quadros seguintes são apresentados 03 fragmentos textuais para cada categoria, no intuito de justificar e exemplificar as categorias que emergiram das respostas das participantes da pesquisa, sendo que cada quadro é identificado conforme o *locus* da pesquisa, a quantidade de incidências para a categoria e a identificação da participante da pesquisa.

No quadro 05 apresentamos o código referente ao “Processo de ensino-aprendizagem da criança imigrante”, que obteve 165 incidências. Perante as incidências e semelhanças semânticas das narrativas das participantes, foi possível analisar 03 categorias que emergiram de cada escola. Na *Escola Azul*, com 84 incidências, as categorias são: i. Aprendem com outras crianças, brasileiras ou imigrantes; ii. Alcançam êxito na aprendizagem e, iii; maiores dificuldades no início do processo de escolarização. Na *Escola Verde*, com 81 incidências, as categorias que mais emergiram do código foram: i. Dificuldade no processo de ensino-aprendizagem; ii. Aprendem com outras crianças, brasileiras ou imigrantes; e, iii. As primeiras experiências com as crianças imigrantes foram as mais desafiadoras.

⁸⁷ Universidade da Região de Joinville – Univille

⁸⁸ Coordenadoria Regional de Educação de Joinville

Identificamos pois, com a análise de conteúdo realizada, que as categorias da pesquisa da *Escola Azul* e da *Escola Verde*, nesse código, convergiram somente na categoria “Aprendem com outras crianças, brasileiras ou imigrantes” sendo que na *Escola Azul* emergiram 15 ocorrências e na *Escola Verde*, 11. Salientamos que o intuito dessa análise não está na comparação dos dados, mas na verificação de possíveis similaridades e divergências no processo de escolarização da criança imigrante.

Neste sentido, fica evidente que as profissionais da educação, conforme suas narrativas, reconhecem a importância do outro no processo de ensino-aprendizagem, nesse caso, da criança brasileira e da criança imigrante. É nesse encontro que as crianças desempenham um papel crucial no processo, pois assim como aprendem, elas também ensinam. Caracteriza, portanto, um processo dialético que se constitui pelas relações sociais entre pares nacionais e pares brasileiros. Ora, se as crianças brasileiras/imigrantes são consideradas primordiais no processo de escolarização das crianças imigrantes, conforme os dados apresentados, podemos inferir que as interações sociais entre elas podem oferecer importantes elementos para a organização de ensino proposto pelo professor e pela gestão escolar.

Nessa perspectiva, os pressupostos de Vygotsky (2007; 2009) contribuem para compreendermos a importância das interações entre pares como uma forma privilegiada para o desenvolvimento e a aprendizagem. Sendo assim, é na heterogeneidade que se constituem os grupos de crianças no ambiente escolar, considerando suas diferentes vivências que possibilitam a promoção do aprendizado, seja na língua, no conteúdo escolar, nas brincadeiras, na cultura e em outros. Sendo assim, o “outro”, a criança mais experiente, também atua como interventora no processo de ensino-aprendizagem da criança imigrante.

Vale ressaltar que a participante da pesquisa PV1 corrobora esse conceito quando salienta que *“ela pode até não entender o que eu explico, mas o colega explica na linguagem deles, que é mais fácil. Eu acho isso muito interessante, por mais que elas falem as mesmas coisas que nós falamos, elas se entendem melhor assim”* (PVI, 2020). Fica evidente o papel significativo dos pares na apropriação do conhecimento da criança imigrante. Conforme Oliveira (1997, p.61), agindo na ZDP (VYGOTSKY, 2007) a “interferência de outros indivíduos é mais transformadora”. A autora, na perspectiva de Vygotsky, ainda corrobora que “[...] a criança não tem condições de percorrer sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo” (OLIVEIRA, 1997, p.62).

Na segunda categoria com mais incidências da *Escola Azul*, as participantes da pesquisa apontaram que as crianças imigrantes “alcançam êxito no processo de ensino-aprendizagem”. A PA2 apontou que as crianças imigrantes “*são ninjas*”, pois aprendem rápido e em pouco tempo conseguem acompanhar a turma nas questões de conteúdos escolares. A PA3 salientou que no período de quatro a seis meses as crianças imigrantes já acompanham a turma. As participantes ressaltaram, em consonância, que as crianças imigrantes, em suma as crianças haitianas, possuem habilidades na disciplina de matemática, apresentando uma estratégia singular para a realização dos cálculos. A PA3 ressaltou que “*a grande maioria se destacava nas atividades de matemática*” e corrobora enfatizando “[...]elas aprendem muito rápido” (PA3, 2020).

Porém, é importante destacar que o êxito na aprendizagem, conforme relatado pelas participantes da pesquisa, não está relacionado a um processo de ensino-aprendizagem no qual a criança imigrante atinja todos os objetivos propostos como uma criança que possui a língua portuguesa como língua materna, mas sim um processo no qual a criança aprende e evolui paulatinamente na apropriação dos conhecimentos científicos, considerando todas as suas especificidades. A PA2 ressaltou que “*por mais que você tente fazer, que você tente ser a melhor professora do mundo, mas vai ter N fatores. A gente sabe que vai ter aquela criança que vai ter alguma dificuldade no processo de aprendizagem que está relacionada a outros fatores*” (PA2, 2020).

Nesta perspectiva, Arroyo defende que:

Levando em consideração que o processo educativo é complexo e fortemente marcado pelas variáveis pedagógicas e sociais, entendemos que esse não pode ser analisado fora da interação dialógica entre escola e vida, considerando o desenvolvimento humano, o conhecimento e a cultura (ARROYO, 2007, p.6).

Sendo assim, partindo das narrativas apresentadas, infere-se que as profissionais de educação da *Escola Azul* compreendem que o processo de escolarização da criança imigrante não é homogêneo e apresenta diversas especificidades, porém elas logram êxito no processo de ensino-aprendizagem conforme o seu contexto histórico, social, cultural e financeiro, trazendo à tona as especificidades das questões linguísticas e afetivas que circundam o processo de escolarização da criança.

Na terceira categoria que apresentou mais incidências na *Escola Azul*, os dados revelaram que as “maiores dificuldades [ocorrem] no início do processo de escolarização” da criança imigrante. As cinco participantes alegaram que no começo do processo de

escolarização, as crianças apresentam muitas dificuldades. Porém com o decorrer de um tempo, elas se apropriam de conhecimentos, principalmente, a língua portuguesa, e conseguem evoluir em seu processo de ensino-aprendizagem.

Infere-se que essas “dificuldades” salientadas pelas participantes da pesquisa podem estar relacionadas ao choque cultural e linguístico, tanto da criança imigrante que chega, quanto do professor e da gestão escolar que a acolhe. Podemos ressaltar diversos fatores que contribuem para que esse processo se torne mais desafiador, porém acreditamos que os códigos apresentados em consequente neste estudo, propiciarão novos olhares e novas discussões para compreendermos o fenômeno conforme as narrativas das professoras, coordenadoras e diretoras abarcando outros eixos como a língua e a cultura.

Em relação à *Escola Verde*, a categoria que apresentou mais incidências ressaltou a “dificuldade no processo de ensino-aprendizagem”, com 27 ocorrências. Foi evidenciada pelas participantes que a dificuldade persiste em todo o percurso educacional da criança imigrante e não somente no início, como ressaltado pelas participantes da *Escola Azul*. É mister salientar que essa categoria emergiu somente dos relatos das professoras do *lôcus* da pesquisa, não aparecendo nas narrativas da diretora ou da coordenadora escolar.

Nesse contexto, é importante discutir os dados da pesquisa de Bezerra (2016), que em sua investigação com crianças de seis a dez anos de idade que participaram de deslocamentos migratórios involuntariamente, aferiu que elas apresentaram sintomas depressivos, ansiosos e somáticos, reverberando o “sofrimento” ocasionado pelas rupturas e pelas perdas na agitação, na tristeza e nos “problemas de aprendizagem”. Segundo a autora:

Frutos do deslocamento as crianças imigrantes têm sua mente posta em movimento. Sentimentos, ideias, comportamentos que têm o curso modificado de forma tão abrupta quanto o abalo inesperado do terremoto. Experiências traumáticas que irrompem o psiquismo, o luto das perdas que deprime e angustia, as marcas da violência silenciada que fazem o corpo falar na dor (BEZERRA, 2016, p. 38)

Ela nos chama atenção para a importância da inserção escolar “como fonte de vitalidade às crianças imigrantes” (Ibid., p. 118) e alerta que o contato com a língua de acolhida, as relações sociais que estabelecem com as crianças brasileiras e o brincar, favorece a verdadeira integração social das crianças imigrantes. Bezerra (2016) resalta o impacto de atitudes sensíveis à cultura que reconheçam as suas diferenças em uma perspectiva intercultural, proposta defendida também no presente trabalho.

É importante uma investigação para identificar a raiz das dificuldades de aprendizagem dessas crianças imigrantes, que poderá estar relacionada a diferentes fatores.

Deve-se considerar a situação emocional da criança conforme apontam a pesquisa de Bezerra (2016), ou/e o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, conforme apontam Diniz e Neves (2018), que denunciam a inexistência de políticas linguísticas nas escolas brasileiras, não propiciando aos estudantes imigrantes o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua adicional, acarretando assim nos “problemas de aprendizagem” e, conseqüentemente, no “fracasso escolar”, reforçando, sobretudo, em processos de exclusão de estudantes imigrantes que não têm o português como língua materna. Posteriormente, no quadro 06, discutiremos o código “A língua no processo de escolarização” que emergiu das narrativas das participantes da pesquisa, possibilitando um paralelo com essa categoria abordada.

Na categoria “as primeiras experiências com as crianças imigrantes foram as mais desafiadoras”, com 11 incidências, as participantes da pesquisa relataram que o acolhimento dos primeiros estudantes imigrantes, há 10 anos aproximadamente, demandou de todo o corpo docente e administrativo uma preocupação maior em atender as crianças e adolescentes em suas necessidades básicas, como também de seu processo de ensino-aprendizagem. Evidenciamos que essa categoria emergiu com relatos da diretora e da coordenadora do *Lócus* da pesquisa, as quais possuem mais tempo de experiência com crianças imigrantes do que as professoras participantes.

A participante CV enfatizou que “hoje está bem mais fácil, os pais já vêm sabendo muito das palavras, está bem mais fácil, diferente do início” (CV, 2020). Percebemos que a CV reforça a questão da comunicação com os pais das crianças imigrantes e, quando essa comunicação se estabelece o processo de ensino-aprendizagem, conforme o relato da participante da pesquisa, “fica mais fácil” (CV, 2020). Para tanto, diante da narrativa, consideramos o conceito de “vivência”, defendido nos estudos vygotskianos.

Podemos considerar que as vivências da CV em seu percurso profissional, acompanhadas por sentimentos e emoções vividas nesse período, resultaram em uma nova visão sobre o processo de escolarização das crianças imigrantes. As vivências, segundo Vygotsky (1996, 2010), impactam e transformam a vida do sujeito, possibilitando novas relações com a realidade, emergindo de uma situação social e originando novos significados. Porém, Toassa (2011) nos alerta para a diferença do conceito de vivência para o de experiência, que na obra de Vygotsky não possuem o mesmo sentido. Segundo Toassa (2011, p.35) as vivências “envolvem necessariamente qualidades emocionais, sensações e percepções, acarretando uma imersão do sujeito no mundo”, ou seja, toda a situação de vivência abarca um sentimento forte e representativo. Já a experiência, conforme Toassa (2011) pode ou não envolver sentimentos significativos, podendo resultar somente em lembranças.

Portanto, podemos inferir conforme as narrativas da CV e DV, que suas vivências engendraram olhares que visam ao processo de escolarização da criança imigrante, atualmente, com mais leveza, suscitando um processo “normal”. A DV ressalta que “Querendo ou não, na *Escola Verde* já se criou uma cultura de ter um imigrante, então já é quase que uma coisa normal, já sabemos lidar”.

QUADRO 05- ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS ENTREVISTAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA IMIGRANTE

(continua)

| ESCOLA AZUL | CATEGORIAS | PARTICIPANTE |
|--|---|-------------------------------|
| | Aprendem com outras crianças, brasileiras ou imigrantes | Quantidade de incidências: 15 |
| | “Então eles mesmos acabam ajudando muito, eles têm essa vontade, todo mundo quer sentar-se ao lado daquele amigo, todo mundo vai querer ficar perto, pois é muito natural deles.” | PA2 |
| | “Elas são crianças bem contentes, bem esforçadas, e como tem essa comunidade, as crianças aqui da nossa escola, acolhem muito bem eles. Então no recreio, eles passam juntos. Aí essa troca, eu lembro que a haitiana que hoje está comigo ela falava: “professora, eu posso fazer <i>xexe</i> ?” e era xixi, então depois todos pediam assim pra mim: “ <i>posso fazer xexé?</i> ” as outras crianças começaram a copiar ela [...], daí eles pegam o jeito deles e vice versa, e vão levando assim.” | PA3 |
| | “Então esse ano veio as duas que eu lembro bem, a (<i>nome da aluna</i>) e a (<i>nome da aluna</i>), que chegaram em fevereiro, elas colaram no (<i>nome do aluno</i>). Ele é muito bonzinho e deu todo o suporte para elas e provavelmente ele mora próximo delas”. | CA |
| | Alcançam êxito no processo de ensino-aprendizagem | Quantidade de incidências: 12 |
| | “Na grande maioria e só a dificuldade até ter o domínio da língua portuguesa. Mas elas aprendem sim, temos muitos alunos bons.” | PA1 |
| | “Durante a aula, todo dia, vou perguntando o nome, “qual o nome desse? E esse?” E eles vão memorizando porque eles vão usando. Então eu tento gravar o nome em crioulo ou espanhol, eu já perdi muita coisa, pois esse ano eu não usei ainda. [...] isso ajuda bastante, foto com nome, mas eu coloco o nome em português e na língua mãe, assim eles fazem a relação, “assim é na minha língua e no português”. Mas eles aprendem muito rápido, são ninjas.” | PA2 |
| | “Então você percebe que eles estão se desenvolvendo e que já estão se virando. [...] ainda misturam as letras mas eles entendem na hora de ler, notamos mais essa evolução, até mesmo nas notas. Começam tirando notas dois ou três, e logo estão tirando cinco. Eles têm uma projeção maior que os nossos alunos brasileiros. [...]” | PA3 |
| | Maiores dificuldades no início do processo de escolarização | Quantidade de incidências: 09 |
| “[...] É bem difícil, principalmente, elas entenderem o que está acontecendo. Aquelas que estão mais tempo conseguem se sobressair um pouco melhor e os que vão chegando agora é o que têm mais dificuldades.” | CA | |
| “Nos primeiros dias são mais difíceis, até ter essa questão de ele entender. Principalmente no segundo ano, quando você está com a atividade um pouco mais adiantada, vamos supor um segundo trimestre, a maioria já está lendo, | PA2 | |

(conclusão)

| | | |
|---|---|-------------------------------|
| ESCOLA VERDE | já está escrevendo, então a gente já está trabalhando com poesia, com frases e tal.” | |
| | “Então você percebe que eles estão se desenvolvendo e que já estão se virando. [...] ainda misturam as letras mas eles entendem na hora de ler, notamos mais essa evolução, até mesmo nas notas. Começam tirando notas dois ou três, e logo estão tirando cinco. Eles têm uma projeção maior que os nossos alunos brasileiros. [...]” | PA3 |
| | CATEGORIAS | |
| | PARTICIPANTE | |
| | Dificuldade no processo de ensino-aprendizagem | Quantidade de incidências: 27 |
| | “Ele tem retirado as atividades físicas na escola, assim como [nome do aluno] que também é haitiano, mas já está aqui há 04 ou 05 anos. Mas eu não entendo, a dificuldade que eles têm é muito grande.” | PV1 |
| | “A maioria não acompanha [conteúdos], a maioria apresenta muitas dificuldades, muita dificuldade.” | PV2 |
| | “Porém eu me sentia de mãos atadas muitos dos momentos, pois não houve evolução até o último momento ele ainda batia nos outros, ainda tinha muita dificuldade em fazer as atividades e acompanhar os alunos.” | PV3 |
| | Aprendem com outras crianças, brasileiras ou imigrantes | Quantidade de incidências: 11 |
| | “A facilidade da criança é muito grande de se comunicar, e por incrível que pareça, por mais que a língua seja diferente eles conseguem se comunicar melhor do que nós, adultos.” | PV1 |
| | “As crianças são espontâneas, ela acaba entrando na brincadeira, ela troca vocabulário, e sem perceber já está falando.” | DV |
| | “Quando você que está com dificuldade você tenta ajudar, gosto que sentem em dupla. Ela pode até não entender o que eu explico, mas o colega explica na linguagem deles, que é mais fácil. Eu acho isso muito interessante, por mais que elas falem as mesmas coisas que nós falamos, elas se entendem melhor assim.” | PV1 |
| | As primeiras experiências com as crianças imigrantes foram as mais desafiadoras | Quantidade de incidências: 11 |
| | “[...] na verdade agora, os alunos que estão chegando para a gente, os últimos alunos que estão chegando, eles já estão entendendo mais o português. Nossa dificuldade já foi, faz um tempo, que foi nesse primeiro momento que eles não nos entendiam. Agora o que estão chegando, são os que nascidos aqui, os irmãos dos primeiros que já estão aqui, está bem mais fácil hoje.” | CV |
| “Querendo ou não na <i>Escola Verde</i> já se criou uma cultura de ter um imigrante, então já é quase que uma coisa normal, já sabemos lidar.” | DV | |
| “[professor] Ele entende, assim é uma coisa tão natural esse processo, que eu não vejo mais colocado como “Ah! Eu tenho um aluno haitiano no sétimo ano”, não existe mais isso. É como se fosse, é um aluno. Pedro, Maria, pelo próprio nome já sabe que não é brasileiro.” | DV | |

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Com relação ao código “A língua no processo de escolarização” conforme o quadro 06, apresentando 121 incidências, foi possível identificar duas categorias na *Escola Azul* e na *Escola Verde*. Nos dois *Lócus* de pesquisa, emergiram duas categorias similares, conforme as narrativas das participantes, sendo: i. A língua como barreira no início do processo de escolarização, com 22 incidências na *Escola Azul* e 41 incidências na *Escola Verde*; e ii.

Dificuldade na leitura, escrita e interpretação no processo ensino-aprendizagem, apresentando 12 incidências na *Escola Azul* e 15 na *Escola Verde*.

A categoria “A língua como barreira no início do processo de escolarização” emergiu nas duas escolas *locus* da pesquisa. Conforme as narrativas das participantes, a dificuldade no início da escolarização intensifica-se diante da dificuldade de uma língua comum de interação e a comunicação entre professor e criança imigrante não se estabelece e, em decorrência disto, o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares não se concretiza, exigindo da professora ações pedagógicas que culminem no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

É importante ressaltar que nenhuma das escolas possui um modelo de acolhimento linguístico para as crianças imigrantes recém-chegadas ao Brasil. Na *Escola Verde*, como elencado no início deste subcapítulo, algumas crianças imigrantes foram atendidas pelo projeto “O Haiti é Aqui: Aprendendo Juntos”, porém não se estendeu a todas as crianças imigrantes da escola e não se apresentou como um projeto permanente, mas sim uma ação pontual e temporária, realizada por estagiários do curso do magistério.

Nas narrativas das participantes das pesquisas, é possível inferir que é garantindo a matrícula da criança imigrante nas duas escolas de Joinville/SC, porém na ausência de políticas públicas que garantam o ensino-aprendizagem da língua local, resultam em uma total responsabilização das professoras e da gestão escolar no acolhimento, na adaptação curricular, no desenvolvimento de estratégias pedagógicas que atendam suas especificidades, na (re)organização e (re)elaboração de material didático adaptado para o seu nível e, primordialmente, no ensino da língua portuguesa.

Nessa esteira de reflexão, no direito de aprendizagem da criança imigrante, as pesquisadoras Assumpção e Aguiar (2019) denunciam que muitos estudantes imigrantes não são acolhidos verdadeiramente e sofrem com a falta de um planejamento pedagógico voltado para suas necessidades e encontram professores que não possuem formação adequada para o seu atendimento. As pesquisadoras ressaltaram que a falta de um acolhimento efetivo gera desinteresse, repetência e isolamento destes atores sociais.

É importante salientar que muitas vezes as ações pedagógicas pensadas para a criança imigrante não atingem o êxito esperado pelo professor, conforme abordou a PV2, “a gente trabalhava com material concreto, mas muito difícil de assimilar, somente balançava a cabeça, ele não estava compreendendo” (2020). Ou seja, a intencionalidade pedagógica não foi alcançada, haja vista que a criança imigrante não compreendia os comandos da professora. Percebe-se, segundo o excerto, que a língua se torna nesse momento uma barreira na aprendizagem e na relação social entre professor e criança.

Nesse prisma, a criança imigrante chega no ambiente escolar com suas “vivências” (VYGOTSKY, 2010) e as suas relações com a língua materna que, conforme a teoria histórico-cultural, será a mola propulsora para o ensino-aprendizagem da nova língua, transferindo para a língua portuguesa o sistema de significados que domina em sua língua materna. Porém, como a escola, uma instituição marcada pela tradição monolíngue, está preparada para o acolhimento linguístico de uma criança que não possui o português como primeira língua? E qual a formação do professor para atender as especificidades linguísticas dessa criança imigrante?

Nas indagações suscitadas diante das narrativas das participantes da pesquisa, voltamos aos questionamentos de Neves (2018) que transcendem somente as questões do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, mas evoca diversas situações que surgem diante da temática. Neves (2018) ressalta que:

As questões que envolvem a educação dos estudantes imigrantes do Ensino Básico ainda são pouco visibilizadas e demandam discussões sobre como favorecer a integração dos alunos pouco proficientes em português ao espaço escolar, como conduzir aulas para turmas mistas com alunos brasileiros e estrangeiros, como promover os diálogos interculturais dentro da escola, como realizar um trabalho que combata situações de preconceito e xenofobia (NEVES, 2018, p. 132)

Em consequente, a categoria que emergiu com mais incidências aborda “a dificuldade na leitura, escrita e interpretação no processo de escolarização”, com 12 incidências na *Escola Azul* e 15 incidências na *Escola Verde*. Assim como na categoria anterior, que abordava a língua como barreira no início do processo de escolarização da criança imigrante, nesta nova categoria, as participantes da pesquisa salientaram dificuldade no processo de ensino-aprendizagem.

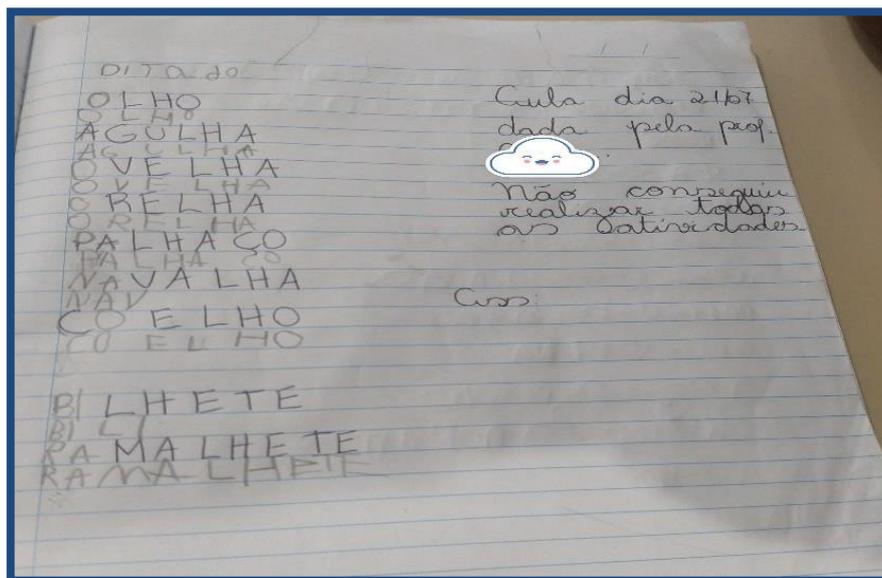
Na categoria anterior, podemos pensar que a dificuldade inicial é a comunicação utilizando a linguagem oral. Após um período residindo no Brasil, a criança imigrante em contato com outras crianças e adultos que falam a língua portuguesa, se apropriam em um tempo curto da linguagem oral. Neves (2018) questiona se baseado na premissa que a criança aprende a língua de acolhida “mais fácil” que um adulto, não poderia estar sendo fundamentado esta justificativa na ausência de políticas linguísticas voltadas às crianças imigrantes. Porém, conforme nos revela os dados das narrativas das participantes da pesquisa, muitas lacunas nesse processo acompanham a criança imigrante em seu processo de escolarização.

Ora, podemos inferir que a inexistência de acolhimento linguístico reverbera em todo o processo de escolarização da criança imigrante, principalmente no que tange a língua portuguesa, como constatado nos excertos das participantes da pesquisa da *Escola Azul* e da *Escola Verde*. A PA3 salienta que “Eu vejo a grande dificuldade na escrita, na compreensão, e

isso acaba prejudicando ciências, história, geografia, porque são matérias que se precisa ler um texto, e responder, localizar essa informação.” (PA3, 2020). Em consonância com esse excerto a PV2 corrobora que “têm alunos que fazem a leitura, mas têm dificuldades na compreensão, na interpretação, para poder desenvolver algo sobre um texto, sobre uma frase ou algo assim” (PV2, 2020). Nos dois fragmentos é possível inferir que as crianças imigrantes que não se apropriaram da linguagem escrita da língua portuguesa, tornaram-se meros “alunos copistas⁸⁹”, conforme os dados apresentados.

Salientamos que na observação participante, ao manusear o caderno das crianças imigrantes nos dois *locus* de pesquisa, deparamo-nos com registros que identificavam a dificuldade em realizar as atividades propostas pelas professoras, conforme a figura 25 e 26. Conforme os registros fotográficos e a observação participante, as duas crianças falam com fluência a língua portuguesa, porém não se apropriaram da linguagem escrita e da leitura.

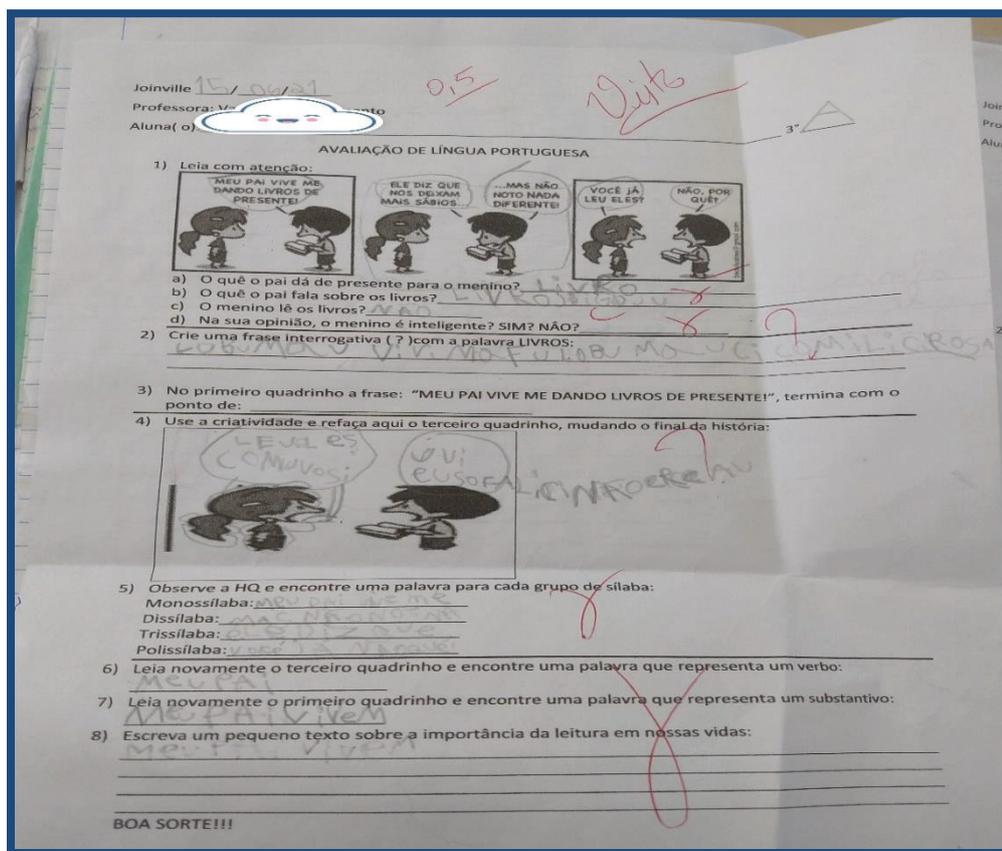
FIGURA 25: REGISTRO NO CADERNO DA CRIANÇA IMIGRANTE – ESCOLA VERDE⁹⁰



Criança haitiana de 07 anos cursando o 2º ano do ensino fundamental
 FONTE: Acervo da pesquisadora (2021)

⁸⁹ Segundo Temple (2007) a criança copista é “o aluno que desenvolveu a habilidade de escrever, mas não avançou à compreensão da linguagem escrita, que permaneceu apenas nesse momento de cópia. Os alunos copistas são capazes de copiar as atividades apresentadas pelo professor com bastante habilidade; conhecem algumas letras, sabem nomeá-las, mas não sabem ler. Também não sabem escrever quando solicitados que executem a atividade sozinhos (TEMPLE, 2007, p. 49)

⁹⁰ Registro fotográfico dia 22/07/2021

FIGURA 26: AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA – ESCOLA AZUL⁹¹

Criança venezuelana de 08 anos cursando o 3º ano do ensino fundamental
 FONTE: Acervo da pesquisadora (2021)

É de suma importância a criança imigrante se apropriar da linguagem escrita da língua de acolhida – a língua portuguesa. Ressaltamos que, conforme a teoria histórico-cultural, a linguagem escrita não é uma elaboração da linguagem oral, mas é uma linguagem do pensamento. Luria (1986) destaca que:

A linguagem escrita possui uma origem completamente diferente e outra estrutura psicológica. Esta aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que começa com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita. No início da formação desta, seu objeto não é tanto a ideia ou pensamento que deve ser expressado, quanto os meios técnicos de escritura das letras e logo das palavras, os quais nunca são objeto de uma tomada de consciência na linguagem oral. (LURIA, 1986, p. 169)

Sendo assim, o processo de apropriação da linguagem escrita passa por uma estrutura psicológica específica e complexa, que não se realiza sem um proposta pedagógica intencional, de uma metodologia que considere as especificidades e as vivências (VYGOTSKY, 2010) da criança imigrante e um processo de ensino-aprendizagem mediada, a partir de uma

⁹¹ Registro fotográfico dia 08/07/2021

intencionalidade (VYGOTSKY, 2007), com elementos basilares para a organização do ensino para a criança imigrante, considerando a língua materna, a valorização da cultura (CANDAU, 2018) e o ensino-aprendizagem da língua portuguesa (NEVES, 2018).

QUADRO 06- ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS ENTREVISTAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO A LÍNGUA NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

(continua)

| | CATEGORIAS | PARTICIPANTE |
|---|---|-------------------------------|
| ESCOLA AZUL | Língua como barreira no início do processo de escolarização | Quantidade de incidências: 22 |
| | “[...] elas vão aprender, mas irão apanhar até chegar um nível de entendimento. Eu até tenho um áudio, posso te mandar depois, uma menina haitiana pedindo ajuda. Ela dizendo que não entende nada do que eu digo, [...]” | PA3 |
| | “Então assim, quando vinha a criança haitiana os professores ficavam muito preocupados, preocupados por quê? “Como eu vou alcançar essa criança para que ela consiga se alfabetizar no português, fazer as atividades”. Então assim, não é que tinha resistência, é porque o professor sabe que ele tem que atender o aluno, mas existia uma preocupação em alcançar o aluno nessa aprendizagem.” | DA |
| | “[...] às vezes, dependendo do momento, eu volto um pouco com essa criança, volto para a revisão das vogais, do som do alfabeto, de trabalhar bem a questão do som da letra, porque não tem como você fazer a alfabetização se você não trabalhar essa questão do som. Então, às vezes eu volto um pouco para poder resgatar, porque não adianta dar um poema, uma interpretação, não tem lógica, ele não vai conseguir acompanhar porque ele não está falando a língua.” | PA2 |
| | Dificuldade na leitura, escrita e interpretação no processo ensino-aprendizagem | Quantidade de incidências: 12 |
| | “Eu vejo a grande dificuldade na escrita, na compreensão, e isso acaba prejudicando ciências, história, geografia, porque são matérias que se precisa ler um texto, e responder, localizar essa informação.” | PA3 |
| | Mas quando ele foi do 2º para o 3º ano, de novo [...]ele regrediu muito. Ele não tinha perdido a alfabetização, ele lia e escrevia, mas assim por exemplo [...] ele já fazia frases bem completas, ele perdeu. [...] As frases dele geralmente são assim “comer banana” porque é difícil para eles usar as preposições, as conjunções, então tem que trabalhar muito com eles, “eu vou comer banana”, muito trabalho oral. Então ele tinha perdido muita coisa. | PA2 |
| “Nós damos a oportunidade, mas é muito devagar, parece que falta alguma coisa, algum estímulo. Por exemplo, na matemática, a maioria consegue bem, mas na língua, na área do estudo o “bicho pega”, porque tem muita leitura, tem interpretação, fica bem mais difícil. Elas aprendem, mas o processo é mais lento. | CA | |
| | CATEGORIAS | PARTICIPANTE |
| ESCOLA VERDE | Língua como barreira no início do processo de escolarização | Quantidade de incidências: 41 |
| | “Sabe aquela pessoa que está conversando e fica assim (<i>balançando a cabeça</i>), e dá aquele sorriso, e a gente pensa assim “meu deus, não está entendendo nada”. Então eu tenho muita dificuldade.” | PV1 |
| | “Ele tinha muita dificuldade, a gente trabalhava com material concreto, mas muito difícil de assimilar, somente balançava a cabeça, ele não estava compreendendo.” | PV2 |

(conclusão)

| | |
|---|-------------------------------|
| “Ele participava, mas ele é uma criança bastante hiperativa, com seis anos quando a criança não está entendendo muito o que você está falando, o interesse não vai ser tão grande de ficar nessa brincadeira, ele participava, mas as vezes ele só ficava rindo, e de novo a gente volta para a questão do idioma, da fala da oratória, de que precisa ter essa troca para que tenha um aprendizado, para estabelecer uma relação entre o professor e o aluno.” | PV3 |
| Dificuldade na leitura, escrita e interpretação no processo de escolarização | Quantidade de incidências: 15 |
| “[...] eu sempre divido o quadro em três partes, onde eu paro, eles param também. [...] Eles fazem realmente somente cópia do quadro, na hora de realizar as atividades, eles não conseguem fazer.” | PV1 |
| “Por exemplo, o [nome do aluno] a gente sabia que as mesmas dificuldades que tinha comigo, tinha com ela, a questão da escrita, lê e, por incrível que pareça, a maioria lê, conseguem ler em português, mas o problema deles é a compreensão do que se lê. Pois o alfabeto deles é igual o nosso, mas o entendimento da palavra, da sentença, da frase, do texto eles não conseguem entender muito bem.” | PV1 |
| “Têm alunos que fazem a leitura, mas tem dificuldades na compreensão na interpretação, para poder desenvolver algo sobre um texto, sobre uma frase ou algo assim.” | PV2 |

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022)

No código “A dicotomia da inserção escolar das crianças imigrantes”, conforme o quadro 07, emergiram 67 incidências. As participantes da pesquisa, tanto da *Escola Azul* quanto da *Escola Verde*, revelaram a dicotomia da inserção escolar que ora a criança imigrante está incluída e ora excluída no ambiente escolar. Emergiram duas categorias similares em ambos os *locus* de pesquisa; *Categoria 1*: Criança imigrante incluída no processo de escolarização, *Escola Azul* apresentou 19 incidências e a *Escola Verde* 20 incidências; *Categoria 2*: Criança imigrante excluída no processo de escolarização, *Escola Azul* com 09 incidências e a *Escola Verde* com 19 incidências.

Na categoria “Criança imigrante incluída no processo de escolarização”, os excertos apresentam o acolhimento realizado pelas outras crianças, brasileiras ou imigrantes. Inferimos que esse processo de inclusão dar-se-á, prioritariamente, pelas crianças. É no brincar, no falar, nas aprendizagens, nas trocas cotidianas e nos vínculos de amizade que acolhem e incluem a criança que chega com suas idiossincrasias e suas diferenças.

Nesta perspectiva, André (2016, p. 68) corrobora que “os vínculos de amizade que os alunos estrangeiros criam com seus pares no processo migratório são de suma importância para que eles se sintam pertencentes ao novo contexto cultural”. A autora também enfatiza que o sentimento de pertencimento é desenvolvido quando as crianças imigrantes possuem uma diversidade de relacionamentos, sentindo-se pertencente à nova escola e à nova sociedade.

Nesse movimento vivo, fluído e dinâmico apresentam-se diuturnamente os desafios e as tensões que emergem com as diferenças. Além da criança que acolhe, o/a professor/a desempenha um papel crucial no acolhimento e na inclusão da criança imigrante. Abstendo-nos de uma visão romantizada das relações sociais no ambiente escolar, enfatizamos o papel do professor e da gestão escolar na mediação desse processo, que segundo Candau (2013):

O/a educador/a tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos [...] Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os ‘outros’[...] trata-se também de favorecer que nos situemos como ‘outros’, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões.[...] conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as (CANDAU, 2013, p.32).

Sendo assim, o/a professor/a como “mediador na construção de relações interculturais positivas” (CANDAU, 2013, p.32) enfrenta os desafios e os conflitos que emergem das relações sociais com os diferentes e propõe uma construção coletiva *na* e *com* as diferenças. As diferenças na perspectiva da educação intercultural não excluem e não segregam, mas incluem, numa visão dialética e em uma mediação reflexiva e sensibilizadora, revelando assim o “arco-íris” que encontramos no ambiente escolar e desvelando o daltonismo cultural, como ressaltado por Candau (2013).

É mister salientar que o “diferente”, assim como já abordado nesse estudo, se configura na cultura, na língua, na forma de se vestir, no jeito de brincar, nas cores, nos aromas e também nos sabores. Calcando-se assim nas diferenças é que a educação intercultural considera as vivências sociais e culturais da criança imigrante e apresenta uma “pedagogia do encontro” (FLEURI, 2003;2009), promovendo uma vivência significativa que resulta no acolhimento e em sua efetiva inclusão.

Destarte, em um espaço de “cruzamento de culturas, fluído e complexo” (CANDAU, 2013, p. 15), chamado escola, em um processo sinuoso e dinâmico, suscitam muitas discussões e reflexões, pois assim como a criança imigrante está incluída no processo de escolarização, os dados revelaram que ela também está excluída. Na segunda categoria do código, emergiram 09 incidências na *Escola Azul* e 19 ocorrências na *Escola Verde*, relatando a “criança imigrante excluída no processo de escolarização”. Podemos observar nos excertos destacados três tipos de exclusão, sendo: 1. Autoexclusão da criança imigrante; 2. Exclusão pelos professores; e 3. Exclusão pela cultura;

Conforme as narrativas das participantes das pesquisas, podemos inferir que algumas crianças se “autoexcluem” no ambiente escolar. A participante DA da *Escola Azul* salienta que “*Geralmente eles ficam mais na deles, e quando interagem, interagem com gente da própria nacionalidade*” (DA, 2020) e a participante CV da *Escola Verde* enfatiza “*as meninas mesmo “não, não, não sei, não entender” (participante da pesquisa acenando com não com a cabeça), tudo que a professora pedia, os professores, elas se recusavam a fazer*” (CV, 2020).

Essa situação foi presenciada pela pesquisadora nos dias da observação participante na *Escola Azul* conforme a Figura 27 e 28. Percebemos que no intervalo da aula - recreio- nos dois grupos – A ou B – formava-se a “mesa dos haitianos”. Nesse espaço se observou aleatoriamente a presença de estudantes brasileiros, e havia a movimentação de crianças imigrantes menores que ora estavam na mesa e ora estavam brincando com outras crianças. Porém, as crianças maiores e os adolescentes permaneciam todo o intervalo neste espaço.

FIGURA 27: MESA DOS ESTUDANTES HAITIANOS- GRUPO A⁹²



FONTE: Acervo da pesquisadora (2021)

⁹² Registro fotográfico dia 08/06/2021

FIGURA 23: MESA DOS ESTUDANTES HAITIANOS- GRUPO B⁹³

FONTE: Acervo da pesquisadora (2021)

Poderíamos pensar que a “autoexclusão” poderá estar relacionada a um ato de resistência ou a uma estratégia de autoproteção? Considerando que a criança imigrante participa de um deslocamento migratório que não corresponde aos seus anseios e desejos, André (2016, p.354) ressalta que “[...] os filhos e filhas dos trabalhadores deixam suas escolas para acompanharem seus pais em um projeto migratório que não é deles”. Sendo assim, deixam o “conhecido”, sua escola, seus amigos, seus parentes e, drasticamente, continuam o seu processo de escolarização em um lugar desconhecido em todas as esferas, língua, cultura e outros. Um processo de perdas que reverbera no ciclo que se inicia.

Além dessa visão, Assumpção e Aguiar (2019) denunciam que muitos estudantes imigrantes se isolam e se excluem dos processos coletivos de aprendizagem após sofrerem experiências de discriminação e preconceito. Portanto, a instituição escolar deve estar atenta a essas atitudes de autoexclusão e propor ações pedagógicas em uma perspectiva intercultural para incluir a criança imigrante e ouvi-las para compreender os motivos da autoexclusão e do isolamento. Nesta linha de pensamento, Martuscelli enfatiza que:

é importante entender crianças refugiadas como atores sociais que passaram pelo processo de migração forçada e possuem visões e experiências próprias sobre suas necessidades e questões. [...] faz-se necessário garantir que ela possa se expressar, que suas considerações sejam de fato escutadas e consideradas e que ela possua espaços participativos para se desenvolver (2014, p.284).

O segundo tipo de exclusão, a exclusão das crianças imigrantes realizada pelos professores e professoras, emergiu dos relatos das participantes da pesquisa de uma maneira

⁹³ Registro fotográfico dia 01/06/2021

muito mais sutil e cuidadosa. Conforme o diário de campo, dois momentos foram registrados denotando as expressões das participantes com esmero, polidez e certo nível de insegurança com as palavras. Registrou-se no diário de campo que:

No momento que perguntei se a participante da pesquisa presenciou algum ato de preconceito ou xenofobia dos professores contra as crianças imigrantes ela reagiu com muito nervosismo. Percebi que não queria falar sobre o assunto e destacou que todos os problemas tinham sido resolvidos pela direção da escola. Apenas apontou “Aconteceu algo muito sério, mas já foi resolvido pela direção, não quero comentar pois fere a ética”. Com o nervosismo aparente da participante da pesquisa e para não a constranger, mudei o curso das perguntas (DIÁRIO DE CAMPO, 14/10/2020).

Em outra entrevista realizada no mesmo dia foi registrado:

Quando perguntei se a professora teria presenciado algum ato de preconceito ou xenofobia contra as crianças imigrantes advindos dos professores a participante repetiu muitas vezes que a situação era muito delicada e complicada. Percebi que a participante da pesquisa não estava à vontade para falar sobre a situação (DIÁRIO DE CAMPO, 14/10/2020)

Nos excertos dos relatos das participantes da pesquisa, a PV1 relatou que:

A gente escuta fala dentro do ambiente escolar como “não é o lugar deles aqui” ou o “Haiti não é aqui” como foi pichado no muro, essa questão que estão “tirando emprego” [...]. Já ouvi professor falando dos nomes, “poxa, olha esse tipo de nome, se é tipo de nome, eu me nego a chamar haitiano na chamada” [...] e essa questão que você está no lugar impróprio, “se fosse por mim vocês não estariam aqui (PV1, 2020)

Percebemos, diante dos dados, que alguns professores e professoras ainda carregam os preconceitos, os estigmas e as discriminações que os imigrantes sofrem em solo brasileiro. Silva (2016) denuncia a prática excludente e discriminatória de professores contra as crianças bolivianas relatando que “os professores e funcionários da unidade escolar lidam com esses sujeitos como se eles fossem um peso para a escola. Os olhares, as expressões que são feitas durante a conversa indicam o menosprezo dirigido a essa população” (SILVA, 2016, p.78).

Ora, como propor uma educação intercultural se o mediador para as mudanças carrega consigo os estigmas que desejamos romper da sociedade e do ambiente escolar? Como construir uma escola com pontes, se diariamente os muros estão sendo levantados? Essas indagações nos permitem pensar que para a construção de uma sociedade democrática, justa e humana é preciso reconhecer o “outro” em nós mesmos e caminhar em rumo da *desconstrução*. Nesta perspectiva, Candau (2008) defende que:

[...] à necessidade de *desconstrução*. Para a promoção de uma educação intercultural é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna - muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil - todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. A "naturalização" é um componente que

faz em grande parte invisível e especialmente complexa essa problemática. Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos socioculturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar (2008, p.53).

No caminho da desconstrução, ressaltamos a importância de formação pedagógica⁹⁴ para professores, coordenadores e gestores escolares que aborde a temática da imigração na contemporaneidade, sensibilizando-os para uma nova postura, um novo olhar, novas práticas pedagógicas e, principalmente, despindo-os, através de debates e estudos, de todo o preconceito, discriminação e de práticas pedagógicas excludentes contra as crianças imigrantes.

No último tipo de exclusão das crianças imigrantes no processo de escolarização deriva da sua cultura. As participantes da pesquisa relataram momentos que a criança imigrante é excluída, ou até mesmo discriminada, pelas expressões de sua cultura. O tipo de penteado do cabelo, ou os hábitos de higiene também são características de uma cultura que devem ser dialogadas com as crianças brasileiras para que compreendam a diversidade cultural no ambiente escolar e aprendam com as diferenças. Bahia e Santos (2016, p. 07) ressaltam que “os imigrantes não deixam de ser o que eram antes de imigrar. A língua, a maneira de ver o mundo, os hábitos e outras coisas adquiridas na infância e na juventude continuam com os imigrados e não se perdem no processo de imigração”.

Não podemos deixar de mencionar que o maior número de crianças imigrantes nos dois *locus* de pesquisa é proveniente do Haiti, portanto, são crianças negras. Sabemos que o racismo no Brasil é estrutural (ALMEIDA, 2018) e que se efetiva por meios de padrões e preceitos raciais que são normalizados por preceitos discriminatórios raciais que são normalizados na – e pela – sociedade, difundindo-se em todos os espaços, inclusive no ambiente escolar. Sendo assim, as crianças imigrantes podem sofrer três tipos de discriminação, pela cor da sua pele – racismo - pelo seu país de origem – xenofobia – e por ser pobre - aporofobia⁹⁵. Portanto, as tensões e os conflitos devem ser mediados pelos professores, coordenadores e gestão escolar no intuito de acolher a criança imigrante e evitar que seja alvo de discriminação e xenofobia.

Em suma, os dados revelaram a dicotomia na inserção escolar da criança imigrante, haja vista que o número de ocorrências que emergiram nas duas categorias é muito próximo

⁹⁴ No próximo código abordaremos com mais ênfase a importância da formação pedagógica para a construção de uma escola que responde aos desafios da contemporaneidade, que oferece uma educação mais justa, igualitária e humana.

⁹⁵ Resumidamente, aporofobia é aversão aos pobres. Para aprofundar o conhecimento no conceito, sugerimos a leitura do livro *Aporofobia* de autoria de Adela Cortina.

nos dois *locus* de pesquisa, nos permitindo inferir que o seu processo de escolarização em relação à inserção no ambiente escolar é permeado de tensões, conflitos, estranhamentos, mas também de acolhimento e do aprender com a diferença e com outro.

QUADRO 07- ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS ENTREVISTAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO A DICOTOMIA DA INSERÇÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS IMIGRANTES
(continua)

| | CATEGORIAS | PARTICIPANTE |
|--------------|---|-------------------------------|
| ESCOLA AZUL | Criança imigrante incluída no processo de escolarização | Quantidade de incidências: 19 |
| | “As crianças brasileiras de um modo geral acolhem bastante. Até quando a gente entra em uma sala que algum aluno não fala o português, elas já avisam “professora tem que falar com aquele dali ele não entendeu, ele não sabe ainda”. Eu vejo elas acolherem, não excluem, como até como eu imaginei que seria, deixa de lado porque não falam a língua, ou porque tem uma cultura diferente, mas não, elas incluem no grupo.” | PA1 |
| | “Os pequeninos eu não percebo, [...] para eles a reação é diferente, aquele amigo que fala outra língua para eles é o máximo, se eles pudessem ficar grudados o tempo todo eles querem. Acho que é a inocência, acho que não foram corrompidos pelas maldades da sociedade ainda.” | PA2 |
| | “A equipe gestora que cuida do recreio, a gente os vê brincando e conversando, eles rindo, tanto os brasileiros com brasileiros, como os brasileiros com as crianças haitianas ou venezuelanas, eles gostam muito um do outro, a gente vê que tem o acolhimento que é feito em sala é muito bem trabalhado.” | CA |
| | Criança imigrante excluída no processo de escolarização | Quantidade de incidências: 09 |
| | “E isso é muito triste. São crianças bonitas, inteligentes que podem produzir e estão ali, simplesmente, no cantinho da sala e muitos não dão atenção. Precisamos repensar e nos colocarmos no lugar dessas crianças.” | CA |
| | “[...] eles vêm bonitos para escola, mas não tem o hábito de usar desodorante, de trocar a roupa, então, algumas crianças dão problemas, reclamam disso, daí tentamos levar para orientação, para eles conversarem, a orientação tem um kit de tudo que eles precisam, desde desodorante, lenço umedecido, porque tinha vezes que não aguentávamos ficar na sala.” | PA3 |
| | “Ela interage pouco e quando ela interage somente com quem é próximo dela, por exemplo os haitianos. Existe aqueles alunos que estão mais tempo na escola, e eles já andam com os outros amigos. [...] às vezes encontramos eles sentadinho no cantinho, a gente conversa, tenta mais. Geralmente eles ficam mais na dele, e quando interagem, interagem com gente da própria nacionalidade.” | DA |
| | CATEGORIAS | PARTICIPANTE |
| ESCOLA VERDE | Criança imigrante incluída no processo de escolarização | Quantidade de incidências: 20 |
| | “Eu acho que a palavra-chave ali foi o carinho. Buscar mesmo com carinho, a professora deu uma atenção maior para ele, assim, que focou nele, e tentou conquistar ele e acabou conseguindo. Hoje ainda é nosso aluno e é um fofo, um querido.” | CV |
| | “Isso é importante, percebo que sendo brasileiro, haitiano ou venezuelano, ou seja de qualquer etnia, eu sou aluno da escola. Matriculado, estudante e bem acolhido.” | DV |

(conclusão)

| | |
|---|-------------------------------|
| “Eu percebo que eles recebem a criança melhor, mesmo assim gosto de avisar para a turma. Às vezes está óbvio, mas se você fala aquilo fica melhor. Eu os apresento em sala de aula e peço ajuda dos colegas e eu tenho essa ajuda. É uma turma é muito carinhosa, tanto a da tarde como a de manhã.” | PV1 |
| Criança imigrante excluída no processo de escolarização | Quantidade de incidências: 19 |
| “Por exemplo, essas meninas que te falei, teve que buscar um pouquinho de alfabetização para elas entenderem [...] a maior dificuldade com elas, pois tiveram um pouco de resistência, as meninas mesmo “não, não, não sei, não entender” (participante da pesquisa acenando com não com a cabeça), tudo que a professora pedia, os professores, elas se recusavam a fazer.” | CV |
| “A criança, não dentro da minha turma, mas já aconteceu. Tinha uma criança que vinha com cachinhos, com aplique no cabelo e outro na hora da atividade, cortar o cachinho e dizer palavras, né! Mas as colegas levaram para a coordenação pedagógica, foi conversado e solucionado. A gente sabe que essa questão a criança traz de casa, de fora, essa rejeição em relação a eles.” | PV2 |
| “Eu acho que tem um pré-conceito sobre essas crianças, elas já são vistas de maneira diferente, não sei se senti de forma errada, mas fiquei com sentimento bloqueado de perguntar a experiência de outras professoras, mas sinto que ficasse como se não pertencessem a escola, são crianças que estão aqui mas não são do Brasil, e eu acho que não é nesse sentido, pois a criança tem direito à educação, se ela está numa escola brasileira, ela tem direito a uma educação brasileira e para ter acesso a essa educação e ter acesso com qualidade, o professor tem que estar capacitado, talvez por isso também que os professores tenham esse pré-conceito, não sei se são todas as crianças que apresentam dificuldade ou não, pois só tive um.” | PV3 |

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Em conseguinte, conforme o quadro abaixo (quadro 08), o código “presenças e ausências nas profissionais da educação referente ao processo de escolarização da criança imigrante” que suscitou 136 incidências, revela os sentimentos das seis professoras, das duas coordenadoras e das duas diretoras, diante do desafio do processo de ensino-aprendizagem da criança imigrante. No código emergiram duas categorias similares nos dois lócus de pesquisa, que são: 1. Presença de sentimentos e emoções nas profissionais da educação que norteiam o processo de escolarização da criança imigrante, apresentando 64 incidências na *Escola Azul* e 32 incidências na *Escola Verde*; e 2. Ausência de formação pedagógica para o atendimento da criança imigrante, com 27 incidências na *Escola Azul* e 13 incidências na *Escola Verde*.

A categoria que apresentou mais incidências nesse código, com 96 relatos, tratou-se das emoções das profissionais da educação no processo de escolarização da criança imigrante. Diante dos dados revelados, os sentimentos e as emoções das professoras, coordenadoras e diretoras emergiram nas falas e nas expressões. Muitos sentimentos são subjetivos e no diálogo que se construiu na entrevista, sentia-se a angústia, a insegurança e a esperança das profissionais da educação referente ao processo de escolarização da criança imigrante. No diário de campo realizamos os seguintes registros:

A participante demonstrou estar esperançosa com a pesquisa. Em todo o momento falava da importância do estudo e elogiava a minha coragem em escrever sobre o tema e tinha esperanças de que mudanças ocorreriam com a pesquisa concluída (DIÁRIO DE CAMPO, 01/10/2020).

Experienciei em todo o decorrer da entrevista o amor que a professora sentia pelas crianças imigrantes. Sempre que ela falava o nome de cada criança eu via seus olhos brilharem. As histórias que contou, as aprendizagens que teve com as crianças imigrantes foram perceptíveis em toda a sua narrativa (DIÁRIO DE CAMPO, 15/10/2020).

A professora demonstrou através das expressões que estava desanimada referente ao processo de ensino-aprendizagem das crianças imigrantes que atendeu. Expressou na fala que estava com vontade de desistir da profissão de docente pois se sentia incapacitada com todas as demandas que surgiram nos últimos tempos, crianças com deficiência, crianças imigrantes, falta de valorização do professor, pandemia e outros (DIÁRIO DE CAMPO, 16/11/2020).

O processo de escolarização da criança imigrante é permeado de emoções e sentimentos, tanto da criança quanto do profissional da educação. A AC nos permitiu inferir que o/a professor/a e a gestão escolar compartilham de muitas emoções e em todo o momento a empatia estava presente nos relatos. As profissionais da educação posicionaram-se no lugar da criança imigrante, no lugar do desconhecido e do estranho. Colocando-se à disposição para conhecer suas histórias, suas vivências e o percurso migratório da criança imigrante, assim como relatado na fala da participante PA2 “*Eu me coloco muito no lugar deles, porque se largar eles em um lugar que falam outra língua, a gente não entende nada, é muito complicado, não é nada, nada fácil*” (PA2, 2020).

Nessa postura empática também demonstravam a predisposição em aprender, assim como relatado pela participante DA “*eu vou dizer uma coisa para ti, a gente sempre tentou fazer o nosso melhor, se a gente não fez, Sandra, foi porque a gente... não é porque a gente não quis, foi porque a gente não conseguiu. A gente fez para acertar e de repente errou e mudou*” (DA, 2020).

Além da empatia, também estava presente a insegurança, a incapacidade e o sentimento de fracasso diante dos desafios que se apresentavam diuturnamente no processo de ensino-aprendizagem da criança imigrante. A participante PV3 relatou “[...] *Je muitas vezes em sala de aula eu me sentia incapaz de resolver o problema porque eu não conseguia conversar com essa criança, o diálogo verbal não existia*[...]” (PV3, 2020), e a PV1 acrescenta “*No primeiro obstáculo a gente recua e realmente tem dias que dá vontade de chorar, de desistir de dizer que não quero mais [...] eu vejo que tem que ser diferente. Se partir de nós professores, se clamarmos por isso, nós conseguiremos*” (PV1, 2020). As participantes também relataram o

amor que sentiam pelas crianças imigrantes, assim como demonstrado na entrevista da PA2 “*ah, eu as amo, é maravilhoso, elas são guerreiras, encantadoras, elas ensinam muita coisa, todas elas*” (PA2, 2020).

Conforme a teoria histórico-cultural, o sujeito é constituído socialmente por meio das relações sociais, ou seja, por meio da interação social o ser humano aprende a falar, pensar, agir e também aprende a sentir (OLIVEIRA; REGO, 2003). Assim sendo, as emoções estão intrinsecamente ligadas a um contexto social e um indivíduo não permanece indiferente as situações cotidianas, o que faz da reação emocional o fator organizacional do comportamento. Vygotsky (2004) ressalta que:

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações (VYGOTSKY, 2004, p.139)

Portanto, Vygotsky (2004) reitera que o professor, durante o processo de ensino-aprendizagem, utiliza toda a sua experiência do sentir e do pensar, e aquele que utiliza somente do objetivismo no processo pedagógico não educa e conclui que “quem não é quente nem frio, mas apenas morno, nunca poderá ser um bom professor” (VYGOTSKY, 2004, p. 450). Ou seja, as emoções dos professores fazem parte do processo educativo, o sentimento de insegurança, de fracasso de incapacidade são cadeias de emoções que impulsionam o professor na busca de mudanças.

Acreditamos que muitas emoções geradas nas professoras, coordenadoras e gestoras derivam da falta de formação pedagógica e de políticas públicas que orientem a profissional de educação no acolhimento e no processo de ensino-aprendizagem da criança imigrante. Elhaji, Aguiar e Assumpção (2021, p. 50) reiteram que:

Fica evidente, portanto, a relevância da figura do professor e sua formação no processo de inserção do pequeno migrante em seu novo ambiente social. Ora, há que se reconhecer que nem todos se beneficiaram de uma capacitação que proporciona os subsídios necessários para apreender adequadamente as nuances da problemática

A partir dessa premissa, podemos pensar que o direito à matrícula da criança imigrante é garantida nas legislações, porém a formação de quem a atende efetivamente não é previsto e não é oferecido para os profissionais da educação, o que discutiremos na próxima categoria emergida desse código.

A próxima categoria que incidiu do código tange a “ausência de formação pedagógica para o atendimento da criança imigrante” com 40 incidências, 27 na *Escola Azul* e 13 na *Escola*

Verde. É importante destacar que conforme o quadro 04, apresentado no início do subcapítulo, as participantes da pesquisa da *Escola Azul* salientaram que não tiveram nenhuma formação pedagógica sobre o atendimento da criança imigrante, sendo assim, emergiram mais excertos neste *locus* de pesquisa.

Apesar das participantes da pesquisa da *Escola Verde* relatarem que a escola e a rede mantenedora ofereceram formação pedagógica para o atendimento da criança imigrante, os relatos da falta de formação partiram somente dos professores da escola e reiteraram a importância que as formações sejam sucessivas, considerando o fluxo de entrada e saída de professores e professoras.

Nesta premissa, diversos autores que investigam a temática da imigração e da educação denunciam a falta de formação pedagógica para professores, coordenadores e gestores, tais como Assumpção e Coelho (2020), Cotinguiba e Cotinguiba (2014), Diniz e Neves (2018) e Cursino (2020).

Para contextualizarmos a questão da formação pedagógica, Conte (2020), baseando-se em outros autores, nos apresenta a importância da formação que é denominada como “formação continuada” no percurso profissional do professor. A pesquisadora salienta que:

Considerando a incompletude do ser humano, as fragilidades da formação inicial e a complexidade do trabalho docente no exercício da profissão, **a formação continuada se torna um direito e uma necessidade**. E sendo compreendida como necessidade, a formação continuada ocorre no campo da prática pedagógica, aproximando processos de produção do conhecimento, de gestão de problemas relacionados ao ensino, a fim de aprimorar o trabalho docente (CONTE, 2020, p.34, **grifo nosso**).

Conforme o excerto da autora, a formação continuada é um direito e uma necessidade do professor e atende às fragilidades da formação inicial. As migrações na contemporaneidade são um desafio atual e, provavelmente, não abordado na formação inicial das professoras. Dessa maneira, formações baseadas em sua composição caracterizam-se como necessidade emergente para atender às necessidades pedagógicas de direcionamento, sensibilização e de práticas pedagógicas que contemplem a criança imigrante em seu direito de aprendizagem.

Nesta perspectiva, podemos mencionar que a Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020 (BRASIL, 2020) descreve no artigo 6º, inciso IV, que as escolas devem promover “capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não brasileiros”. No inciso VI, também responsabiliza as escolas de oferecer “ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiveram pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa” (BRASIL, 2020). Inferimos que a própria Resolução onera

o Estado e o poder público da responsabilidade na formação pedagógica dos professores e professoras para atender às crianças imigrantes em suas especificidades

A falta dessa formação específica pode resultar no isolamento, no silenciamento e, até mesmo, na exclusão da criança imigrante no ambiente escolar. A formação pedagógica deve estar alinhada com os desafios propostos cotidianamente no ambiente escolar e pautada em uma formação que reconheça a pluralidade e as diferenças, porém é preciso um envolvimento efetivo do Estado e do poder público no intuito de formar os professores para atender esses novos estudantes. Precisamos urgentemente de políticas públicas que visem à formação dos professores, coordenadores e gestores que contemplem as diversas nuances que surgem no processo de escolarização da criança imigrante e que garantam o seu direito de uma educação de qualidade com equidade.

QUADRO 08- ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS ENTREVISTAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO PRESENCAS E AUSÊNCIAS NA PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO REFERENTE AO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA IMIGRANTE

(continua)

| | CATEGORIAS | PARTICIPANTE |
|-------------|---|-------------------------------|
| ESCOLA AZUL | Presença de sentimentos e emoções nas profissionais da educação que norteiam o processo de escolarização da criança imigrante | Quantidade de incidências: 64 |
| | “Eu me coloco muito no lugar deles, porque se largar eles em um lugar que falam outra língua, a gente não entende nada, é muito complicado, não é nada, nada fácil. Aí a gente vai criando umas estratégias para se virar.” | PA2 |
| | “Eles são muito queridos na escola. Os professores gostam muito, não tem assim um preconceito grande que as vezes existe. A gente se assusta, como professora e não vou dizer que não, e ser hipócrita de dizer “ai, eu amo”, eu me assusto numa sala com sete, são trinta e seis alunos e sete não me entendem. É complicado...” | PA3 |
| | “No começo a gente enfrentou bastante dificuldade, mas não desistimos. Eu vou dizer uma coisa para ti, a gente sempre tentou fazer o nosso melhor, se a gente não fez, Sandra, foi porque a gente... não é porque a gente não quis, foi porque a gente não conseguiu. A gente fez para acertar e de repente errou e mudou” | DA |
| | Ausência de formação pedagógica para o atendimento da criança imigrante | Quantidade de incidências: 27 |
| | “Primeiro os professores devem ter formações nessa área, conhecer mais da cultura deles, dos costumes, da língua, não falar e escrever fluentemente, até porque a gente sabe que é difícil e isso teria que ser um bom tempo de estudos. Mas quem sabe falar o básico, o seu nome, o nome da família, as coisas básicas da sala de aula, para que você consiga explicar as atividades, uma coisa que eu sinto muita necessidade.” | PA2 |
| | “Eu gostaria, primeiramente que a gente tivesse cursos, para gente saber lidar melhor com esses casos, até da língua, pois como tivemos outros cursos [...], poderíamos ter o de crioulo, francês... as práticas pedagógicas, eles poderiam estar dando mais modelos pra gente, exemplos!” | PA3 |
| | “[...] era preocupante e é preocupante, por que assim, o que temos de formação em relação a isto? Nada, nós não temos! Entendi? [...] não que uma | DA |

(conclusão)

| | | |
|--|--|-------------------------------|
| | cartilha vai te ajudar, mas que procedimentos? Você não fala a língua daquela criança, a criança não fala a sua, o que é ensinado é o português[...]" | |
| ESCOLA VERDE | CATEGORIAS | PARTICIPANTE |
| | Presença de sentimentos e emoções nas profissionais da educação que norteiam o processo de escolarização da criança imigrante | Quantidade de incidências: 32 |
| | "[...] Vou me colocar como se eu fosse uma aluna, que estivesse indo para outra escola. [...] Eu sinto uma dificuldade muito grande, se eu fosse, estivesse no lugar deles, eu (<i>nome da professora</i>) indo para uma escola, vivendo como eu sou, eu teria muita dificuldade, sabe professora? Eu choraria bastante, eu desanimaria, que eu não ia querer ir para a escola. Eu não sei se é o caso deles. Estou me colocando no lugar deles, vendo assim." | PV1 |
| | "Eu acredito que dentro da nossa rede estadual, têm salas com 30 alunos, 32, 33 alunos, você não consegue suprir a necessidade de todos. "Ah, mas tem o co-regente, o segundo professor!", mas às vezes aquela criança que na qual o segundo professor é contratado ele tem tantas necessidades que o professor precisa estar direto direcionando e adaptando atividades com essa criança. Nem sempre consegue fazer um trabalho com uma atividade de reforço para os outros." | PV2 |
| | "[...]já me frustrei muito enquanto professora por que muitas crianças ficam muito para trás do grupo, e isso para mim enquanto pessoa e profissional me frustram muito, por que me cobro muito em atender da melhor forma todos os alunos, e uma escola plural se faz necessária, devido a demanda que existe na sociedade, porém na prática não sei se ela funciona. | PV3 |
| | Ausência de formação pedagógica para o atendimento da criança imigrante | Quantidade de incidências: 13 |
| | "O governo ele deveria ver uma forma de ensinar, principalmente nós que lidamos com o aprendizado da criança, nós teríamos que ter isso aí." | PV1 |
| | "A nossa escola é a maior demanda de alunos haitianos, então precisariam oferecer para nós, professores, o curso da língua deles. [...] eu como professora, apesar do cansaço, eu me disporia aprender." | PV1 |
| "Eu acho que de fato deveria existir um preparo para os professores, elas estando aqui no Brasil, sendo crianças brasileiras nesse sentido de estarem morando aqui, elas têm direito a mesma qualidade que as outras crianças recebem, então essa qualidade vem da escola, da instituição, professor, então eu acho que de fato eles não recebem da mesma maneira [...]" | PV3 | |

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Em consequente, abordaremos as práticas pedagógicas dos professores, a partir de suas narrativas, no que se refere à valorização das diferentes culturas, da língua materna e do ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

5.2.2 Práticas pedagógicas das professoras, a partir de suas narrativas, no que se refere à valorização das diferentes culturas, da língua materna e o ensino-aprendizagem da língua portuguesa

Em continuação da análise dos dados que emergiram segundo as participantes adultas do presente estudo, neste subcapítulo, apresentaremos as práticas pedagógicas das seis

professoras, três da *Escola Azul* e três da *Escola Verde*. A análise e os resultados apresentados visam a atender o terceiro objetivo específico elencado para a presente pesquisa, que busca caracterizar as práticas pedagógicas dos professores, a partir de suas narrativas, no que se refere a valorização das diferentes culturas, da língua materna e o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Para tanto, nos quadros seguintes, apresentaremos dois fragmentos textuais para cada categoria, com o objetivo de justificar e exemplificar as categorias que emergiram das respostas das professoras, a quantidade de incidências, a identificação da participante e o *locus* da pesquisa.

Em consequente, a partir da técnica de análise de dados AC, com temas predeterminados, identificamos 03 códigos que tiveram maior incidência diante da análise realizada que são: 1. Valorização das diferentes culturas; 2. A língua materna da criança imigrante em sala de aula; e 3. O ensino-aprendizagem da língua portuguesa para crianças imigrantes.

No quadro 09, apresentamos o código referente à “Valorização das diferentes culturas”, que obteve 46 incidências, 27 na *Escola Azul* e 19 na *Escola Verde*. Perante as incidências e semelhanças semânticas das narrativas das participantes foi possível analisar 02 categorias de cada escola. Na *Escola Azul*, com 27 incidências, as categorias são: i. Sensibilização para as diferentes culturas (15 incidências); e ii. Diálogos interculturais (07 incidências). Na *Escola Verde*, com 19 incidências, as categorias que mais emergiram do código foram: i. Sensibilização para as diferentes culturas (13 incidências); e ii. Projeto Institucional (06 incidências).

A categoria “sensibilização para as diferentes culturas” se constituiu nas narrativas das professoras dos dois *locus* de pesquisa. Na *Escola Azul*, conforme as professoras, existe um movimento para a discussão das diferentes culturas, sendo destacado pela professora PA2 o “projeto identidade” que aborda as especificidades de cada cultura e que são apresentadas pela criança e pela sua família, seja imigrante ou nacional. No percurso do “projeto identidade” as ações são (re)organizadas e (res)significadas. Conforme aponta a professora PA2:

É engraçado como cada turma tem experiências específicas e vivências muito específicas, nunca uma turma vai ter a mesma experiência da outra, porque as crianças que passam por ali são diferentes, em todos os sentidos. Então um ano é diferente do outro. Mesmo o projeto identidade, que é um projeto que amo trabalhar, todo o ano ele sofre mudanças, porque sempre tem alguma coisa “ah, esse ano tem uma criança que canta isso, toca tal instrumento”, então tem que ser diferente pois é uma criança diferente (PA2, 2020)..

A professora PA3 também ressaltou “*eu trabalho muito a cultura deles para que tanto eles como as nossas crianças entendam*” e destacou que “*elas [crianças haitianas] gostam muito de cantar, cantam muito na língua deles. Durante as aulas elas cantam bastante, mas jamais eu digo para se calarem*” (PA3, 2020). A sensibilização para as diferentes culturas, conforme as professoras da *Escola Azul*, eram realizadas em sala de aula, em feiras interdisciplinares, apresentações culturais e aulas-passeio.

A professora PA2 destacou a questão das brincadeiras das crianças haitianas: “*A gente aprendeu umas amarelinhas diferentes que elas brincam no Haiti*” e ressaltou as trocas de aprendizagens de diferentes brincadeiras “*Elas têm umas brincadeiras diferentes, as cantigas, quando eu trabalho as cantigas de rodas eu sempre peço para eles ‘tem alguma musiquinha que canta lá para brincar?’ É legal, é uma interação, é diferente.*” (PA2, 2020).

Na *Escola Verde*, as participantes da pesquisa relataram práticas pedagógicas que objetivam sensibilizar as crianças, imigrantes e nacionais, para as diferentes culturas. Destacaram a utilização de exposições, teatro, música e rodas de conversa. A professora PV2 salientou que no período das festas de carnaval no Brasil ela propôs a “*feita da amizade*” para demonstrar também a cultura das crianças imigrantes e ressaltou a participação dos pais das crianças imigrantes e destacou “*os pais colaboraram com os quitutes, as crianças vieram fantasiados, trabalhei com questionários, com conversação dirigida. Na forma de como se vê e de ver o outro, trabalho em equipe de um poder ajudar o outro*” (PV2, 2020).

A professora PV1 também narrou práticas pedagógicas que abordavam as bandeiras do país de cada criança e ressaltou o sentimento das crianças imigrantes no processo, sendo que, conforme a professora “*NOSSA! Elas se sentiram super, ‘Poxa, eu faço parte! visível, faço parte desse grupo! Estou participando disso, a minha história é importante como qualquer outra’ então, foi bem joia* (PVI, 2020).

É importante salientar que a professora PA1 da *Escola Azul* e a professora PV3 da *Escola Verde* não relataram práticas pedagógicas voltadas às diferentes culturas, sendo que para ambas, o ano de 2020 estava sendo o primeiro contato com as crianças imigrantes e o pouco tempo de aula presencial e as dificuldades do acesso à plataforma on-line, não possibilitaram abordar as diferentes culturas em suas práticas pedagógicas.

A segunda categoria que obteve mais incidências na *Escola Azul* apontou para os “*diálogos interculturais*” que aconteciam em sala de aula, nas rodas de conversa, nas feiras e em exposições. Os diálogos interculturais ficaram evidentes como prática pedagógica, tanto nas narrativas da PA2 e PA3. A participação da família da criança imigrante também se evidenciou como “*mediador intercultural*”. A professora PA2 relatou que:

Teve um ano que o pai do [nome da criança imigrante], que ele era presidente da associação dos haitianos [...] ele veio conversar com as crianças, os alunos fizeram muitas perguntas para ele, porque eles tinham vindo para cá, como que era lá, se ele tinha vontade de voltar. E ele fala 05 línguas, inglês, espanhol, francês, português e crioulo, ele dá um show. E foi muito legal, sem mentira, acho que eles ficaram umas duas horas fazendo perguntas para eles. Foi muito legal, ele trouxe fotos das praias de lá, que são maravilhosas e no final ele chorou, chorou bastante, disse que tinha muita saudade do país dele, que tinha vontade de voltar, mas que hoje ele entende que tem filhos brasileiros, os dois últimos nasceram aqui. Ele falou que entende que para esses dois também é difícil ir embora daqui, porque eles nasceram aqui, agora veio uma divisão de sentimentos (PA2, 2020).

As professoras também salientaram a atuação da criança imigrante como uma mediadora intercultural, que nos diálogos estabelecidos, apresentam a sua cultura a partir de suas vivências e de suas narrativas, conforme exposto pela PA3: *“os pratos típicos, o que elas estão acostumadas, como é a rotina lá quanto a trabalho e estudo, qual o programa que elas faziam para se divertir. Estamos sempre expondo as diferenças (PA3, 2020).*

Na *Escola Verde*, a segunda categoria com mais incidências evidenciou o “projetos institucionais” que são realizados durante o ano escolar que abordam as diferentes culturas. As participantes da pesquisa relataram as feiras interdisciplinares que envolvem todas as turmas da escola, desde anos iniciais, anos finais e ensino médio, e os professores, para a discussão e valorização das diferentes culturas. Relataram também a Semana da Consciência Negra que é um período que toda a instituição se mobiliza para promover ações pedagógicas que discutam as diferenças do outro, possibilitando momentos de conhecer as diferentes culturas e as diferentes maneiras de ver o mundo.

Conforme as narrativas das professoras, as práticas pedagógicas desenvolvidas por elas vão ao encontro de reconhecimento das diferenças como uma riqueza e uma “vantagem pedagógica” (CANDAU, 2018a). Os dados constituídos nesse código apresentam que as práticas pedagógicas desenvolvidas na valorização das diferentes culturas, tanto pelas professoras quanto pela instituição escolar, expressam um caminhar paulatino para um percurso educativo sensível a diferença, que conforme Candau (2018a), desconstrói a padronização e luta contra todas as formas de desigualdade presentes na sociedade e no ambiente escolar. A autora (CANDAU, 2018a), porém, reforça que essa articulação não é simples, exige um posicionamento assumido e permanente nos processos formativos dos professores e ressalta a importância da formação inicial e continuada.

Por fim, Candau (2018a) ressalta que não concebe o professor como super-herói, salvacionista ou como mero expectador de um currículo “pronto”, mas acredita em um profissional inquieto, mobilizador que estimula a curiosidade epistemológica de seus alunos

“promove a cidadania, amplia horizontes culturais e sociais, comparte saberes, valores e horizontes de sentido orientados à construção de sociedades justas e democráticas” (CANDAUa, 2018, p. 41).

QUADRO 09- ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS ENTREVISTAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO VALORIZAÇÃO DAS DIFERENTES CULTURAS

| | | CATEGORIAS | PARTICIPANTE |
|--------------|---|---|-------------------------------|
| ESCOLA AZUL | | Sensibilização para as diferentes culturas | Quantidade de incidências: 15 |
| | | Esse projeto identidade tem me ajudado muito, muito mesmo, até mesmo com as crianças daqui. Às vezes tem criança que vem de Chapecó, que tem uma cultura totalmente diferente de Joinville, e é legal que elas relatam essas coisas. As crianças que vem do Paraná, por exemplo, elas têm muito contato com sítio, com terra, com plantação, [...] são coisas específicas que a gente que mora aqui, em Joinville, tem características diferentes | PA2 |
| | | Eu trabalho muito a cultura deles para que tanto eles como as nossas crianças entendam. | PA3 |
| | | Diálogos Interculturais | Quantidade de incidências: 07 |
| | | os pratos típicos, o que eles estão acostumados, como é a rotina lá quanto a trabalho e estudo, qual o programa que eles fazem para se divertir. Estamos sempre expondo as diferenças. [...] | PA3 |
| | | O <i>[nome do aluno]</i> é uma história muito engraçada, a mãe dele era jamaicana e o pai dele era haitiano, porque o <i>[nome]</i> era o guitarrista do <i>[nome do guitarrista]</i> , porque a mãe dele era jamaicana. Então ele morou um período na Jamaica e morou um período no Haiti, mas mais na Jamaica que no Haiti. Gente, era o máximo, ele era fã do Bob Marley, e a gente foi estudar o movimento rastafári, e a gente descobriu que era uma religião. Nossa, eu aprendi tanta coisa. Eu achava que rastafári era rastafári e o cabelo e acabou. Eu falei para a mãe, “mãe quanta coisa que aprendi!”, a Jamaica é um país lindo, é um dos destinos mais caros do mundo [...]. | PA2 |
| ESCOLA VERDE | | CATEGORIAS | PARTICIPANTE |
| | | Sensibilização para as diferentes culturas | Quantidade de incidências: 13 |
| | | A minha intenção era trabalhar muito ali. Querendo ou não nós vamos trabalhar no quinto ano a questão de Santa Catarina, mas nós temos como toda as partes do país, que infelizmente nós tivemos na nossa história, a escravidão. [...] mostrar para as crianças o país deles e trazer aqui. Eu fiz em conjunto com a professora (nome da professora) nós trabalhamos também a consciência negra, nós fizemos o trabalho com a Abayomi, trabalhamos, explicamos, fizemos as aulas juntas, mas não trabalhando o país e isso eu gostaria. | PV1 |
| | | Uma atividade que foi muito joia e que eles curtiram foi o finados, a prática que se tem de lembrar dos entes queridos. E no Haiti tem lugares que eles tocam tambor para acordar o espírito daquela pessoa. | PV2 |
| | | Projeto Institucional | Quantidade de incidências:06 |
| | | Sim, principalmente quando a gente estava em um projeto, CorAção, que a gente estava trabalhando a questão do afro. [...] | PV1 |
| | Nós temos as feiras que envolvem todas as turmas. | PV2 | |

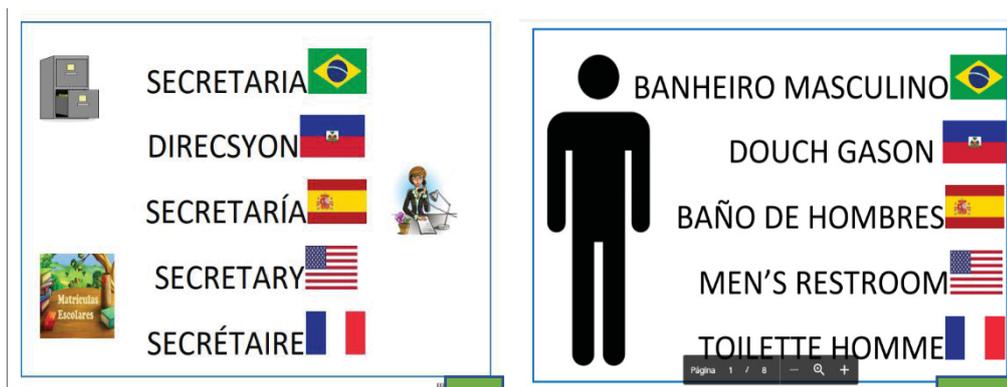
FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Em consequente, o código “a língua materna da criança imigrante em sala de aula”, conforme apresentado no quadro 10, emergiram 12 incidências na *Escola Azul* e 10 incidências na *Escola Verde*. Podemos observar que, em ambos os *lócus* de pesquisa, se constituiu a categoria “recurso no processo de ensino-aprendizagem” com mais incidências, conforme a AC.

As práticas pedagógicas das professoras entrevistadas com o intuito de valorizar a língua materna da criança imigrante em sala de aula constitui-se como um recurso no processo de ensino-aprendizagem. As professoras da *Escola Verde* e da *Escola Azul* salientaram a importância dessa conexão da língua materna para o ensino-aprendizagem de novos conteúdos e também da língua de acolhimento, a língua portuguesa.

A professora PA2 da *Escola Azul* enfatizou a prática de relacionar imagens reais com a língua materna da criança e também a linguagem escrita da palavra em língua portuguesa. Salientou que cotidianamente realiza um resgate com a turma sobre as novas palavras na língua materna da criança imigrante e da nova palavra em língua portuguesa para a criança imigrante. Estabelecendo uma troca de aprendizagem para brasileiros e imigrantes. A PA3 manifestou que propõem em suas práticas pedagógicas que a criança imigrante demonstre e ensine para as crianças brasileiras algumas palavras em sua língua materna e ressaltou que esses momentos, na maioria das vezes, são expressos através da música.

As professoras da *Escola Verde* relataram as mesmas práticas pedagógicas evidenciadas pelas professoras da *Escola Azul* e, além destas práticas pedagógicas, apresentaram formas de comunicação escrita na língua materna da criança imigrante. Ressaltaram que na *Escola Verde* os ambientes da escola são identificados em cinco línguas – português- crioulo- espanhol- inglês e francês (figura 24). E, conforme a PA1, “a gente já vê um sorriso, reconheceu o que está escrito ali. Essa parte é bem gratificante” (PA1, 2020). Ou seja, o estudante imigrante reconhece sua língua materna e se sente valorizado no ambiente escolar.

FIGURA 24: PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO DE AMBIENTES NA *ESCOLA VERDE*

FONTE: Imagem cedida pela Assistente de Educação da *Escola Verde*
Arquivo da pesquisadora (2020)

A professora PA2 ressaltou a prática de escrever recados nos cadernos das crianças imigrantes em sua língua materna e percebeu o envolvimento e dedicação delas após lerem os recados. A participante da pesquisa ressaltou que “*como se ela dissesse assim ‘meu Deus, ela me entende, é para mim isso, eu estou entendendo o que ela está querendo dizer’*”. Então ali eu compreendi que isso é muito importante” (PA2, 2020). A professora salientou que recorre a conhecidos para realizar as traduções e, após, ela compartilha com os outros professores na escola para utilizar como recurso no processo ensino-aprendizagem da criança imigrante.

Na *Escola Azul* também emergiu como prática pedagógica a utilização da língua materna para fins de tradução. Nas narrativas das professoras percebemos a prática constante de utilizar uma criança ou um adolescente imigrante, que domina a língua portuguesa, para atuar como tradutora. Conforme as professoras, esta prática pedagógica é recorrente no começo da escolarização da criança imigrante em escola brasileira, quando ela está em processo de acolhimento e aprendendo a língua portuguesa. A PA1 apontou que “*na minha turma desse ano eu tenho uma aluna que é porta-voz para as amigas. Ela faz o intermédio sempre que necessário*” (PA1, 2020).

QUADRO 10- ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS ENTREVISTAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO A LÍNGUA MATERNA DA CRIANÇA IMIGRANTE EM SALA DE AULA

(continua)

| ESCOLA AZUL | CATEGORIAS | PARTICIPANTE |
|--|--|-------------------------------|
| | Recurso no processo de ensino-aprendizagem | Quantidade de incidências: 06 |
| Durante a aula, todo dia, vou perguntando o nome, “qual o nome desse? E esse?” E eles vão memorizando porque eles vão usando. [...] isso ajuda bastante, foto com nome, mas eu coloco o nome em português e na língua mãe, assim eles fazem a relação, “assim é na minha língua e no português”. | PA2 | |

(conclusão)

| | | |
|---------------------|---|-------------------------------|
| | Abordar com vídeos, conteúdo, matéria, não. O que fazemos é os deixar irem para frente e cantar na língua deles, falar na língua deles. Para eles mostrarem a língua deles e depois eles explicarem o que falaram. | PA3 |
| | Utilizada para fins de tradução | Quantidade de incidências: 06 |
| | Então, a gente usa o auxílio daqueles que já estão mais tempo aqui e falam o português, para eles fazerem essa ligação com os outros que só falam crioulo. Na minha turma desse ano eu tenho uma aluna que é porta-voz para as amigas. Ela faz o intermédio sempre que necessário. | PA1 |
| | Então a gente faz do jeito que eu falei, chamamos um coleguinha para vir ajudar, para traduzir. Chamamos um aluno lá do oitavo ou nono ano, pedimos ajuda, daí ele fala com ela em crioulo, ela responde em crioulo e ele transmite para gente em português | PA3 |
| ESCOLA VERDE | CATEGORIAS | PARTICIPANTE |
| | Recurso no processo ensino-aprendizagem | Quantidade de incidências: 07 |
| | Eu tive, no quarto ano, uma criança que ela ficou até metade do ano conosco. Eu tinha uma segunda professora comigo, e foi onde eu pensei, “olha, ela olha o caderno, escrevemos o português, mas ela não tinha uma expressão que estava entendendo”, [...] tímida, não queria participar em consequência da falta de comunicação e compreensão. Quando eu comecei a colocar no caderno dela esses conceitos em crioulo, a primeira vez que nós colocamos, a fisionomia dessa criança, eu e a professora que estava comigo jamais vamos esquecer. Como se ela dissesse assim “meu deus, ela me entende, é para mim isso, eu estou entendendo o que ela está querendo dizer”. Então ali eu compreendi que isso é muito importante. Se isso é importante para a criança brasileira, imagina para eles. [...] como a gente ouve, eles estão no nosso país, eu não sou obrigado aprender, realmente eu tentei e é difícil. Então alguma forma para essa criança estar envolvida, uma forma de se sentir parte desse processo. Então achei que foi muito válido, muito positivo mesmo. | PA2 |
| | “A gente tentou outro tipo de comunicação, que também tem na nossa escola, é a identificação dos lugares, banheiro feminino, banheiro masculino, biblioteca, tudo a gente fez plaquinhas, que estão na frente [...] auditório, secretaria, que está escrito ali. Está escrito em francês, crioulo, espanhol e libras. Para identificar a escola. A gente vai mostrar. Os menores, claro, têm mais dificuldade, e os que vêm, os maiores que já estão identificados, já identificam, a gente já vê um sorriso, reconheceu o que está escrito ali. Essa parte é bem gratificante.” | PA1 |

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022)

No código “o ensino-aprendizagem da língua portuguesa para crianças imigrantes”, conforme o quadro 11, emergiram 79 incidências nos dois *locus* de pesquisa. Na Escola Azul, as práticas pedagógicas que abordavam o ensino-aprendizagem da língua portuguesa constituíram-se de 42 incidências, emergindo em três categorias com mais incidências, sendo: i. mediação realizada pelas crianças; ii. recursos visuais e; iii. recursos tecnológicos

Na Escola Verde, conforme o relato das professoras, foram 37 incidências que caracterizavam as práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, desvelando em duas categorias com mais incidências, que são: i. mediação realizada pelas

crianças e; ii. adaptação da proposta pedagógica conforme o nível de conhecimento da criança imigrante.

A prática pedagógica com mais incidências nos dois *lôcus* de pesquisa se efetiva com a mediação das próprias crianças, brasileiras ou imigrantes, no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. As participantes da pesquisa ressaltaram a contribuição das crianças no processo e sua efetiva participação também na aquisição da língua de acolhimento – língua portuguesa – pela criança imigrante.

As professoras relataram a importância das crianças como “mediadoras linguísticas” que assumem, em alguns momentos, a função de mediar para a criança imigrante, em sua linguagem, as normas, as características e as formas de se comunicar em língua portuguesa. A professora PV2 relatou que “*A gente sabe que a alfabetização se dá muito também pela socialização, não é só eu e ela, na verdade elas aprendem mais com os amigos*” (PV2, 2020), e a professora PV1 corroborou “*eu gosto muito de utilizar os colegas, eu gosto muito de utilizar os colegas*” (PV1, 2020).

Como já discutimos anteriormente, mais uma vez evidenciou-se a atuação efetiva da criança – brasileira ou imigrante- no processo de escolarização da criança imigrante. Assim como defendido, a perspectiva histórico-cultural apresenta a criança mais experiente também como mediadora dos conhecimentos socialmente elaborados, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 2007). Os dados revelaram que em nenhum momento a criança é passiva no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que ela aprende, ela também ensina.

Porém, nesse construto, é de suma importância a intencionalidade pedagógica (SFORNI, 2008) do professor, pois o aprendizado não se dá deliberadamente, sendo preciso a organização do ensino para que a aprendizagem ocorra efetivamente, nesse caso, a apropriação do PLAC. Nesse sentido, a intencionalidade perpassa a concepção de aprendizagem espontaneísta e se configura na aprendizagem que se consolida na relação sujeito-conhecimento-sujeito, pois como afirma Vygotsky (2005, p.38) “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”, porém, para que aconteça é preciso “uma correta organização da aprendizagem da criança” (VIGOTSKY, 2005, p. 39).

A próxima categoria que emergiu com mais incidência na *Escola Azul*, apresenta a utilização de recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Com seis incidências as professoras relataram que utilizam de jogos, de imagens e de figuras ilustrativas. A professora PA2 relatou que “[...] *o que faço bastante é na carteirinha deles vou colocando imagens, fotos, das coisas básicas, mas começo com o material escolar que é o que*

a gente usa todos os dias, régua, apontador, tal e tal. Então eu deixo o desenho e a palavrinha” (PA2, 2020).

A última categoria que emergiu na *Escola Azul* destacou a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, com seis incidências. As participantes da pesquisa destacaram a utilização de sites de tradução, de vídeos em plataforma educativas, da lousa digital e, também, de aplicativos de conversação como o *WhatsApp*®.

Referente ao uso de sites de tradução, como o *Google tradutor*®, as professoras relataram que não obtiveram êxito, pois as crianças não entendiam o que o aplicativo traduzia, sendo recorrente, nessa situação, envolver uma criança imigrante que dominava a língua portuguesa para mediar o diálogo.

Por fim, a segunda categoria com mais incidências na *Escola Verde*, caracterizou a “*adaptação da proposta pedagógica conforme o nível de conhecimento da criança imigrante*” na língua portuguesa. As participantes relataram que adaptavam o planejamento conforme o nível de compreensão da criança imigrante. A PV1 relatou que utilizava de recursos como a sondagem para verificar o nível da criança. A professora relatou que “*Ali você já percebia se conseguia ler, ou não conseguia, se estava entendendo ou não. Então teve anos, que a partir dessa sondagem eu os separava, em alguns momentos, não era em todas as aulas, e separava os conteúdos e em outros momentos estavam juntos*” (PVI, 2020).

A participante PV2 destacou a atuação do segundo professor de turma⁹⁶ no atendimento da criança imigrante, que adaptava o conteúdo curricular para o nível de compreensão da criança imigrante, tendo êxito no seu processo de ensino-aprendizagem na aquisição do PLAC. A PV2 relatou que “*alguns alunos imigrantes que eu recebi eu tive segundo professor, então trazíamos mais para perto nessa questão da escrita da compreensão, isso ajudou, favoreceu bastante*” (PV2, 2020).

⁹⁶ Ao tratar do papel do segundo professor nas escolas públicas da rede estadual de Santa Catarina, o documento Programa Pedagógico ressalta que “nas séries iniciais do ensino fundamental, o segundo professor [...] tem por função correger a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. Deve, junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros” (SANTA CATARINA, 2009, p.16).

QUADRO 11- ALGUNS RESULTADOS EXPLICITADOS NAS ENTREVISTAS PARA JUSTIFICAR O CÓDIGO O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA CRIANÇAS IMIGRANTES

(continua)

| CATEGORIAS | PARTICIPANTE |
|---|-------------------------------|
| Mediação realizada pelas crianças | Quantidade de incidências: 10 |
| [...] na sala tem uma coleguinha que já sabe, e quando não tem na sala a gente chama de outra turma. Eles acabam traduzindo e ficam ajudando e daí ficamos achando alguns métodos que ajudam, por exemplo, a troca de cadernos, eles não são organizados... [...], | PA3 |
| Então, a gente usa o auxílio daqueles que já estão mais tempo aqui e falam o português, para eles fazerem essa ligação com os outros que só falam crioulo. Na minha turma desse ano eu tenho uma aluna que é porta-voz para as amigas. Ela faz o intermédio sempre que necessário. | PA1 |
| Recursos Visuais | Quantidade de incidências: 06 |
| Eu também usava muitos os recursos de mostrar o material, falar em português e pedir para falar na língua deles, para daí estabelecer a relação. | PA2 |
| ... [...], então a gente muda muito, por exemplo, caderno de ciências agora, daí eles acabam se perdendo, então eu já faço um desenho no quadro, se for a tarefa de casa eu faço uma casa, se for o caderno de atividades eu faço um livrinho, o caderno de ciências eu faço uma árvore, pra elas saberem qual é o caderno que elas precisam usar, e não haver a “misturanga”, mas como elas tem o costume de deixar tudo em cima da mesa, acabam se confundindo | PA3 |
| Recursos tecnológicos | Quantidade de incidências: 06 |
| Na verdade o que eu utilizava bastante para chamar a atenção nas explicações, e desenhar, escrever no quadro, era a lousa digital. Porque era algo muito novidade para eles e que chamava atenção. Na lousa digital a gente tem aquela canetinha para escrever na lousa. Eu usava isso bastante até nas correções para eles irem no quadro fazerem, porque eles queriam aquela canetinha que era diferente. Era uma estrategiazinha que usava para eles participarem, de uma forma geral, para eles participarem | PA1 |
| Com um dos alunos eu fiquei com o tablet na sala e usava o Google Tradutor. [...] Como eu fazia, que tinha que explicar a atividade para ele, então eu digitava mais ou menos e pedia para transformar para o crioulo, ele escutava aí ele digitava em crioulo e eu traduzia para o português, foi uma forma de ajudar também | PA2 |
| CATEGORIAS | PARTICIPANTE |
| Mediação realizada pelas crianças | Quantidade de incidências: 07 |
| Quando você que está com dificuldade você tenta ajudar, gosto que sentem em dupla. Ele pode até não entender o que eu explico, mas o colega explica na linguagem deles, que é mais fácil. Eu acho isso muito interessante, por mais que eles falem as mesmas coisas que nós falamos, eles se entendem melhor assim. | PV1 |
| Eu tive um quarto ano, que tinha uma garota, que eu colocava aquele que estava um pouquinho mais na frente, com facilidade de aprender melhor, para ajudar os que estavam apresentando dificuldade, e coincidia que sempre tinha uma garota que ficava sempre a haitiana. Eu não tinha percebido que aquilo estava incomodando-a. E a mãe mandou um bilhete que “ah, minha filha sempre está com a mesma aluna, professora, ela reclamou, se pudesse estar trocando”. Enfim, devagarinho foi indo até... eu fazia um rodízio na sala. | PV2 |

(conclusão)

| Adaptação da proposta pedagógica conforme o nível de conhecimento da criança imigrante | Quantidade de incidências: 04 |
|--|-------------------------------|
| Era o mesmo planejamento com adaptações. | PV2 |
| Ali você já percebia se conseguia ler, ou não conseguia, se estava entendendo ou não. Então teve anos, que a partir dessa sondagem eu os separava, em alguns momentos, não era em todas as aulas, e separava os conteúdos e em outros momentos estavam juntos. | PV1 |

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022)

5.3 UM GUIA DE ORIENTAÇÕES DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES PARA PROFESSORES, COORDENADORES E GESTORES

O quarto objetivo elencado para essa pesquisa visava elaborar um guia de orientações de acolhimento das crianças imigrantes para professores, coordenadores e gestores, a partir dos estudos da pesquisa. No processo de “ouvir” os participantes adultos da pesquisa dos dois *locus* de pesquisa, apontaram por diversas vezes a falta de orientações e informações sobre o acolhimento da criança imigrante no ambiente escolar. E nas vivências da pesquisadora, em muitos momentos, presenciou profissionais da educação salientarem o desconhecimento dos motivos das migrações nos tempos atuais e dos direitos das crianças imigrantes em ingressarem nas escolas brasileiras.

Nesse prisma, constitui-se a ideia da construção de uma guia ilustrativo e informativo que abordassem alguns temas que foram discutidos na presente dissertação. Para tanto, utilizamos o recurso tecnológico Canvas® para o desenvolvimento do material que apresentamos no Apêndice 12. O objetivo é distribuir para todos os professores, coordenadores e gestores das escolas públicas e particulares na cidade de Joinville(SC), buscando apoio juntamente com as secretarias de educação e dos órgãos legislativos e executivos do município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como na introdução desta dissertação peço licença acadêmica novamente, para desenvolver o texto em primeira pessoa, imprimindo assim as minhas manifestações e percepções nesse processo que me proporcionou constituir-me em uma professora/pesquisadora.

Depois de um período de pesquisa, de investigação literária científica, de entrevistas, de inserção no *lócus* de pesquisa, de encontros e de muitas aprendizagens, teço aqui minhas considerações diante de uma das facetas da migração na contemporaneidade, o processo de escolarização de crianças imigrantes.

Enquanto desenvolvo essas reflexões, ecoa na mídia nacional o assassinato desumano de um imigrante congolês no Rio de Janeiro, desvelando uma das faces cruéis de ser “estrangeiro” em solo brasileiro, a presença da xenofobia e do racismo que muitos imigrantes, ousou dizer que a maioria deles, sofrem em solo brasileiro.

Assim como discuti no teor desta pesquisa, as crianças imigrantes não estão ilesas de presenciar essas mesmas manifestações de discriminação no ambiente escolar e, enquanto educadores, na construção de uma escola plural e democrática, devemos pensar em ações pedagógicas que as acolham, oportunizem a interação com seus pares brasileiros e construam, paulatinamente, o sentimento de pertencimento ao novo espaço. Tudo isso, em uma perspectiva intercultural, no qual as crianças brasileiras também percebam o leque de diversidades no espaço educativo, favorecendo a inclusão, o respeito, a alteridade e a construção de conhecimentos de todos os seus atores sociais.

Neste prisma de inquietações e de construções, a presente dissertação se norteou com a seguinte indagação: Como se constituiu o processo de escolarização de crianças imigrantes a partir de suas percepções e das narrativas dos professores, coordenadores e gestores? Para responder esse questionamento, a pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de escolarização de crianças imigrantes em duas escolas na cidade de Joinville/SC.

Para alcançar o objetivo e responder o problema de pesquisa, elenquei quatro objetivos específicos: i. identificar o processo de inserção escolar e a situação educacional das crianças imigrantes a partir de suas percepções; ii. averiguar a compreensão dos professores, coordenadores e gestores em relação à escolarização das crianças imigrantes; iii. caracterizar as práticas educacionais dos professores, a partir de suas narrativas, no que se refere à valorização das diferentes culturas, da língua materna e o ensino-aprendizagem da língua portuguesa; iv.

elaborar um guia de orientações de acolhimento das crianças imigrantes para professores coordenadores e gestores, a partir dos estudos da pesquisa.

No primeiro objetivo específico proposto, participaram 19 crianças imigrantes com 07 a 11 anos de idade, e utilizou-se como instrumento de coleta de dados a Roda de Conversa e a Observação Participante. Os dados revelaram que os motivos da migração das crianças para o Brasil, a saudade de entes amados e a instabilidade de pertencimento no novo país reverberam no seu processo de ensino-aprendizagem, manifestando em atitudes de tristeza e desinteresse pelo aprendizado. Assim como relatei na discussão dos dados, estas manifestações, ora de tristeza, ora de desanimo, foram identificadas nos encontros de PLAc.

Ademais se identificou que a inserção escolar das crianças imigrantes é imersa em muitas tensões, resultando no início, em choro, tristeza e isolamento. É que o processo de inserção escolar é realizado de uma maneira solitária, exigindo da criança imigrante diferentes maneiras de se reinventar e de se comunicar com as outras crianças e com os professores. No que tange as relações sociais no ambiente escolar, ficou evidenciado que as crianças imigrantes menores se relacionam com as outras crianças brasileiras e as maiores se relacionam, na maioria das vezes, somente com as crianças da mesma nacionalidade. Fato este constatado na observação participante no momento do recreio, formando a “mesa dos haitianos”.

Diante dessas manifestações, configura-se como de suma importância práticas de acolhimento dessas crianças. Quando chegam no ambiente escolar, carregam consigo todas as suas vivências, todas as dores da separação e o medo do novo e do desconhecido e as ações pedagógicas de acolhimento possibilitarão demonstrar para aquela criança imigrante que ela é bem-vinda naquele espaço.

Outrossim é importante estabelecer parcerias com a unidade básica de saúde do município para um possível atendimento profissional da área da psicologia, verificando os possíveis traumas psicológicos que o percurso migratório ocasionou na criança e, possivelmente, reverberam em seu processo de escolarização.

As crianças relataram, que a situação educacional está em processo de apropriação de conhecimentos e o maior desafio é o ensino-aprendizagem da língua portuguesa na área da leitura e da escrita, em parte, pelo desconhecimento dela na oralidade.

Ressalto também que o processo de ensino-aprendizagem das crianças imigrantes deve ser permeado de afeto e paciência, e as crianças imigrantes, da *Escola Azul* e da *Escola Verde*, relataram episódios de gritos, de constrangimento e de falta de paciência com elas, devido ao desconhecimento da língua portuguesa e da falta de compreensão do que é falado por parte de alguns professores. Aqui, enfatizo a importância da sensibilização dos professores e, também

da gestão escolar, em compreender que o processo de ensino-aprendizagem da criança imigrante não ocorre da mesma maneira que uma criança que possui a mesma língua materna dos professores. Essa sensibilização também está interligada ao processo de formação pedagógica, os professores precisam conhecer as especificidades desses novos atores sociais que estão colorindo as salas de aulas e compreender a riqueza cultural e linguística que elas proporcionam ao processo educativo. Contudo, as crianças imigrantes também ressaltaram o afeto e o carinho por parte de outros professores que compreendem as peculiaridades e acompanham a criança imigrante respeitando as suas limitações.

No segundo objetivo específico elencado de averiguar a compreensão dos professores, coordenadores e gestores em relação à escolarização das crianças imigrantes, participaram seis professoras, duas coordenadoras e duas diretoras de duas escolas da cidade de Joinville (SC). Para tanto, utilizou-se a técnica de AC, emergindo assim 04 códigos que tiveram maior incidência diante da análise realizada que são: 1. Processo de ensino-aprendizagem da criança imigrante; 2. A língua no processo de escolarização; 3. Inserção escolar das crianças imigrantes, e 4. Presenças e ausências na profissional de educação referente ao processo de escolarização da criança imigrante.

Os dados revelaram que as participantes da pesquisa compreendem que a escolarização das crianças imigrantes é um desafio plurifacetado. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem a *Escola Azul* entende que as crianças imigrantes aprendem com as outras crianças, imigrantes ou nacionais, alcançam êxito no processo de ensino-aprendizagem e as maiores dificuldades acontecem no início da escolarização. Já na *Escola Verde* as crianças imigrantes apresentam dificuldade em todo o processo de ensino-aprendizagem, aprendem com as outras crianças e as primeiras experiências com elas foram as mais desafiadoras.

Em relação à língua, as participantes da pesquisa, de ambas as escolas, apontaram que é uma barreira no início do processo de escolarização, e as crianças apresentam dificuldade em todo o processo de ensino-aprendizagem na leitura, na escrita e interpretação na língua portuguesa.

Os dados também revelaram a dicotomia da inserção escolar das crianças imigrantes, que ora estão incluídas e ora excluídas nas relações sociais. Constatei essa dicotomia no período de observação participante no momento do recreio, em um dos *lócus* de pesquisa, a “mesa dos haitianos” é uma situação para ser observada e pesquisada verificando os motivos que aquela divisão é tão representativa. Pode ser uma forma dos estudantes imigrantes criarem o “seu espaço”, como uma forma também de pertencimento ou um espaço de segregação.

Outra forma de exclusão que me chamou muita atenção está relacionada àquela que é advinda de alguns professores que foi revelada de uma forma mais silenciosa e discreta pelas participantes da pesquisa. A xenofobia e a discriminação também se manifestam nas práticas de alguns educadores e, por isso, a importância da desconstrução defendida pela Candau (2008).

A pesquisa também revelou diferentes sentimentos dos professores em relação ao processo de escolarização, como insegurança e medo, e a ausência de formação pedagógica agravou essa situação.

Cumprindo com o terceiro objetivo específico ao caracterizar as práticas educacionais dos professores, a partir de suas narrativas, no que se refere à valorização das diferentes culturas, da língua materna e o ensino-aprendizagem da língua portuguesa ficou evidenciado, utilizando da Análise de Conteúdo, que as 06 professoras, 03 da Escola Azul e 03 da Escola Verde, utilizaram diferentes metodologias para tais fins.

É mister salientar as diferentes práticas pedagógicas que foram desenvolvidas pelas professoras que, mesmo sem formação para atender a criança imigrante, desenvolveram estratégias a partir do seu planejamento, de suas pesquisas e dos projetos da instituição escolar.

Em relação ao quarto objetivo, a elaboração de um guia de orientações de acolhimento das crianças imigrantes para professores, coordenadores e gestores, a partir dos estudos da pesquisa, que apresentamos no Apêndice 12, a produção do material visa informar aqueles que atuam diretamente com os estudantes imigrantes na cidade de Joinville/SC, sobre o processo migratório nos tempos atuais, as leis que amparam o estudante imigrante e outras informações que, no constructo da pesquisa, os participantes, adultos e crianças, relataram em suas vivências.

Acredito que o guia será um material para dar suporte para os professores, coordenadores e gestores no acolhimento da criança imigrante e desenvolver a sensibilidade do atendimento a estudantes que participaram de um movimento migratório. É relevante salientar que o material foi ampliado de crianças para estudantes imigrantes, pois o seu escopo permitiu abarcar também os adolescentes imigrantes, pois a intenção é a disponibilização de um material informativo e não uma discussão acadêmica.

Ao iniciar os estudos que constituiriam essa dissertação, a revisão de literatura indicou a carência de produções científicas relacionadas à migração infantil e ao processo de escolarização, evidenciando inicialmente os desafios que eu, a pesquisadora, enfrentaria no decorrer do estudo. E além da produção científica para o embasamento teórico dessa presente discussão, muitos olhares deveriam ser lapidados e o ouvido aguçado para analisar como se constituía o processo de escolarização da criança imigrante em duas escolas de Joinville.

Percebi em cada contato com as participantes da pesquisa que nesse processo na qual suscita o “ciclo do novo” tanto para a criança imigrante quanto para o profissional que a recebe, emergem diferentes desafios, provocando tensões cotidianas entre professor e a criança imigrante e, também, criança imigrante e criança brasileira. Nestas tensões a criança imigrante é acolhida e, às vezes, invisibilizada diante de suas indiossincrasias, haja vista que na ausência de políticas públicas e formação pedagógica, os profissionais da instituição escolar tendem a atendê-las, algumas vezes, munidos de um espontaneísmo pedagógico.

Porém, apesar de não encontrarmos nos dados da pesquisa um acolhimento da criança imigrante estruturado pela rede de ensino ou promovido pelas políticas públicas, deparamos com professores, coordenadores e gestores que estão desenvolvendo ações pedagógicas com as suas próprias iniciativas e, relataram, a ausência do Estado no oferecimento de formações pedagógicas e na contratação de profissionais que atuem diretamente nas especificidades da criança imigrante, sobretudo, no ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Sendo assim, o cenário educativo que apresentamos nesta dissertação, apontados na revelação dos dados, me mobiliza para diferentes reflexões, inquietações e ações. Revelou-se que a matrícula das crianças imigrantes é garantida legalmente, na instituição escolar, todavia seu processo de inserção escolar e de ensino-aprendizagem limita-se a iniciativas individuais de professores, coordenadores e gestores que acreditam em uma escola plural e inclusiva.

Posso afirmar, diante dos dados da pesquisa, a urgência da criação de políticas públicas e a atuação efetiva do Poder Público e do Estado na garantia do direito da aprendizagem da criança imigrante. Pois, nesse momento, o que deveria ser o principal protetor desse direito, é também o principal transgressor.

Não obstante, a ausência do Estado não poderá limitar os professores, os coordenadores e os gestores de acolher e atender as crianças imigrantes. Nesse momento não poderá apontar os culpados, mas sim assumirmos nossa função de garantir o direito de aprendizagem de todas as crianças e, concomitantemente, cobrar dos nossos governantes e legisladores a criação e a efetivação de políticas públicas, como políticas de acolhimento e políticas linguísticas.

Destarte, apesar de todas as tensões relatadas, as crianças imigrantes, da *Escola Azul* e da *Escola Verde*, ressaltaram o amor que sentem pela escola. Todas as crianças evidenciaram o amor que sentem em estar na escola e estar em solo brasileiro. Além disso, apontaram a sua preferência pelas aulas de educação física e pelo recreio e relataram o carinho que sentem por alguns professores e pelo amigos brasileiros.

Dadas essas considerações, ressalto as dificuldades que foram impostas no decorrer da pesquisa, devido à pandemia ocasionada pela COVID-19, que me mobilizaram a encontrar novas maneiras de pesquisar e garantir com segurança a participação das crianças imigrantes, que foram ouvidas presencialmente. Mesmo com as restrições sanitárias, conseguimos ouvir suas vozes sobre o seu processo de escolarização. Essas vozes que se materializaram nesse estudo e o encontro com elas foram momentos enriquecedores.

Assim como ouvir as crianças, ouvir as professoras, as coordenadoras e as gestoras compuseram a riqueza dessa pesquisa. Ouvi-las no final da entrevista eram os momentos que me impulsionavam na busca, palavras como “sua pesquisa é importante”, “tenho certeza de que a sua dissertação vai nos ajudar a pensar melhor”, “obrigada, Sandra, por investigar essa temática, precisamos de ajuda”. Além de serem motivadoras, eram expressões de pedido de ajuda. Apesar de não ter a pretensão de constituir uma pesquisa “salvacionista” ela se configura como um olhar para algo que até então, segundo as participantes da pesquisa, estava invisibilizado.

Sendo assim, aponto para a necessidade de aprofundar algumas questões com novas pesquisas, como o processo de ensino-aprendizagem com observação na sala de aula, com os professores e crianças brasileiras, o ensino do PLAc para crianças imigrantes e a inserção escolar e o processo de escolarização de adolescentes imigrantes.

Para finalizar a discussão, ressalto que esse estudo nasceu das minhas aspirações e das minhas práticas pedagógicas e, acredito que a pesquisa poderá contribuir para que novos pesquisadores se debrucem a pesquisar a temática e que professoras e professoras possam encontrar nos dados revelados respostas para suas indagações e novas propostas pedagógicas no intuito de acolher e garantir o direito de aprendizagem da criança imigrante. Sobretudo, que essa pesquisa possa contribuir na construção de políticas públicas de acolhimento para a criança imigrante e de formação continuada para os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine et al. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 93-116.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS (ACNUR). **Protegendo Refugiados no Brasil e no mundo**. São Paulo: ACNUR, 2020. 19 p. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/03/Cartilha-Institucional-Final_site.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith.; GEWANDSZNAJER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Bianka Pires. A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação em escolas brasileiras. In: BAHIA, Joana; SANTOS, Mirian (Org.). **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios**. São Paulo: Oikos, 2016. Cap. 4. p. 56-78.

ANUNCIAÇÃO, Renata Frank Mendonça de. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/325573>. Acesso em: 11 mar. 2020

ARAÚJO, Adriano Alves de Aquino. **Reve de Bresil: A inserção de um grupo de imigrantes haitianos em Santo André**. 2015. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Ciências Humanas Sociais, Fundação Universidade Federal do ABC, Santo André, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBC_8feb03fec895da5421854cc42e756d83 >. Acesso em: 18 nov. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Indagações sobre o Currículo – educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf> >. Acesso em: 30 de nov. 2021.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; AGUIAR, Gabriela de Azevedo. “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**, [s.l.], v. 81, n. 1, p.167-188, 5 set. 2019. Organización de Estados Iberoamericanos. <http://dx.doi.org/10.35362/rie8113541>.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; COELHO, João Paulo Rossini Teixeira. Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo diaspotics. **Remhu: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, [S.L.], v. 28, n. 60, p.

167-185, set. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-85852503880006010>.

BAENINGER, Rosana. Rotatividade migratória: um novo olhar para as migrações internas no Brasil. REMHU: **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, 2012. P.77 a 100 – Brasília, Ano XX, nº 39, jul/dez.

BAENINGER, Rosana; BOGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino; VEDOVATO, Luís Renato; FERNANDES, Duval; SOUZA, Marta Rovey de; BALTAR, Cláudia Siqueira; BAKHTIN, Mikhail.. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos da População**. Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p.119-143, jan./abr. 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v34n1/0102-3098-rbepop-34-01-00119.pdf>>. Acesso em 24 de fev. de 2020.

BAENINGER, Rosana; DEMÉTRIO, Natália Belmonte; DOMENICONI, Joice (Coord.); Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo e Observatório das Metrôpoles-Migrações Internacionais -Macrometrópole Paulista – Regiões Metropolitanas – Regiões Administrativas. Campinas, SP: NEPO/UNICAMP, 2020. 183p.

BAHIA, Joana; SANTOS, Mirian (Org.). **Um olhar sobre as diferenças**: a interface entre projetos educativos e migratórios. São Paulo: Oikos, 2016. 150p.

BALTAR, Cláudia Siqueira; BALTAR, Ronaldo; BAENINGER, Rosana.,coord. **Atlas Temático**; Observatório das Migrações em São Paulo, Observatórios das Migrações de Londrina, Migrações Internacionais, Região Sul. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2020. 182p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Cecília Braga. **Distantes do berço**: impactos psicológicos da imigração na infância. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/176662>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994. 336 p.

BORDIGNON, Sandra de Avila Farias. Inserção dos Imigrantes Haitianos nos contextos educativos escolares e não-escolares no Oeste Catarinense. 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016.

BRANDÃO, Carlos Henrique. **O que é educação**. 43. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 de out. de 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 16 de out. de 2020.

BRASIL. **Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 25 dez. 2020.

BRASIL. **Lei dos Refugiados. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm>. Acesso em: 25 dez. 2020.

BRASIL, **Lei da Imigração. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 7-79.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. **Diário Oficial**: Seção 1, Brasília, DF, ano 2020, p.61, 16. Nov, 2020.

BROOKS, Rachel; TE RIELE, Kitty; MAGUIRE, Meg. **Ética e pesquisa em educação**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017.

CABETE, Marta Alexandra Calado Santos da Silva. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf> Acesso em: 09 de nov. de 2020.

CANARIO, Rui. **A escola tem futuro? Das “promessas” às “incertezas”**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANARIO, Rui. A Educação não formal e os destinos da escola (entrevista). In: MOSÉ, Viviane (org.). **A escola e os desafios contemporâneos** (4ªed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CANDAU, Vera Maria. Construir Ecossistemas Educativos. Reinventar a Escola. In: CANDAU, Vera Maria(Org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 11-16.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: vol. 13, n.37, p.45-56, jan/abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Culturas: Multiculturalismo, Universalismo e Currículo. In. CANDAU, Vera Maria (org). **Didática. Questões Contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009, p.47-60.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, p.13-37

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In. CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014, p.23-41.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 40, n. 2, p. 329-348, 3 abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646058>.

CANDAU, Vera Maria. Ensinar-aprender: Desafios atuais da profissão docente. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018a. Cap. 1. p. 15-42.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças e processos de ensino-aprendizagem. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018. Cap. 4. p. 221-235.

CASTLES, Stephen. Contextualização -Entendendo a Imigração Global. **Revista Internacional de Mobilidade Humana**, Brasília. Ano XVIII, nº 35, p. 11-43, jul./dez. 2010

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu de; MACEDO, Marília F. R. de. **Imigração e Refúgio no Brasil: Relatório Anual 2020**. Brasília: OBMigra, 2020. 276 p. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20_Rel%C3%B3rio%20Anual.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010: características da população e dos domicílios: resultados do universo. In: **IBGE**. Sidra: sistema IBGE de recuperação automática. Rio de Janeiro, 2011a. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

COGO, Denise; SOUSA, Maria Badet. **Guia das migrações transnacionais e diversidade cultural para comunicadores** – Migrantes no Brasil. Bellaterra: Institut de la Comunicació-UAB/Instituto Humanitas – Unisinos, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/3255909/COGO_Denise_BADET_Maria_Guia_das_Migracoes_Transnacionais_e_Diversidade_Cultural_para_Comunicadores_Migrantes_no_Brasil_Bellaterra_InCom-UAB_IHU_2013>. Acesso em: 06 jan. 2021.

COELHO, Ilanil. **Pelas tramas de uma cidade migrante: Joinville, 1980-2010**. 2010. 376f. Tese (Doutorado),. Doutorado em História Cultural) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CONTE, Camila Aparecida Prade. **A escola como locus de formação continuada: percepções dos professores pedagogos da rede estadual de campo largo** -pr. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=112025&idprograma=40001016080P7&anobase=2021&idtc=103>. Acesso em: 18 dez. 2021.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar.: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**, [s.l.], v. 17, n. 33, p. 61-87, dez. 2014. Semestral. Disponível em:<<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2843>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. **Calidoscópico**, [s. l], v. 18, p. 415-434, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09/60747878>. Acesso em: 14 jan. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação, diversidade a igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245- 262. Julho. 2002

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como um direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Relatos Oraís, Imigração e Infância. In: III Encontro Anual da ANPOC. GT12 – **Migrações Internacionais**. Caxambu-MG:2006. p. 1-31.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Trabalho e infância em famílias imigrantes. In: ARROYO, M. G.; VIELLA, M. A. L.; SILVA, M. R. da. (Org.). **Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 367-396.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas. 2000

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Cortez. 2005

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE (IN)VISIBILIZAÇÃO DE ESTUDANTES IMIGRANTES E REFUGIADOS NO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO. **Revista X**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 87-110, out. 2018. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225/36629>>. Acesso em: 28 dez. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61225>.

ELHAJJI, Mohammed; AGUIAR, Gabriela Azevedo de; ASSUMPÇÃO, Adriana Maria de. Crianças migrantes no Rio de Janeiro: questões para sua integração nas escolas públicas. **Revista do Arquivo Geral da cidade do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 20, p.

44-68, 2021. Disponível em: <http://wpro.rio.rj.gov.br/revistaagerj/criancas-migrantes-no-rio-de-janeiro-questoes-para-sua-integracao-nas-escolas-publicas/>. Acesso em: 07 jan. 2022.

FERNANDES, Duval; FARIA, Andressa Virgínia de. A Diáspora Haitiana no Brasil: Processo de entrada, características e perfil. In: BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta; FERNANDES, Duval; SILVA, Sidney Antonio da; ASSIS, Gláucia de Oliveira; CASTRO, Maria da Consolação G. COTINGUIBA, Marília Pimentel. **Imigração Haitiana no Brasil**. 1ª ed. Jundiaí: Editora Paco Editorial, 2016. p. 95 a 111.

FIGUEREDO, Luiz Orencio. **Migração Haitiana em Santa Catarina**: Experiências de trabalhadores do Haiti na AMREC – Associação dos municípios da região carbonífera. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/4348>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], n. 23, p. 16-35, ago. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000200003>.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**, Portugal, v. 16, p. 45-62, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 40ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019

FURTADO, Gabriela; ROEDER, Henrique; AGUILAR, Sérgio L. C.. A guerra civil Síria, o Oriente Médio e o sistema internacional. **Série Conflitos Internacionais**, [s. l.], v. 1, n. 6, p. 01-06, dez. 2014.

GOMES, Wanessa Bruna Santos Brito. **Aprendizagem e Cultura**: a importância de uma segunda língua para a constituição da criança. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132965>. Acesso em: 08 nov. 2021.

GROSSO, Maria. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

GUERRA, Sidney. A nova lei de migração no Brasil: Avanços e melhorias no campo dos direitos humanos. *Revista de Direito da Cidade*, Rio de Janeiro, nº 4, vol. 09, p. 1717-1737, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/28937/21967%20>. Acesso em 14 de mar. 2021.

HAHN, Eriza Cristina; VALDEZ, Maria Esperanza Bolaños (org.). **Cuando yo salí de casa/ Quando eu saí de casa**. Boa Vista: Even 3 Publicações, 2020. 120 p. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/10901/file/quando-eu-sai-de-casa.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. **Cadernos Cedes**, v. 37, n. 101, p. 45-64, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar de 2017**. INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 16 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar de 2018**. INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 16 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar de 2019**. INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 16 nov. 2020.

JEREBTISOV, Serguei. Gomel - A cidade de L.S. Vigotski : Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski. In. Veresk. **Cadernos acadêmicos internacionais**. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: Uniceub, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** São Paulo, Editora Cortez, 2002.

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, [s. l], v. 10, n. 2, p. 1-11, 2006. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42087>. Acesso em: 09 set. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2 ed. São Paulo: Epu, 2013.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na Pesquisa: princípios gerais. In: **EDUCAÇÃO**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em. **Ética em pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: Anped, 2019. Cap. 2. p. 17-22.

MARTINS, José de Souza. Por uma pedagogia dos inocentes. **Tempo Social: Ver. Sociologia USP**, São Paulo, v.13 (2): 21-30, p.21-30, Novembro de 2001.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MARTINS FILHO, Altino José. A vez e a voz das crianças: uma reflexão sobre as produções culturais na infância. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, n. 61, p. 35-45, jan./fev., 2005.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Reflexão e Ação**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 08-28, 5 jul. 2010. APESC - Associação Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul. <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v18i2.1496>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MARTUSCELLI, P. N. A proteção brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. *REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*. Brasília, v. 22, n. 42, p. 281-285, Junho 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852014000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. O paradoxo da globalização e a migração infantil: Algumas reflexões. In: VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; BOTEGA, Tuíla. **Política migratória e o paradoxo da globalização**. 1ªed. Brasília : EDIPUCRS, 2015. p. 151 a 168.

MENEZES, Leonardo Menezes. Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo: Reflexões sobre a Realidade Linguística Moçambicana. **Revista Percursos Linguísticos**, 2013. Disponível em:< <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/4589> >. Acesso em: 09 set. 2021.

MEZZADRA, Sandro. Multidões e migrações: a autonomia dos migrantes. Tradução de Leonora Corsini. **ECO-PÓS: Revista do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 70-107, 2012. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/900. Acesso em: 10 jan. 2021

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 2. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996

MINAYO, M. C. S; SOUZA, E. R. S.; CONSTANTINO, P.; SANTOS, N. C. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In. MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro; Editora Fiocruz, 2005, p.71-104.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2016a. Cap. 1. p. 09-28.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. Trabalho de Campo: contexto da observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016b. Cap. 3. p. 56-71.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n.7, p. 01-12, abr. 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, Maio-Ago, n.023. 27. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, p.156- 170, 2003.

MOREIRA, Herivelto., CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Herivelto. Critérios e estratégias para garantir o rigor na pesquisa qualitativa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 405-424, 30 abr. 2018. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). <http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v11n1.6977>.

MOSSI, Cristian Poletti. Espirais para pensar temas, perguntas e procedimentos metodológicos em pesquisa: sobrejustaposições na interface corpo/educação/visualidades. **Revista Digital do Lav**, [S.L.], n. 11, p. 118-131, 23 set. 2013. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1983734810731>.

NEVES, Amélia de Oliveira. **Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro**: um estudo de caso. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Letras da Ufmg, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B64H2A>. Acesso em: 18 mar. 2020.

OLIVER, Daniel G.; SEROVICH, Julianne M.; MASON, Tina L. Constraints and Opportunities with Interview Transcription: Towards Reflection in Qualitative Research. **Social Forbes**, v. 85, n. 2, dez./ 2005, p. 1273-2189. Disponível em: <<https://academic.oup.com/sf/article/84/2/1273/2234980>>. Acesso em: 27 Fev. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997. 111 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Afetividade na escola**. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; ALTENHOFEN, Cléo V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: inserção e exclusão do plurilingüismo na educação e na sociedade. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, Tommaso (Orgs.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 187-216.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 15, p. 1-15, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.13655.004>.

OLIVEIRA, Antonio Tadeu R.; CAVALCANTI, Leonardo; COSTA, Luiz Fernando L.. O acesso dos imigrantes ao ensino regular. In: CAVALCANTI, Leonardo *et al.* **Imigração e Refúgio no Brasil**: relatório anual 2020. Brasília: Obmigra, 2020. Cap. 8. p. 212-246.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM). **Informe sobre las migraciones en el mundo 2020**. Ginebra. Organización Internacional para las migraciones, 2020. Disponível em https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf. Acesso em 10 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Direito Internacional da Migração**: Glossário sobre Migrações. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2010. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em 10 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**, 1948. Disponível em <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Pacto Global para a Migração Segura, Ordenada e Regular**, 2018. Disponível em <<https://news.un.org/pt/story/2018/12/1650601>> . Acesso em: 12 dez. 2020.

PATARRA, Neide Lopes; FERNANDES, Duval. Brasil: país de imigração. **Revista Internacional em Língua Portuguesa—Migrações**. v. 3, n. 24, p. 65-96, 2011.

PERES, Roberta Guimarães; WALDMAN, Tatiana Chang; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

PESSOA, Fernando. **Novas Poesias Inéditas**. 4. ed. Lisboa: Ática, 1993. Direção, recolha e notas de Maria do Rosário Marques Sabino e Adelaide Maria Monteiro Sereno.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 139 p.

ROMERO, Priscila. Breve estudo sobre Lev Vygotsky e o sociointeracionismo. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 8, p. 1-8, 28 abr. 2015. Contínuo. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/15/8/breve-estudo-sobre-lev-vygotsky-e-o-sociointeracionismo>. Acesso em: 10 jul. 2021.

RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira. Migrações do século XXI: novas perspectivas. **Cadernos CERU**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 124-142, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/169034>. Acesso em: 16 fev. 2021.

ROLDÃO, Sandra Felício; FERREIRA, Jacques de Lima.; BRANCO, Verônica. Imigração no Brasil e o processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2021. DOI: 10.9771/re.v10i2.36960. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/36960>. Acesso em: 18 dez. 2021.

SACRISTAN, José Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio(orgs). **Territórios Contestados**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 82 a 113.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 617 p. Tradução: Daisy Vaz de Moraes.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa pedagógico**. São José. SC: FCEE, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes, problemática e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Série Sociologia, v. 13, n. 2, 2000. p.145-164

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, Rj: Editora Vozes, 2007. Cap. 1. p. 19-40.

SAVIANI, D. A nova LDB. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 7–13, 2016.

Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644508>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os Paradoxos da Alteridade**, Edusp, 1998.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. 1ed.Bauru UNESP/FC/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, v. 1, p. 497-506.

SEPUD. **Joinville Cidade em Dados 2017**. Prefeitura Municipal de Joinville, Joinville, 2017, 73p.

SEPUD. **Joinville Cidade em Dados 2020: Desenvolvimento Social**. Prefeitura Municipal de Joinville, Joinville, 2020a, 104p.

SEPUD. **Joinville Cidade em Dados 2020: Desenvolvimento Econômico**. Prefeitura Municipal de Joinville, Joinville, 2020b, 30p.

SILVA, Suelen Soares da. Pichação em parede causa polêmica nas redes sociais em Joinville, **ND Mais**, 2016. Disponível em: < <https://ndmais.com.br/noticias/pichacao-em-parede-causa-polemica-nas-redes-sociais-em-joinville/>> Acesso em: 14 de jan. de 2021.

SILVA, Janaina. **Relações Interculturais no Espaço Escolar: estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulista**. Estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulista. 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências

Humanas e Sociais, Universidade Federal do ABC, Santo André, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBC_9b676ce99b22a33c6ea4037beccf3629. Acesso em: 19 mar. 2020.

SIMIONATO, Marta Maria. **O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola**: um estudo em contexto de imigração ucraniana no sul do Brasil. 2012. 290 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100918/313544.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 nov. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; GOES, Maria Cecília Rafael de (org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 11-21, ago. 1995. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200003&lng=pt&nrm=iso. acessos em 13 set. 2021.

SOUZA, Ayrton Ribeiro de; SILVEIRA, Marina De Campos Pinheiro da. O fluxo migratório de venezuelanos para o Brasil (2014-2018). **Brazilian Journal of Latin American Studies**, v. 17, n. 32, p. 114-132, 2018.

SOUZA, Sirlei de. **Narrativas Imigrantes**: tramas comunicacionais e tensões da imigração haitiana em Joinville/SC (2010 - 2016). 2019. 267 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. *Revista Contingentia*, RS, v. 1, p. 01-10, nov. 2006. Semestral. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837>. Acesso em: 08 nov. 2021.

STEINMAN, Milton. GUMERA, Melissa Simon; FERRETTI, Mario; ALMEIDA, Cristiane Isabela de; IOSHIMOTO, Maria Tereza Augusto; GUSMAN, Silvia; NETO, Miguel Cendoroglo, SANTOS, Oscar Fernando Pavão dos, KANAMURA, Alberto Hideki; LOTTENBERG, Claudio Luiz. Terremoto no Haiti: uma experiência multiprofissional. **Einstein**, v. 9, parte 1, p. 1-7, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eins/v9n1/pt_1679-4508-eins-9-1-0001.pdf. Acesso em: 9 mar. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TEMPLE, Giuliana Carmo. **Aluno Copista**: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural. 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp030073.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

THOMAS, Jennifer Ann. Fuga de uma ditadura: a saga dos venezuelanos no Brasil, Veja, 2019. Disponível em : <<https://veja.abril.com.br/mundo/fuga-de-uma-ditadura-a-saga-dos-venezuelanos-no-brasil>> Acesso em: 09 de nov. 2020.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011

UEBEL, Roberto Rodolfo Georg. **Análise do perfil socioespacial das migrações internacionais para o Rio Grande do Sul no início do Século XXI: Redes, atores e cenários da imigração Haitiana e Senegalesa**. 2015. 249 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117357>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. 2004. Disponível em:

https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). Action Humanitaire pour les enfants. 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/media/62646/file/Action-humanitaire-pour-les-enfants-2020.pdf>> Acesso em: 21 jan. 2021

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). **Global Trends: Forced Displacement in 2019**. Copenhagen, DK, 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf>. Acesso em 11 jan. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A Escola tem futuro?** Entrevistas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-126.

VIEIRA, Cainã Domit. **Imigração, trabalho e precarização: As condições de trabalho do imigrante haitiano na região metropolitana de Curitiba a partir de 2013**. 2016. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/253>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, v.4, 1996

VYGOTSKY L. S., L. S. Vigotski: Manuscrito de 1929. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, Jul. 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004

VIGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. **Psicol. USP**. São Paulo, vol.21, n.4, 2010. Disponível em . Acesso em: 07 nov. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WENDEN, Catherine Wihtol de. "As novas migrações". **Revista Sur: Dôssie Sur sobre Migração e Direitos Humanos**, [S.L.], v. 13, n. 23, p. 17-28, jan. 2016. Disponível em: <http://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2016/09/1-sur-23-portugues-catherine-wihtol-de-wenden.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

WOLFFENBUTTEL, Ricardo. Joinville, Itajaí, Florianópolis e Blumenau lideram o PIB catarinense, **Governo de Santa Catarina**, 2020. Disponível em: <encurtador.com.br/cCOQU> Acesso em: 13 de jan. de 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 290 p. Tradução Cristhian Matheus Herrera.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAMBERLAM, Jurandir; CORSO, Giovanni; FILIPPIN, Lauro Bocchi; MURARO, Egídia. **Desafios das migrações: buscando caminhos**. Porto Alegre: Sólidas, 2009. 84p.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

APÊNDICE 1- TCLE PARA PROFESSORES, COORDENADORES E GESTORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nós, **Veronica Branco**, doutora em Educação e docente do Mestrado Profissional em Educação (PPGE:TPEn), e **Sandra Felício Roldão**, mestranda do Mestrado Profissional em Educação (PPGE:TPEn), da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, *Professora* _____, a participar de um estudo intitulado “**O Processo de escolarização de crianças imigrantes na cidade de Joinville (SC)**”. Este estudo ajudará a compreender como as crianças imigrantes se relacionam com as crianças brasileiras, com os professores e com os gestores na escola e também como ocorre seu processo educacional.

- a) A pesquisa pretende analisar o processo inicial de escolarização das crianças imigrantes em escolas na cidade de Joinville e as relações educacionais que se estabeleceram no lócus escolar.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário participar de entrevista semiestruturada relatando sobre a sua experiência na escolarização de crianças imigrantes. Com sua autorização, a entrevista será registrada em forma de vídeo, áudio, ou fotografia.
- c) Para tanto, agendaremos a entrevista conforme sua disponibilidade de tempo, via plataforma digital, Google Meet, no período de agosto a outubro de 2020.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a algum constrangimento causado pela natureza das perguntas, e caso eles venham a ocorrer você poderá se recusar a responder a mesma. Caso haja necessidade, você será acompanhado(a) pela pesquisadora e encaminhado(a) para atendimentos cabíveis.
- e) Os benefícios esperados com essa pesquisa, além da contribuição científica, pretendem contribuir com a temática e possibilitar às crianças imigrantes, os gestores, coordenadores e professores um espaço para demonstrarem suas vozes sobre o processo de escolarização das crianças imigrantes.
- f) As pesquisadoras Verônica e Sandra, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados na UFPR – campus Rebouças, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, 2º andar, telefone: (41) 3535-6254, localizado a rua Rockefeller, 52 – Rebouças, Curitiba – PR, e-mail veronica_branco@hotmail.com, professora.sandraroldao@hotmail.com no horário: 09h às 19h, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhes as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrar o estudo.

| |
|---|
| Rubrica do Responsável Legal: _____ Rubrica do pesquisador que aplicou o TCLE: _____ Rubrica do Orientador: _____ |
|---|

- g) A sua participação neste estudo é voluntária. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.
- i) O material obtido – gravações, imagens - serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado no prazo de **cinco anos**.
- j) A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome de seu filho (a), e sim um código.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada “O processo de escolarização de crianças imigrantes na cidade de Joinville (SC)”.

Joinville, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 |
cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

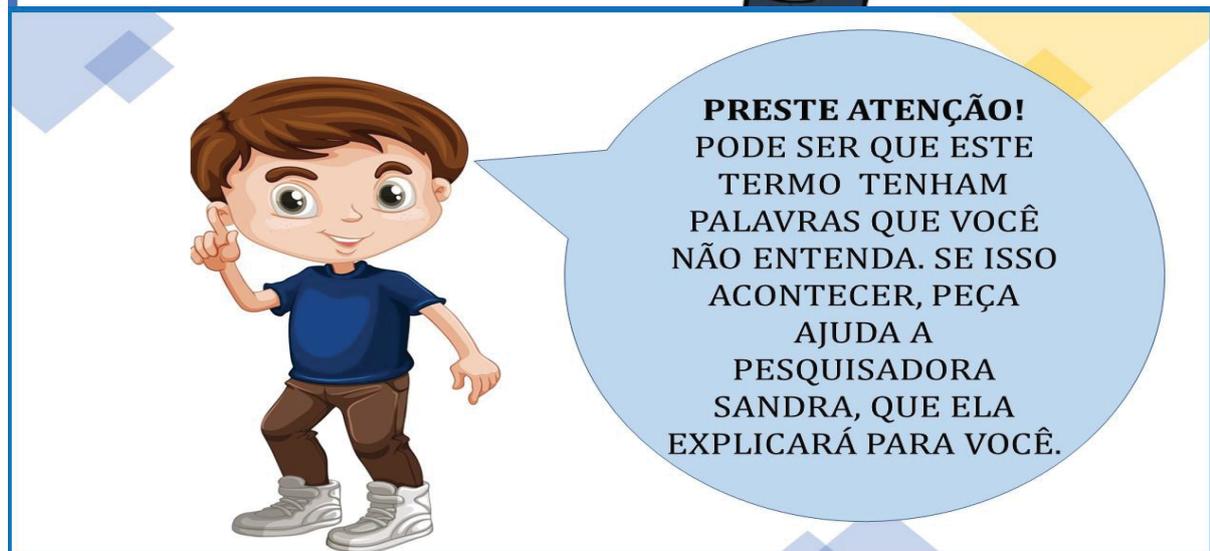
Assinatura do Pesquisador que aplicou o TCLE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS
(CEP)**

CAAE: 36177220.10000.0102

Número do Parecer: 4.240.495

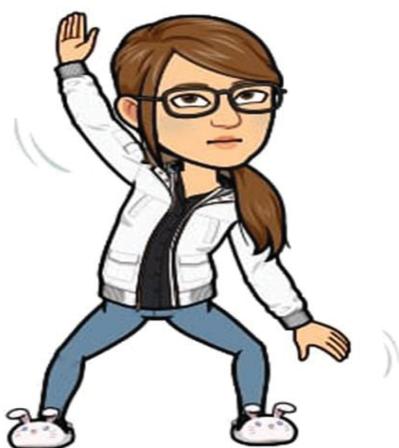
APÊNDICE 2 – TALE PARA CRIANÇAS



**VOU TE CONTAR COMO VAI SER
A PESQUISA!
QUEREMOS SABER COMO VOCÊ
SE SENTIU QUANDO CHEGOU NO
BRASIL E COMO VOCÊ SE SENTE
NA CIDADE DE JOINVILLE E NA
ESCOLA !**



**SE VOCÊ TOPAR EM PARTICIPAR
DA PESQUISA FAREMOS UMA
RODA DE CONVERSA, COM UM
GRUPO DE AMIGOS, CADA UM VAI
CONTAR UM POUQUINHO DA SUA
HISTÓRIA.**



**A PESQUISADORA SANDRA,
TAMBÉM IRÁ TE ACOMPANHAR
ALGUNS DIAS NA SALA DE
AULA, NO RECREIO E AONDE
VOCÊ QUIZER. ELA QUER
CONHECER SEUS AMIGOS, SEUS
PROFESSORES E OS LUGARES
QUE VOCÊ MAIS GOSTA NA
ESCOLA.**



A RODA DE CONVERSA E OS NOSSOS PASSEIOS PELA ESCOLA SERÃO FILMADOS E FOTOGRAFADOS

MAS NÃO SE PREOCUPE!
AS FOTOS E OS VÍDEOS SERÃO USADOS SOMENTE PARA AJUDAR A ANÁLISE DE DADOS DA PESQUISA E PARA APRESENTAÇÃO EM REUNIÕES DE PESQUISADORES COMO CONGRESSOS.

SEU NOME E O SEU ROSTO NÃO SERÁ REVELADO, NEM NAS IMAGENS, NEM NOS VÍDEOS, NEM NOS REGISTROS ESCRITOS



A PESQUISA É CONSIDERADA SEGURA. COISAS BOAS PODEM ACONTECER, COMO AS CRIANÇAS IMIGRANTES TEREM UM LUGAR PARA DIZER O QUE PENSAM SOBRE A SUA VIAGEM PARA O BRASIL E SOBRE A SUA ESCOLA E DISCUTIR SOBRE O QUE OS ADULTOS DIZEM!



AS COISAS RUINS QUE PODEM ACONTECER É VOCÊ FICAR CHATEADO, OU TRISTE COM ALGUMA PERGUNTA DA PESQUISADORA. QUANDO SE SENTIRES ASSIM, NÃO PRECISA RESPONDER. E SE NÃO QUISERES MAIS PARTICIPAR DA PESQUISA, É SÓ DIZER QUE NÃO QUER MAIS. NÃO TEM PROBLEMA!



TODO O MATERIAL
PRODUZIDO SERÁ
GUARDADO PELA
PESQUISADORA POR
CINCO ANOS. DEPOIS
DISSO, SERÁ DESTRUÍDO.
NENHUM MATERIAL SERÁ
LIBERADO SEM A
PERMISSÃO DO
RESPONSÁVEL.

CONTATOS PARA DÚVIDAS



SANDRA FELICIO ROLDÃO
PESQUISADORA
E-MAIL: professora.sandraroldao@hotmail.com
TELEFONE: (47) 99162-6377

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP/SD) DA UFPR
TELEFONE (41) 3360-7259

PARECER CONSUBSTANCIADO
CAAE: 36177220.10000.0102
Número do Parecer: 4.240.495

NÃO ESQUEÇA! SUA
IDENTIDADE PERMANECERÁ
EM SEGREDO (SIGILO), DE
ACORDO COM AS NOSSAS
LEIS (RES. Nº 466/12, CNS)



APÊNDICE 3- TCLE PARA OS PAIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

A criança _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidada por nós, Veronica Branco, doutora em Educação e docente do Mestrado Profissional em Educação (PPGE:TPEn), e Sandra Felicio Roldão, mestranda do Mestrado Profissional em Educação (PPGE:TPEn), da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado “**O Processo de escolarização de crianças imigrantes na cidade de Joinville (SC)**”. Este estudo ajudará a compreender como as crianças imigrantes se relacionam com as crianças brasileiras, com os professores e com os gestores na escola e também como ocorre seu processo educacional. Esta pesquisa está autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisas, com o número do parecer **4.240.495**.

- a) O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de escolarização das crianças imigrantes em duas escolas na cidade de Joinville.
- b) Caso seu filho/filha participe da pesquisa, será necessário que assine esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a compreensão da proposta e seu processo. Se aceitar que seu filho/filha participe voluntariamente do estudo compreende que ele (a) participará de entrevista, produção de desenhos e a pesquisadora acompanhará o/a seu/sua filho/a na sala de aula e nos espaços da escola, quando retornarem para às aulas presenciais.
- c) Para tanto seu (a) filho (a) deverá comparecer normalmente à escola, nos dias regulares de aula. A pesquisadora acompanhará seu/sua filho/a no decorrer da aula.
- d) É possível que seu filho/filha experimente algum desconforto, relacionado a alguma pergunta na entrevista. Assim, se houver algum constrangimento, lhe será resguardado o direito de, a qualquer momento suspender a participação na pesquisa, sem nenhum prejuízo para o aluno/aluna.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o embarço de interagir com estranhos, constrangimento e vergonha em responder as perguntas ou na produção de um desenho. Caso ocorra algum desses riscos com seu filho (a), não será realizada a mediação no dia que ocorrer ou até mesmo a suspensão das atividades da pesquisa.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são as contribuições que gerará para a temática do processo de escolarização de crianças imigrantes.

| |
|---|
| Rubrica do Responsável Legal: _____ Rubrica do pesquisador que aplicou o TCLE: _____ Rubrica do Orientador: _____ |
|---|

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

- g) As pesquisadoras Veronica Branco e Sandra Felicio Roldão, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas respectivamente na Universidade Federal do Paraná, na Rua Rockefeller, 57- Campus Rebouças- 2º andar-sala 229, no período da tarde ou na EEB Professora Maria Amin Ghanem no horário das 8 às 11h30min, na Rua Adolar Pohl, 318, Bairro Aventureiro, Joinville (SC). Telefone para contato: (47) 3481-2421 e (47) 99162-6377 ,e-mails veronica_branco@hotmail.com e professora.sandraroldao@hotmail.com , para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A participação e a utilização dos dados coletados deste estudo é voluntária e caso seu (a) filho (a) não quiser que seus trabalhos e produções sejam utilizados, poderá solicitar a não utilização dos mesmos a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que **a identidade do (a) seu (a) filho (a) seja preservada e mantida sua confidencialidade.**
- j) O material obtido –gravações, imagens, atividades, produções e desenhos - serão utilizados unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado no prazo de cinco anos.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação de seu (a) filho (a). Não haverá custos de deslocamento da criança para participação na pesquisa, pois a pesquisa se dará no horário escolar.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome de seu filho (a), e sim um código.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone (41) 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

| |
|---|
| Rubrica do Responsável Legal: _____ Rubrica do pesquisador que aplicou o TCLE: _____ Rubrica do Orientador: _____ |
|---|

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

n) () **Autorizo**, () **não autorizo**, o uso de gravações, imagens, produções, e desenhos de meu/minha Filho (a) para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a utilização de dados e posteriormente descartado.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei que meu/minha filho (a) irá participar. A explicação que recebi menciona os benefícios que este estudo proporcionará e que as produções de meu/minha filho (a) serão utilizadas unicamente para essa pesquisa e será destruída/descartada ao término do estudo, dentro de cinco anos. Eu entendi que sou livre para interromper a participação do meu/minha filho (a) a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para que meu/minha filho (a) deixe de participar deste estudo. Eu entendi a participação de meu/minha filho (a) nesta pesquisa. Fui informado que a criança menor, sob minha responsabilidade participará do estudo sem custos, para mim.

Eu concordo que meu/minha filho (a) participe voluntariamente deste estudo.

Joinville, ___ de _____ de 2020

Assinatura dos Pais ou Responsável Legal

Sandra Felício Roldão
Pesquisadora

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS (CEP)

CAAE: 36177220.10000.0102

Número do Parecer: 4.240.495

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

APÊNDICE 4 – TCLE TRADUZIDO PARA O CRIOULO HAITIANO

TÈM KONSANTMAN GRATIS AK KLARIFIK - PARAN AK / OSWA RESPONSAB LEGAL

Timoun _____, sou responsablite li, yo te envite pa nou, Veronica Branco, PhD nan Edikasyon ak pwofesè nan Mèt la Pwofesyonèl nan Edikasyon (PPGE: TPE), ak Sandra Felicio Roldão, elèv Mèt la nan Mèt la Pwofesyonèl nan Edikasyon (PPGE: TPE), soti nan Inivèsite Federal nan Parana, yo patisipe nan yon etid ki rele "**Pwosesis la nan lekòl timoun imigran nan vil la nan Joinville (SC)**". Etid sa a pral ede yo konprann ki jan timoun imigran yo gen rapò ak timoun brezilyen yo, ak pwofesè yo, ak manadjè nan lekòl la tou ki jan pwosesis edikasyon yo rive. Rechèch sa a otorize pa Rechèch Etik Komite a, anba opinyon nimewo **4.240.495**.

a) Objektif rechèch sa a se analize pwosesis lekòl timoun imigran yo nan de lekòl nan vil Joinville.

b) Si pitit gason ou / pitit fi ou patisipe nan rechèch la, ou pral bezwen siyen Fòm Konsantman enfòmè sa a pou konprann pwopozisyon an ak pwosesis li yo. Si ou aksepte ke pitit gason ou / pitit fi ou patisipe volontèman nan etid la, li konprann ke li pral patisipe nan entèvyou a, pwodiksyon de desen ak chèchè a ap akonpaye pitit gason ou / pitit fi ou nan klas la ak nan espas lekòl yo, lè yo retounen nan klas la fas-a-fas.

c) Se poutèt sa, pitit ou a dwe ale lekòl nan jou lekòl regilye yo. Chèchè a ap akonpaye pitit ou a pandan tout klas la.

d) Li posib ke pitit gason / pitit fi ou a fè eksperyans kèk malèz ki gen rapò ak yon kesyon nan entèvyou a. Kidonk, si gen nenpòt kontrent, yo pral pwoteje dwa pou sispann patisipasyon nan rechèch la nenpòt ki lè, san prejije pou elèv la.

e) Gen kèk risk ki gen rapò ak etid la ka anbarasman nan kominike avèk moun lòt nasyon, anbarasman ak wont nan reponn kesyon oswa pwodwi yon desen. Si nenpòt nan risk sa yo rive ak pitit ou, medyasyon pa pral te pote soti nan jou a li rive oswa menm sispannyon an nan aktivite rechèch.

f) Benefis yo espere nan rechèch sa a se kontribisyon li pral jenere nan tèm pwosesis lekòl la pou timoun imigran yo.

| |
|---|
| Ribrik responsab legal la: _____ Ribrik chèchè te aplique nan TCLE: _____ Ribrik Oryante: _____ |
|---|

g) Chèchè Veronica Branco ak Sandra Felicio Roldão, ki responsab pou etid sa a ka chita respektivman nan Inivèsite Federal Parana, nan Rua Rockfeller, 57- Campus Rebouças- Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

2nd etaj-CHANM 229, nan apremidi oswa nan EEB Pwofesè Maria Amin Ghanem soti nan 8 am jiska 11:30 am, nan Rua Adolar Pohl, 318, Bairro Aventureiro, Joinville (SC). Telefòn pou kontakte: (47) 3481-2421 ak (47) 99162-6377, e-mails veronica_branco@hotmail.com ak professor.sandraroldao@hotmail.com, pou klarifye nenpòt dout ou ka genyen epi ba ou enfòmasyon an anvan, pandan oswa apre etid la fini.

h) Patisipasyon ak itilizasyon done yo kolekte nan etid sa a se volontè epi si pitit ou a pa vle travay li yo ak pwodiksyon yo dwe itilize, ou ka mande pou pa sèvi ak yo nan nenpòt ki lè epi mande pou ou retounen sa a Siyen Fòm Konsantman Gratis e Enfòm.

mwen) Moun ki otorize ka konnen enfòmasyon ki gen rapò ak etid la. Sepandan, si gen nenpòt enfòmasyon ki divilge nan yon rapò oswa piblikasyon, sa a pral fè nan fòm chiffres, se konsa ke idantite pitit ou a konsève ak konfidansyalite li yo kenbe.

j) Materyèl la jwenn - anrejistreman, imaj, aktivite, pwodiksyon ak desen - yo pral itilize sèlman pou rechèch sa a epi yo pral detwi / jete nan senk ane.

k) Depans ki nesèsè pou fè rechèch la se pa responsablite ou epi ou pa pral resevwa okenn valè lajan kach pou patisipasyon pitit ou a. Pa pral gen okenn frè vwayaj pou timoun nan patisipe nan rechèch la, menm jan rechèch la ap fèt pandan lè lekòl la.

l) Lè rezilta yo pibliye, non pitit ou a pap parèt, men yon kòd ap parèt.

m) Si ou gen kesyon sou dwa ou kòm yon patisipan rechèch, ou ka kontakte tou Komite Etik Rechèch Imèn (CEP / SD) nan sektè Syans Sante nan Inivèsite Federal la nan Parana, lè w rele (41) 3360 -7259. Rechèch Etik Komite a se yon endepandan miltip ak transdisiplinè kolèj kò ki egziste nan enstitisyon ki fè rechèch ki enplike èt imen nan Brezil e li te kreye ak objektif pou pwoteje patisipan rechèch, nan entegrite yo ak diyite, ak asire ke rechèch la dwe te pote soti nan estanda etik (Rezolisyon n° 466/12 Nasyonal Konsèy Sante).

n) () Mwen otorize, () mwen pa otorize, pou sèvi ak anrejistreman Pitit mwen an, imaj, pwodiksyon, ak desen pou rezon rechèch, yo te itilize yo restriksyon nan itilize nan done epi pita abandone.

| |
|---|
| Ribrik responsab legal la: _____ Ribrik chéchè te aplique nan TCLE: _____ Ribrik Oryante: _____ |
|---|

Mwen, _____ li Fòm Konsantman sa a epi mwen konprann nati ak objektif etid kote mwen te dakò ke pitit mwen an ap patisipe. Eksplikasyon mwen te resevwa a mansyone benefis ke etid sa a ap Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

bay e ke pwodiksyon pitit gason m 'yo pral itilize sèlman pou rechèch sa a epi yo pral detwi / jete nan fen etid la, nan lespas senk ane. Mwen te konprann mwen lib pou entèwonp patisipasyon pitit mwen an nenpòt ki lè san mwen pa jistifye desizyon mwen e san okenn prejije pou pitit mwen an sispann patisipe nan etid sa a. Mwen te konprann patisipasyon pitit mwen an nan rechèch sa a. Mwen te enfòm ke pi piti timoun nan, sou responsablite mwen, ap patisipe nan etid la gratis pou mwen.

Mwen dakò ke pitit mwen an ap patisipe volontèman nan etid sa a.

Joinville, ____ de _____ de 2020

Sinyati paran yo ou responsab legal

Sandra Felício Roldão
Chèchè

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS (CEP)

CAAE: 36177220.10000.0102

Número do Parecer: 4.240.495

APÊNDICE 5 – ROTEIRO DE PERGUNTAS DA RODA DE CONVERSA CRIANÇA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Pesquisa: O processo de escolarização de crianças imigrantes na cidade de Joinville (SC).

Mestranda: Sandra Felício Roldão

ROTEIRO RODA DE CONVERSA

OBJETIVO: Analisar o processo de escolarização das crianças imigrantes em duas escolas na cidade de Joinville

PARTICIPANTES: 05 a 10 crianças imigrantes de até 11 anos de idade, com residência de no máximo 04 anos no Brasil.

TEMPO DE DURAÇÃO: 2h

PROCEDIMENTOS:

1. Apresentação da pesquisa e o convite **(10 min)**
2. Roda de conversa: Esse momento será iniciado com uma proposta lúdica. Será apresentado às crianças uma mala de viagem. Nessa mala estarão alguns objetos pessoais da pesquisadora, na qual relatará um pouco de sua história. O objetivo é integrar a criança na proposta e criar um vínculo com as crianças participantes. Após o momento de interação, a pesquisadora realizará perguntas-chave mais abrangentes que visam fomentar a participação da criança imigrante, relatando o seu processo de escolarização nas escolas de Joinville (SC). **(1 hora)**
3. A roda de conversa será estruturada em 03 blocos; 1º bloco: identificação, 2º bloco: cidade de Joinville e 3º bloco: escola

1º BLOCO – IDENTIFICAÇÃO

Perguntas-chave:

- a. Nome:
- b. Idade:
- c. Línguas que fala:
- d. Quantos anos vocês tinham quando chegaram ao Brasil?
- e. Por que vocês vieram para o Brasil?
- f. A sua viagem para o Brasil foi feita como? (de barco, de avião, de carro ou outros)
- g. Vocês viajaram com quem? (pai, mãe, irmãos, ou outros...)
- h. Quando você chegou ao Brasil, você falava português?
- i. O que vocês acharam mais difícil quando chegaram ao Brasil?

2º BLOCO – CIDADE DE JOINVILLE

Perguntas-chave:

- a. Quando vocês chegaram no Brasil, a primeira cidade que moraram foi Joinville?
- b. Quantos anos vocês tinham quando chegaram em Joinville?
- c. O que vocês mais gostam em nossa cidade?
- d. O que vocês não acham muito legal?
- e. O que vocês acham das pessoas da cidade?
- f. Se vocês pudessem mudar algo em nossa cidade, o que vocês mudariam?

3º BLOCO – ESCOLA

Perguntas-chave:

- a. Vocês frequentavam a escola no país que vocês moravam? (Haiti, Venezuela, Portugal ou outros)

- b. Em caso negativo, por que não?
- c. Como foram os seus primeiros dias nessa escola?
- d. O que é parecido, e o que é diferente, da sua escola no país de origem?
- e. O que vocês acham mais legal nessa escola?
- f. O que vocês acham que é mais diferente?
- g. Quando vocês começaram na escola, vocês lembram o que vocês sentiram?
- h. Quem quer contar um pouquinho de como foram os seus primeiros dias na escola?
- i. Quem recebeu vocês no primeiro dia?
- j. Quem mostrou a escola para vocês?
- k. Como foram os colegas? Fizeram amigos e amigas?
- l. Quais eram as brincadeiras que vocês mais gostavam?
- m. Vocês têm amigos brasileiros? Quantos?
- n. Como vocês se comunicavam com as pessoas nessa escola nos primeiros dias?
- o. E com os professores, como foi?
- p. Como eram as atividades quando vocês chegaram nessa escola?
- q. Você está aprendendo na escola?
- r. Como estão as suas notas?
- s. Em quais disciplinas você mais aprende? Por quê?
- t. O que vocês mais gostam dos professores em nossa escola?
- u. O que vocês acham diferente nos professores, comparado com o país que vocês vieram?
- v. Vocês gostam da escola em Joinville?
- w. Quais foram suas maiores dificuldades quando você começou a frequentar a escola?
- x. Vocês tiveram algum dia, nessa escola, que foi marcante na sua vida?
- y. Se alguma criança imigrante chegasse nessa escola hoje, e estivesse muito assustada com o país novo, com a língua nova, com a escola nova. O que vocês fariam para ela?
- z. Vocês têm algum comentário que queiram fazer sobre essa pesquisa?
 - aa. Vocês têm alguma sugestão que queira nos dar para esta pesquisa?

APÊNDICE 6 – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Pesquisa: O processo de escolarização de crianças imigrantes na cidade de Joinville (SC).

Mestranda: Sandra Felicio Roldão

Entrevista Semiestruturada para Professor: ROTEIRO

OBJETIVO: Analisar o processo de escolarização das crianças imigrantes em duas escolas na cidade de Joinville

PARTICIPANTES: 06 professores

TEMPO DE DURAÇÃO: 1h

1º Bloco- Pessoal

Nome:

1. Idade:
2. Formação inicial e continuada?
3. Quanto tempo atua no magistério?
4. Quanto tempo tens de atuação nessa escola?
5. Quanto tempo leciona para crianças imigrantes?
6. Línguas que domina?

2º Bloco – Acolhimento do aluno imigrante/Professor

1. Quantos alunos imigrantes você atendeu?
2. Quais as nacionalidades?
3. Quais línguas?
4. E você sabe o motivo da migração dessas famílias?
5. Nos primeiros contatos com o aluno imigrante, como estabeleceu a comunicação? (Aplicativos, imagens)
6. Como aconteceu a comunicação com a família da criança imigrante?
7. Como percebeu essa criança em seus primeiros dias de aula?
8. Como foi a sua primeira experiência com alunos imigrantes?
9. Como acontece o acolhimento desses alunos imigrantes em sua sala? Conte-nos um pouco?
10. De todos os alunos imigrantes, qual o que mais marcou suas vivências? Por quê?
11. O que você pensa sobre as crianças imigrantes em escolas brasileiras?
12. Você acha importante a inclusão de crianças imigrantes? Pode explicar
13. A Constituição Federal alega que a educação é direito de todos. Em sua concepção a criança imigrante está inserida nessa legislação? Pode explicar um pouco?

3º Bloco – Prática pedagógicas

1. Como as práticas pedagógicas foram desenvolvidas nos primeiros dias de aula da criança imigrante?
2. Como suas aulas foram planejadas ao considerar a presença de uma criança que não falava a língua portuguesa?
3. Utilizou algum recurso para o entendimento de algum conceito para o aluno imigrante?
4. Como você acompanhou o processo educacional dessa criança imigrante? Como você sabia que essas crianças estavam aprendendo se não tinham o domínio da LP?
5. Em suas aulas, algum momento conseguistes abordar com as crianças brasileiras a cultura da criança imigrante? Se sim, pode explicar como foi essa aula?
6. Em suas aulas, algum momento conseguistes abordar com as crianças brasileiras o idioma da criança imigrante? Se sim, pode explicar como foi essa aula?
7. O ensino da língua portuguesa para crianças imigrantes, em sua concepção, é responsabilidade de quem?
8. Professor, como você realiza a sua prática pedagógica em relação a diversidade de culturas?
9. Qual o apoio que a escola/coordenação te oferece para o atendimento dessa criança imigrante?
10. Em relação ao processo de aprendizagem da criança imigrante, com sua experiência, são crianças que aprendem ou apresentam dificuldades?
11. Em sua concepção, quanto tempo a criança imigrante precisa para acompanhar a turma que está inserida?

4º Bloco – Acolhimento/Escola

1. Baseado em suas experiências, como a escola recebeu essa criança imigrante?
2. A escola desenvolveu algum projeto ou ação para ensinar a língua portuguesa para as crianças imigrantes?
3. Você participou de alguma formação pedagógica com a temática da imigração e das práticas pedagógicas inclusivas, que atendessem esses imigrantes?
4. A escola possui algum projeto que discuta a diversidade cultural no ambiente escolar?
5. A escola desenvolveu algum projeto, ação ou atividade que demonstrasse para o aluno imigrante, a cultura e os do aluno imigrante?

5º Bloco – Secretaria de educação

1. Você recebeu algum apoio estruturado ou em processo de planejamento da Secretaria de Educação ou de outro órgão, referente ao aluno imigrante? Se sim, quais?
 2. Conhece alguma política pública que acolham esse aluno imigrante?
 3. Você conhece alguma política linguística para a criança imigrante?
 4. Em sua concepção, o trabalho que a escola e os professores desenvolvem para a inserção escolar das crianças imigrantes é suficiente para o êxito no seu processo de escolarização? Se sim, por quê? Se não, por quê?
 5. Quais seriam as suas sugestões para que esse acolhimento seja efetivo (ou para que melhore)?
- 6º Bloco - Relação Imigrante/professor/criança brasileira
1. Em sua avaliação, como as crianças brasileiras receberam esse aluno imigrante?
 2. Como as crianças brasileiras se relacionaram com as crianças imigrantes no dia a dia?
 3. Você já presenciou alguma manifestação de cultura das crianças imigrantes no espaço escolar? (Brincadeiras, canções, histórias ou outros)
 4. Você presenciou algum ato de preconceito, racismo ou xenofobia das crianças brasileiras contra os alunos imigrantes?
 5. Você já presenciou atos de preconceito, racismo ou xenofobia advindo dos professores contra as crianças imigrantes?
- 7º Bloco: Considerações Finais
1. Em uma visão geral, como definirias os alunos imigrantes?
 2. Qual o maior desafio no atendimento as crianças imigrantes?
 3. Você acredita em uma escola plural, inclusiva e para todos? Explique um pouco?
 4. Qual é a função do professor na construção dessa escola?
 5. Queres contribuir com alguma sugestão ou comentário para essa pesquisa?
- AGRADEÇO A PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE 7 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADOR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Pesquisa: O processo de escolarização de crianças imigrantes na cidade de Joinville (SC).

Mestranda: Sandra Felício Roldão

Entrevista Semiestruturada para Coordenador Pedagógico

OBJETIVO: Analisar o processo de escolarização das crianças imigrantes em duas escolas na cidade de Joinville

PARTICIPANTES: 02 coordenadores pedagógicos (01 da rede municipal, 01 da rede estadual)

TEMPO DE DURAÇÃO: 1h

1. Nome:
2. Idade
3. Línguas que domina?
4. Qual a sua formação?
5. Quanto tempo atua no magistério?
6. Quanto tempo você é coordenador/coordenadora?
7. Quanto tempo tens de atuação nessa escola?

8. Quantos alunos imigrantes a escola já recebeu?
9. Quais são as nacionalidades?
10. E você sabe me dizer quais idiomas que esses alunos falam?
11. Você sabe os motivos que levam essas famílias a migrarem para o Brasil?
12. O que você pensa sobre as crianças imigrantes em escolas brasileiras?
13. Você acha importante a inclusão de crianças imigrantes? Pode explicar
14. A Constituição Federal alega que a educação é direito de todos. Em sua concepção a criança imigrante está inserida nessa legislação? Podes explicar um pouco?
15. Como foi a sua primeira experiência com alunos imigrantes?
16. Como acontece o acolhimento desses alunos imigrantes?
17. Como a coordenação pedagógica lida com o imigrante em seus primeiros dias de aula?
18. Em sua visão como coordenador/coordenadora, como percebe essa criança em seus primeiros dias de aula?
19. Como estabelecem a comunicação com o aluno imigrante?
20. Como acontece a comunicação com a família da criança imigrante?
21. Como a escola está estruturada para receber esses alunos?
22. Como você acompanha o processo educacional dessa criança imigrante?
23. Baseada em suas experiências, como o professor recebe essa criança imigrante? Há resistência ou aceitação?
24. Como você acompanhou o processo educacional dessa criança imigrante? Como você sabia que essas crianças estavam aprendendo se não tinham o domínio da LP
25. O ensino da língua portuguesa para crianças imigrantes, em sua concepção, é responsabilidade de quem?
26. Em relação ao processo de aprendizagem da criança imigrante, com sua experiência, são crianças que aprendem ou apresentam dificuldades?
27. Em sua concepção, quanto tempo a criança imigrante precisa para acompanhar a turma que está inserida?
28. Em sua concepção, o trabalho que a escola e os professores desenvolvem para a inserção escolar das crianças imigrantes é suficiente para o êxito no seu processo de escolarização? Se sim, por quê? Se não, por quê?
29. Quais seriam as suas sugestões para que esse acolhimento seja efetivo (ou para que melhore)?
30. Qual o apoio pedagógico que a coordenação oferece ao professor que recebe aluno imigrante?
31. A escola possui algum projeto ou ação para ensinar a língua portuguesa para as crianças imigrantes?
32. Aconteceu alguma formação pedagógica com a temática da imigração e das práticas pedagógicas inclusivas, para atender esses imigrantes?
33. A escola possui algum projeto que discuta a diversidade cultural no ambiente escolar?
34. A escola desenvolveu algum projeto, ação ou atividade que demonstrasse para o aluno brasileiro, o idioma e a cultura do aluno imigrante?
35. Você recebeu algum apoio já estruturado ou em processo de planejamento da Secretaria de Educação ou de outro órgão, referente ao aluno imigrante?
36. Conhece alguma política pública que orientem o acolhimento da criança imigrante?
37. Conhece alguma política linguísticas para a criança imigrante?
38. Sua escola, pelo Censo Escolar de 2019, possui o maior número de alunos imigrantes. Poderias explicar, em sua concepção, o motivo que os pais dos alunos imigrantes escolherem essa escola para seus filhos estudarem?
39. Em sua concepção, como os alunos brasileiros tratam os alunos imigrantes?

40. Você presenciou algum ato de preconceito, racismo ou xenofobia das crianças brasileiras contra os alunos imigrantes?
41. Você já presenciou atos de preconceito, racismo ou xenofobia advindo dos professores contra as crianças imigrantes?
42. Você já presenciou alguma manifestação de cultura das crianças imigrantes no espaço escolar? (Brincadeiras, canções, histórias ou outros)
43. Em uma visão geral, como definirias os alunos imigrantes?
44. Qual o maior desafio no atendimento as crianças imigrantes?
45. Você acredita em uma escola plural, inclusiva e para todos? Explique um pouco?
46. Qual é a função da coordenação escolar na construção dessa escola?
47. Queres contribuir com alguma sugestão ou comentário para essa pesquisa?

AGRADEÇO A PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE 8 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRETOR DE ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Pesquisa: O processo de escolarização de crianças imigrantes na cidade de Joinville (SC).

Mestranda: Sandra Felicio Roldão

Entrevista Semiestruturada para Gestor Escolar

OBJETIVO: Analisar o processo de escolarização das crianças imigrantes em duas escolas na cidade de Joinville

PARTICIPANTES: 02 Diretores (01 da rede municipal, 01 da rede estadual)

TEMPO DE DURAÇÃO: 1h

1. Nome:
2. Ano de nascimento:
3. Além do português, domina mais alguma língua?
4. Qual a sua formação?
5. Qual é o seu tempo de serviço no magistério?
6. Quanto tempo você é diretora/diretor?
7. Quanto tempo tens de atuação nessa escola?
8. Quantos alunos imigrantes a escola já recebeu?
9. Quais são as nacionalidades?
10. E você sabe me dizer quais idiomas que esses alunos falam?
11. Você sabe os motivos que levam essas famílias a migragem para o Brasil?
12. Qual a documentação que a escola exige para a matrícula desses alunos imigrantes? Você conhece alguma orientação da Secretaria de Educação (Portaria, Leis, orientação)?
13. Caso o aluno imigrante não tenha a documentação, qual é o procedimento da escola?
14. O idioma é uma barreira no processo de matrícula? O que a secretaria faz para conseguir os dados dos alunos?
15. Como acontece o acolhimento desses alunos imigrantes?
16. Como a gestão lida com o imigrante em seus primeiros dias de aula?
17. Como estabelecem a comunicação com o aluno imigrante?
18. Como acontece a comunicação com a família da criança imigrante?

19. Como a escola está estruturada para receber esses alunos?
 20. Como você comunica a chegada desses alunos para a coordenação e os professores?
 21. Baseado em suas experiências, como o professor recebe essa criança imigrante? Há resistência ou aceitação? (Caso na resistência, quais as ações da Gestão?)
 22. Em sua visão como gestora, como você percebe essa criança em seus primeiros dias de aula?
 23. A escola possui algum projeto ou ação para ensinar a língua portuguesa para as crianças imigrantes?
 24. A escola desenvolveu algum projeto, ação ou atividade que demonstrasse para o aluno brasileiro na escola, o idioma e a cultura do aluno imigrante?
 25. A escola possui algum projeto que discuta a diversidade cultural no ambiente escolar?
 26. Aconteceu alguma formação pedagógica com a temática da imigração e das práticas pedagógicas inclusivas, que atendessem esses imigrantes?
 27. Você recebeu algum apoio já estruturado ou em processo de planejamento da Secretaria de Educação ou de outro órgão, referente a inserção escolar do aluno imigrante?
 28. Conhece alguma política pública que orientem o acolhimento da criança imigrante?
 29. Conhece alguma política linguística para a criança imigrante?
 30. Sua escola, pelo Censo Escolar de 2019, possui o maior número de alunos imigrantes. Poderias explicar, em sua concepção, o motivo que os pais dos alunos imigrantes escolherem essa escola para seus filhos estudarem?
 31. Em sua concepção, como os alunos brasileiros tratam os alunos imigrantes?
 32. Você presenciou algum ato de preconceito, racismo ou xenofobia das crianças brasileiras contra os alunos imigrantes?
 33. Você já presenciou atos de preconceito, racismo ou xenofobia advindo dos professores contra as crianças imigrantes?
 34. Você já presenciou alguma manifestação de cultura das crianças imigrantes no espaço escolar? (Brincadeiras, canções, histórias ou outros)
 35. As crianças imigrantes se relacionam mais com crianças da mesma nacionalidade ou com crianças brasileiras?
 36. Em uma visão geral, como definirias os alunos imigrantes?
 37. Qual o maior desafio no atendimento as crianças imigrantes?
 38. Você acredita em uma escola plural, inclusiva e para todos? Explique um pouco?
 39. Qual é a função da Gestão escolar na construção dessa escola?
 40. Queres contribuir com alguma sugestão ou comentário para essa pesquisa?
- AGRADEÇO A PARTICIPAÇÃO!**

APÊNDICE 9 – TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA COM AS CRIANÇAS IMIGRANTES

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES NA CIDADE DE JOINVILLE/SC

ESCOLA AZUL - 1ª RODA DE CONVERSA

Data: 15/06/2021

Participantes:

Jean – haitiano

Benson - haitiano

Keivimar- Venezuelana

Jesus – Venezuelano

Besaika - haitiana

Alisha – haitiana

Pesquisadora

Primeiro momento: A pesquisadora levou uma mala com várias fotos e objetos que representavam sua história, como fotos da infância, da adolescência, dos pais, do casamento, dos filhos e de sua formatura e, objetos tais como: troféu, baqueta de bateria, livros de culinária e urso de pelúcia. O objetivo era aproximar as crianças da história da pesquisadora e entender que todas as pessoas possuem sua história.

Segundo momento: leitura do livro “Para onde vamos”

Terceiro momento: Transcrição dos diálogos utilizando a técnica não naturalística

Pesquisadora: Bom dia!

Crianças: Bom dia!

Pesquisadora: Hoje a gente vai fazer uma aula diferente. Hoje nós vamos fazer uma roda de conversa. Sabe o que é roda de conversa?

Crianças: Sim!

Pesquisadora: O que que é uma roda de conversa, Jesus?

Jesus: Para conversar.

Pesquisadora: Para conversar, hoje todo mundo vai conversar, está bem, Jean? Algumas coisas vocês vão traduzir para os dois (Benson e Jean), está bem?

Crianças: Sim, professora.

Pesquisadora: Então a aula de hoje é para gente conversar sobre a história de vocês

Besaika: Mas eu não quero

Pesquisadora: Não, mas é só umas perguntinhas que a professora vai fazer, pode ser? Pode?

Crianças: sim

Pesquisadora: Hoje vocês vão contar a história de vocês!

Besaika: Eu não quero contar a minha história.

Pesquisadora: Ninguém vai falar o que não quiser falar, tá bom? Cada um vai falar o que quiser. É algumas perguntinhas que a professora vai fazer. Assim a professora pesquisa crianças que viajam muito, então a professora conhece vocês e muitas crianças de outras escolas, então a professora conhece as crianças para a gente preparar as escolas pra receber esses alunos. Então as perguntas são em relação a essa viagens. A professora Sandra sempre morou nessa cidade aqui, eu nunca viajei para outra cidade, então a professora escuta as crianças para mudar a escola, mudar os professores, para receber as crianças. Só que só vai responder o que quiser, está bem?

Pesquisadora: Certo, quais são as línguas que vocês falam?

Keivimar: (não entendeu a pergunta, pesquisadora teve que explicar novamente) Espanhol e um pouco de português.

Besaika: eu falo crioulo, um pouco de português e um pouco de francês.

Pesquisadora: E você, Jesus?

Jesus: Espanhol e um pouco de português

Pesquisadora: E você, Benson?

Benson: francês (Besaika e Alishar interpelam)

Besaika: Não fala francês não!

Alishar: Eu sei que não fala não

Pesquisadora: Fala crioulo?

Benson: Balança a cabeça em afirmativo

Pesquisadora: Fala português também?

Benson: balança a cabeça novamente e as amigas interpelam

Besaika: ele não fala português também

Pesquisador: E o Jean, quais as línguas que você fala?

Jean: inglês

Besaika: mentira (risos) ele quer dizer crioulo

Pesquisadora: Fala crioulo, Jean?

Jean: Acena com positivo e ri com os olhos.

(risos na roda)

Alishar: Crioulo, português eu falo pouquinho português

Pesquisadora: você fala bem o português. E você fala o francês?

Alishar: não!

Pesquisadora: Quantos anos vocês tinham quando chegaram no Brasil?

(criança) Eu não sei

(criança) eu também não sei

Besaika: Quando eu cheguei no Brasil eu estava com oito anos

Pesquisadora: Alguém sabe me dizer por que vocês vieram para o Brasil?

Criança: deixa eu ver, deixa eu ver

Keivimar: Porque a pai trouxe para cá. Por que aqui estava... (ficou pensando nas palavras)

Pesquisadora: Aqui estava melhor?

Keivimar: ahahah (concordando com a cabeça)

Besaika: Eu sei um pouquinho. Porque no Haiti tem muitas crimes, muitas pessoas morreram e...

Alishar: tem muitos crimes, muitos bandidos e aqui é melhor

Pesquisadora: E como vocês chegaram no Brasil, de carro, de barco ou de avião?

Besaika: Eu já peguei 10 avião

Alishar: Não, eu acho que é cinco ou quatro

Besaika: não é não, eu peguei São Paulo, Manaus e Panamá, Haiti e não sei. Tem um que eu esqueci. Acho que é cinco (pensando)

Pesquisadora: Quantos dias ficaram viajando?

Alishar: não sei, muitos dias, muitos, muitos..

Besaika: Eu fiquei em Manaus muitos dias

Pesquisadora: Vocês vieram direto para Joinville ou ficaram em Manaus, o pai ou a mãe ficaram trabalhando?

Besaika: Eu vim direto.

Pesquisadora: E você, Jesus, veio da Venezuela para o Brasil, de pé, de avião ou de ônibus?

Jesus: Não, avião não. Vim de ônibus

Alishar: Eu peguei o ônibus, tem cama em cima do ônibus, tem banheiro, tem tudo.

Pesquisadora: De onde até onde você foi de ônibus?

Alishar: Ah.. não! Esqueci...(risos) Boa Vista até Manaus

Pesquisadora: Ah.. então foi de ônibus de Boa Vista a Manaus e o restante de avião

Alishar: Sim

Pesquisadora: E quem viajou com vocês?

Besaika: Teve um homem que viajou comigo, eu não sei o nome dele.

Pesquisadora: Mas da família de vocês, quem viajou junto?

Besaika: Não tem família.

Alisha: Primeira vez viajaria com a tia, mas foi tudo cancelado. Não viaja mais

Pesquisadora: Mas vocês duas (Besaika e Alishar são irmãs) viajaram sozinhas?

Besaika e Alishar: Não

Besaika: Meu pai veio primeiro e a minha mãe veio depois, e bem depois nós viemos.

Pesquisadora: Mas vocês vieram juntas?

Besaika e Alishar: Não

Pesquisadora: Então primeiro veio o pai, depois veio a mãe e depois veio quem?

Alishar: EU!

Pesquisadora: E depois?

Besaika: Eu!

Pesquisadora: E vocês viajaram sozinhas no avião?

Besaika: Não

Alishar: Não

Pesquisadora: Quem estava junto?

Alishar: Tinha um homem. Um homem estava comigo

Besaika: um homem

Pesquisadora: Mas esse homem é um parente ou alguém que paga?

Besaika e Alishar: Alguém que paga

Besaika: Mas ele estava viajando também pra acompanhar a gente

Pesquisadora: Vocês lembram o nome dele?

Alishar: Eu lembro (pensando) mas eu esqueci.

Pesquisadora: E vocês viajaram com quem?

Keivimar : Com a mãe

Pesquisadora: E o pai?

Jesus: Ele viajou conosco (falou em espanhol)

Pesquisadora: Ele viajou com vocês?

Jesus: Sim

Pesquisadora: Então viajou o pai, a mãe, a Keivimar, o Jesus. Tem mais alguém da família ou só vocês dois?

Keivimar: não

Jesus: Tem mais uma menina

Pesquisadora: De quantos anos?

Keivimar e Jesus: Três anos

Pesquisadora: E o Jean? Pergunta em crioulo com quem ele veio para o Brasil

Besaika: (perguntou em crioulo)

Falou em crioulo e a Alisha traduziu

Alishar realizou a tradução: A mãe e o pai dele vieram junto, ele veio depois com uma pessoa. Mas ele não sabe que é.

Pesquisadora: E o Benson? Pode perguntar para a professora?

Besaika: (Perguntou em crioulo, ele respondeu em crioulo e ela traduziu). O pai dele veio primeiro, depois veio a mãe e ele veio junto.

Alishar: (interpela a irmã) o pai sempre vem primeiro

Pesquisadora: Por que o pai vem sempre primeiro?

Alishar: Porque o pai vem primeiro pois é o chefe da família. Tem que ir! Para achar a casa, para trabalhar, para achar escola para gente.

Besaika: Ahh.. eu não sei.

Pesquisadora: Quando vocês chegaram no Brasil vocês falavam português?

Todos: Não

Pesquisadora: O que vocês acharam mais difícil quando chegaram aqui no Brasil?

Besaika: É o português!

Pesquisadora: O português, o que tu achas mais difícil?

Besaika: português, português.

Alishar : português.

Besaika: Vou falar português, porque todo mundo tá falando português, mas você não sabe nada.

Alishar :Eu fiquei no banheiro sozinha aqui

Pesquisadora: Ficou no banheiro sozinha?

Alishar: O bom é que ninguém fala com você, vocês não sabem nada/

Alishar: Só uma pessoa falou comigo, o Steve.

Pesquisadora: O Steve que é haitiano?

Besaika e Alishar: Sim

Pesquisadora: É.

Alishar: Não é não.

Pesquisadora: O Steve?

Alishar: É venezuelano

Pesquisadora: A o Steve né, não o Steve nasceu no Haiti, depois ele foi pra Venezuela.

Alishar: Não.

Pesquisadora: Ah ele é venezuelano?

Alishar: Sim

Pesquisadora: E o Jesus, o que que tu achas mais difícil aqui?

Jesus: O português

Pesquisadora: É o Benson?

Benson: o português também

Pesquisadora: E o Jean, é o português?

Jean: Todo mundo é português.

Pesquisadora: E o que que vocês mais gostam nessa cidade? Ou nesse país?

Besaika: Eu gosto de tudo, tudo, tudinho.

Pesquisadora: Tudinho? O que que tu mais gostas, Keivimar?

Alishar: Mas eu não gosto muito muito dessa Santa Catarina, São Paulo é bom.

Pesquisadora: Ah tu gostas mais de São Paulo?

Jesus: Não São Paulo tem muitos crime.

Pesquisadora: Muito crime, mas tu já moraste em São Paulo?

Alishar: Não, mas... Eu quero, aqui não tem muito. Aqui não tem muito. Mas o que eu mais gosto é de São Paulo.

Pesquisadora: Mas o que que tem lá em São Paulo que tu gostas tanto?

Alishar: Ah é porque lá tem muitas pessoas, que a gente conhece que mora em São Paulo, ela quer fazer foto com eles.

Pesquisadora: Ah é isso né

Pesquisadora: Alguém queria mudar de cidade? Além da Alishar, alguém quer mudar para outra cidade?

Besaika: São Paulo.

Keivimar: Para Venezuela.

Pesquisadora: Tu queres voltar pra Venezuela? Por quê?... E tu Jesus?

Jesus: Para Venezuela.

Pesquisadora: O que vocês têm saudades na Venezuela?

Jesus: Avó.

Pesquisadora: Avó?

Jesus: Avô.

Pesquisadora: Avô?

Keivimar: Tia.

Pesquisadora: A tia? a família então.

Jesus: A família toda.

Pesquisadora: Agora a gente vai falar um pouquinho da escola, está bem? Então assim no país onde vocês moravam vocês iam para escola?

Crianças: Sim

Pesquisadora: Você ia para escola na Venezuela?

Keivimar: Sim

Pesquisadora: Você frequentava a? Será que ele entendeu em português? (Besaika traduziu)

Jean: Sim

Pesquisadora: Agora falando aqui, como é que foram os seus primeiros dias nessa escola, a Alishar já falou que ficou no banheiro sozinha, não achou nenhum amigo, só um venezuelano que foi conversar com ela, e a Keivimar, como é que foi seu primeiro dia na escola, como que você se sentiu?

Keivimar: Muito bom.

Pesquisadora: Foi legal! E a Besaika?

Besaika: Na minha sala têm outras haitianos, eles falaram comigo e tem uma haitiana e nós falamos o português.

Pesquisadora: Ah então as haitianas que foram conversar contigo, isso?

Besaika: Sim

Pesquisadora: E o Jesus, o que você achou desta escola?

Jesus: É muito boa.

Pesquisadora: E o Jean e o Benson?

Besaika: Os dois só ficam sozinho.

Alishar: Eles acabaram de chegar do Haiti

Pesquisadora: Pergunta o que ele achou dessa escola. (Alishar traduziu)

Jean: Muito bom

Pesquisadora: E tu Benson? (Besaika traduziu)

Benson: Muito bom.

Pesquisadora: Muito bom. E o que vocês acharam que aqui é parecido com a escola de vocês lá no Haiti ou na Venezuela? O que é parecido aqui na escola?

Jesus: Tem que pensar para tudo.

Keivimar: O banheiro.

Pesquisadora: Banheiro, mais o que? O jeito dos professores ensinar, ensina igual?

Keivimar: É.

Pesquisadora: É, Jesus?

Besaika: mas não ensina igual.

Pesquisadora: Como é que é lá no Haiti?

Besaika: Se os alunos não estudam vai matar os alunos.

Pesquisadora: Como?

Alishar: Vai chamar o pai.

Pesquisadora: Mata os alunos? Como é que é isso?

Besaika: de bater

Pesquisadora: mas é assim fraquinho?

Besaika: NÃO!

Pesquisadora: Vocês apanharam da professora no Haiti?

Alishar: Sim

Besaika: Ai meu Deus, eu chorei muito, muito.

Pesquisadora: Como é que a professora fez?

Besaika: Eu voltei pra minha casa.

Pesquisadora: Mas a professora bateu na mão?

Besaika: Bateu aqui, bateu na bunda

Alishar: tem que estudar

Pesquisadora: Tem que estudar bastante e aqui no Brasil, aqui nessa escola, se não estudar também apanha?

Crianças: Não!

Pesquisadora: O que as professoras fazem se não estudar?

Besaika: Elas falam para estudar.

Alishar: Não mata a gente.

Pesquisadora: E o que vocês acham mais legal nessa escola?

Besaika: Tudo, tudo, tudo.

Alishar: Tudo.

Pesquisadora: Um exemplo

Alishar: Só uma coisa?

Pesquisadora: É.

Alishar: Mais, mais, mais legal é a professora de educação física.

Pesquisadora: Professora de educação física? O que tu achas de mais legal, Jean, nessa escola?

Jean: A professora Luciane, eu gosto muito dela.

Pesquisadora: Luciane, ela é professora de qual matéria?

Jean: De educação física.

Pesquisadora: E você, Jesus, o que mais gosta nessa escola?

Jesus: Eu gosto de educação física.

Alishar: eu gosto de matemática

Besaika: eu gosto de matemática também.

Benson: Educação física.

Besaika: Todo mundo gosta de Educação física.

Benson: português!

Pesquisadora: português! Alguém gosta de português. E o que vocês acham que é estranho nessa escola?

Besaika: Estranho?

Pesquisadora: É assim, vocês acham muito diferente.

Besaika: As roupas.

Alishar: É muito diferente mesmo.

Besaika: As roupas têm pantalão

Alishar: Lá no Haiti, tem uma camiseta em cima da roupa

Besaika: Todo mundo colocar tem que colocar a mesma roupa.

Pesquisadora: O uniforme?

Alishar: fica linda a roupa

Besaika: tem que usar a mesma calça e a mesma

Alishar: mas eu gostei dessa roupa também, dessa escola.

Pesquisadora: E o que você achou Keivimar, diferente, aqui nessa escola?

Keivimar: A mesa

Pesquisadora: A carteira, a mesa é? Jesus, o que você achou diferente?

Jesus: A mesa também achei diferente.

Pesquisadora: É lá como que é a mesa?

Jesus: Banco, é banco.

Alishar: Tem uma cabeça em cima, os alunos se sentam juntos.

Pesquisadora: Os alunos se sentam juntos. Como é que é lá na Venezuela?

Jesus: É igual.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que vocês não gostam nessa escola?

Keivimar: Eu gosto de tudo.

Besaika: As professoras, eu gosto de tudo.

Alishar: Eu gosto de tudo. Tudo é legal.

Pesquisadora: E quando vocês começaram aqui nessa escola, vocês lembram o que vocês sentiram? Vocês ficaram com medo, com vergonha?

Alishar: Eu chorei muito, um dia um brasileiro bateu nesse braço, eu chorei muito!

Pesquisadora: Mas foi um acidente?

Alishar: não

Pesquisadora: ele bateu de propósito?

Alishar: Sim

Besaika: Mas foi um acidente.

Pesquisadora: Foi um acidente?

Alishar: não

Pesquisadora: Nossa, contou para professora?

Alishar: não

Pesquisadora: isso foi no primeiro dia de aula?

Alishar: sim

Pesquisadora: Por isso que você não quer falar da tua história né? Então mais alguém que teve alguma história?

Crianças: Não

Besaika: não. Todo mundo é legal.

Pesquisadora: E quem recebeu vocês no primeiro dia? Aqui na escola.

Alishar: Ninguém.

Besaika: Não, a (nome da supervisora) me mostrou a sala e eu fui.

Alishar: eu fui à sala da (nome da supervisora)

Pesquisadora: E você, Keivimar. O que vocês acham dos alunos brasileiros?

Besaika: É até que são legais.

Alishar: No Haiti todos os alunos ficam brigando quando a professora sai da sala. Quando ela volta todo mundo se senta e fica quietinho.

Pesquisadora: E aqui todo mundo é legal?

Crianças: Sim

Besaika: menos o Rodrigo da minha sala, ele fala muito muito e o Davi também.

Pesquisadora: E vocês tem amigos brasileiros?

Crianças: Sim

Jesus: sim.

Keivimar: Eu tenho um que mora embaixo da minha casa. E a gente sempre brinca de massinha.

Pesquisadora: Ah legal, e você Jean e Benson?

Jesus: sim.

Benson: sim

Pesquisadora: E os professores como é que eles são?

Besaika: legais.

Keivimar: Legal, legal, legal!

Alishar: Sim, são muito legais moram no meu coração.

Pesquisadora: Como é que são os professores, Keivimar?

Keivimar: Muito bom.

Pesquisadora: como são as atividades aqui na escola, os exercícios são difíceis, são fáceis ou são mais ou menos?

Alishar: Não são difíceis.

Besaika: Mais ou menos fácil.

Jesus: Eu tenho uma prova uma e estou estudando muito para essa prova.

Keivimar: Eu amo a professora de história.

Pesquisadora: A professora de história?

Keivimar: Sim

Pesquisadora: e você, Keivimar, as atividades são difíceis ou fáceis?

Keivimar: fáceis sim

Pesquisadora: É fácil ou é difícil, Benson?

Benson: Fácil.

Pesquisadora: E você está aprendendo na escola, Jean?

Jean: Sim.

Pesquisadora: Mas o que vocês acham mais difícil, assim dos conteúdos, dos conteúdos que a professora passa. O que é mais difícil?

Alishar: português.

Besaika: Para mim é responder as questões, é muito difícil!

Jesus: Não acho nada difícil.

Pesquisadora: O que você acha difícil, Jean?

Jean: português.

Alishar: O meu também é português.

Besaika: Tudo eu gosto, só o português que eu não gosto.

Pesquisadora: E de matemática?

Jesus: Matemática é fácil.

Alishar: Divisão não é fácil não.

Pesquisadora: E vocês entendem a língua portuguesa?

Alishar: tudo, não.

Besaika: Tem uma coisa para falar e eu nunca sei. Não consigo achar as palavras certas. Eu sei mas não é tudo.

Alishar: você tem que saber ler e o que as palavras dizem.

Besaika: isso mesmo

Alishar: Eu tirei oito em português.

Pesquisadora: E quando você não sabe, o que acontece?

Keivimar: A gente não vai acertar.

Alishar: A professora sempre escolhe uma pessoa para ler, nunca me escolheram. Mas é porque eu não sei ler bem.

Pesquisadora: Não sabe ler? mas você leu bem para mim. Naquele dia tu leste bem.

Alishar: Mas eu não sei ler bem rápido

Pesquisadora: E vocês falam o idioma de vocês na sala? O espanhol ou o crioulo?

Jesus: Não.

Alishar: Na minha sala não tem outro haitiano.

Besaika: Eu não falo crioulo na escola.

Pesquisadora: Mas vocês não falam? vocês não mostram para amigo o idioma de vocês na sala, como é que fala?

Alishar: Não

Pesquisadora: Nem em espanhol? Não ensina umas palavrinhas em espanhol?

Besaika: Ah eu já ensinei a professora como se fala crioulo, professora, boneco.

Keivimar: Eu entendo tudo.

Pesquisadora: Agora vocês tiveram um dia que vocês nunca esqueceram aqui na escola? Que foi um dia inesquecível?

Crianças: Não.

Pesquisadora: Vocês querem voltar para o Haiti, ou para a Venezuela, você quer voltar pro Haiti?

Alishar: Não.

Pesquisadora: Você quer voltar pra Venezuela, Jesus?

Jesus: Sim

Besaika: Eu quero abraçar a minha família, mas não quero voltar para o Haiti.

[...]

Pesquisadora: O que vocês acham mais difícil de ser uma criança de outro país? O que vocês acham mais difícil de ser uma criança de outro país ou não, é normal igual ser uma criança brasileira.

Alishar: Eu quero ser uma criança brasileira.

Pesquisadora: Você quer ser criança brasileira, ou já é criança brasileira ou é criança haitiana?

Alishar: Eu sou uma criança haitiana.

Pesquisadora: Por que que você quer ser criança brasileira?

Alishar: Porque eu quero falar português, quero ter cabelo longo.

Besaika: Parece a Rapunzel

[...]

Pesquisadora: Alguém quer falar mais alguma coisa, algum comentário?

Crianças: não

Pesquisadora: Tudo. Então terminou a nossa roda [...].

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES EM DUAS
ESCOLAS NA CIDADE DE JOINVILLE/SC
ESCOLA AZUL - 2ª RODA DE CONVERSA**

Data: 15/06/2021

Participantes:

Aima – haitiana

Joradine -haitiana

Josier - venezuelano

Lovenito haitiano

Odinalso- haitiano

Widdly - haitiana

Widneida -haitiana

Pesquisadora

Primeiro momento: A pesquisadora levou uma mala com várias fotos e objetos que representavam sua história, como fotos da infância, da adolescência, dos pais, do casamento, dos filhos e de sua formatura e, objetos tais como: troféu, baqueta de bateria, livros de culinária e urso de pelúcia. O objetivo era aproximar as crianças da história da pesquisadora e entender que todas as pessoas possuem sua história.

Segundo momento: leitura do livro “Para onde vamos”

[...]

Pesquisadora: Vamos começar falando da escola. Assim como a professora já explicou da importância da pesquisa e de vocês contarem um pouquinho da experiência de estar em uma escola nova, com novos amigos, uma outra língua, outra cultura. Então queremos aprender com vocês, está bem?

[...]

Antes de iniciar a roda as crianças fizeram várias perguntas sobre a vida da pesquisadora [...]

Widdly: Eu tenho uma pergunta pequena, mas essa aí é bem difícil.

Pesquisadora: Fala, Widdly

Widdly: Aquela menina que estava aqui ajudando os meninos? *(aluna pergunta da adolescente haitiana que ajudou a traduzir no primeiro encontro)*

Pesquisadora: Ah a Besaika, ela está em aula, estuda no período da tarde.

Widneida: Ela é haitiana?

Pesquisadora: Haitiana

Widneida: Você é o que para ela?

Pesquisadora: Eu ensinei a língua portuguesa para ela na outra escola

Widneida: Onde você os conhece (haitianos)?

Pesquisadora: Eu conheço nas escolas.

Widdly: Como você conseguiu fala com ela?

Pesquisadora: Então pelo google tradutor.

Widneida: Meu pai tem isso.

Pesquisadora: Eu conheço muitas pessoas haitianas, venezuelanas, eu já fui em casamento de haitianos, porque eu convivo muito com imigrantes. Eu gosto muito de falar com imigrantes, a professora já tem afilhada haitiana porque a professora Sandra gosta muito.

Aima: Um carregador caiu e na minha mão e fez uma bolinha!

Pesquisadora: Quem, você?

Aima: sim.

Pesquisadora: Quando?

Aima: Acho que ontem

Pesquisadora: O pecado.

Aima: Até chorei.

Pesquisadora: Ó tadinha, tão pequenininha. Quem mais tem pergunta? Vai Odinalso, faz a pergunta.

Josier: E como é que a tua mãe morreu?

Pesquisadora: Aí eu não posso chorar né? A minha mãe tinha um problema no rim, um órgão no corpo humano, aí ela foi pro hospital e, então ela pegou uma bactéria, e essa bactéria a matou, que chamam de superbactéria. Mas ela já era assim doentinha, já tinha sessenta e três anos, já tinha bastante idade, então por isso ela morreu, mas agora a gente já superou né.

Josier: Ela é mais velha que meu pai, meu pai só tem quarenta anos.

Pesquisadora: É ela minha mãe tinha sessenta e três. Pronto, agora posso perguntar de vocês? Aima, tem alguma pergunta?

Aima: Não tem pergunta.

Pesquisadora: Eu já sei o nome de vocês, eu já sei a idade também. Agora a professora quer saber quais são as línguas que vocês falam.

Widneida: Eu falo crioulo, português, eu falava francês, mas agora eu esqueci. Porque no Haiti se fala dois idiomas, o crioulo e francês e na minha escola ensinaram a fala francês. Eu já sei o crioulo, mas o francês, quando eu estava no Haiti, meu pai já traduzia tudo para o crioulo. Logo eu vim para o Brasil e não aprendi muito o Francês.

Pesquisadora: E você, Widdly?

Widdly: Eu falo kreyòl, um pouquinho de francês, só um pouquinho, e eu falo mas línguas, mais ou menos o português.

Pesquisadora: Um pouquinho de francês, português. E a Aima?

Aima: Eu falo português, crioulo, e inglês. Eu canto em inglês.

Pesquisadora: E você fala espanhol?

Aima: Não.

Pesquisadora: Mas você veio da Venezuela?

Aima: Sim, mas esqueci tudo.

Pesquisadora: E você?

Joradine: Eu falo crioulo, mas eu sei falar francês, mas agora eu esqueci.

Pesquisadora: E tu, Odinalso?

Odinalso: Crioulo

Pesquisadora: Fala francês?

Odinalso: Não.

Pesquisadora: E você, Lovenito?

Lovenito: Eu falo crioulo, eu falo um pouquinho de português.

Pesquisadora: Não, mas você fala bem o português já, e o Josier?

Josier: Eu falo português, crioulo e um pouquinho de inglês.

Pesquisadora: Um pouquinho de inglês. Ninguém aqui fala espanhol?

Crianças: Não.

Pesquisadora: Agora vocês sabem dizer pra professora o porquê vocês vieram para o Brasil?

Joradine: Não sei por que eu vim.

Aima: Eu não sei por que eu vim aqui.

Widneida: Eu vim para o Brasil porque o meu pai queria uma vida melhor para gente.

Pesquisadora: E a Widdly?

Widdly: O meu também

Josier: Sabe por que eu vim para o Brasil? porque meu pai estava lá no Brasil, e eu estava lá na Venezuela sozinho com a minha mãe, é por isso que eu vim para ficar com o meu pai.

Pesquisadora: Teu pai estava no Brasil e vocês na Venezuela?

Josier: Daí aquele dia que o meu pai não estava aqui eu quebrei o meu dedo aqui ó!

Pesquisadora: Aí teu pai te trouxe para o Brasil?

Josier: Não, minha mãe me levou no hospital e melhorou tudo. Depois eu vim para o Brasil, encontrar o meu pai, porque eu estava muito tempo sem ver ele. Depois o meu pai quer voltar lá para a Venezuela.

Pesquisadora: E seu pai está onde?

Josier: Meu pai está aqui.

Joradine: A minha quando mãe, quando eu era bebê me deixou quando eu tinha quinze dias, quinze dias, um mês, não sei. Mas depois que minha tia morreu, aquela que cuidava de mim ela queria vir me buscar, mas eu não queria ir. Depois ela ficou falando coisas horríveis sobre mim. Então meu pai foi me buscar no Haiti, mas por causa da minha mãe.

Pesquisadora: Mas agora tu moras com quem?

Joradine: com a minha tia.

Pesquisadora: E o seu pai está morando onde?

Joradine: Em outra cidade.

[...]

Pesquisadora: E você Lovenito, sabe por que mora aqui no Brasil?

A irmã, Widneida interpela,

Widneida: pela mesma coisa

Pesquisadora: A mesma coisa o que? Deixa seu irmão falar um pouco (risos).

Widneida: Não é por isso, eu falo por que ele é meu irmão, né? Ele não sabe.

Pesquisadora: Deixa-me ver. O Lovenito, o porquê que vocês estão morando no Brasil?

Lovenito: Por que a gente queria morar em um lugar melhor

Pesquisadora: E o Odinalso, sabe por que vocês tão morando no Brasil?

Odinalso: Não.

Pesquisadora: Vocês sabem dizer para professora como vocês vieram para o Brasil se foi de avião se foi de barco?

Widneida: Eu vou contar

[todos falando junto]

Pesquisadora: Um de cada vez

Widneida: Eu peguei cinco aviões, eu passei numa coisa grande que o ônibus fica nele e passa em uma água, depois de muito tempo no caminho eu fui pra São Paulo. Vários dias fiquei em São Paulo, meu pai veio me buscar e depois eu vim para Santa Catarina.

Pesquisadora: Depois chegou aqui em Joinville. Veio de ônibus também? De avião e de ônibus. E vocês vieram tudo junto ou veio um de cada vez? Como é que foi?

Widneida: Todos juntos, meu pai estava no Brasil, veio a minha mãe, minha irmãzinha e eu. E tinha uma outra pessoa com a gente.

Pesquisadora: teu pai veio primeiro?

Widneida: Não. Minha mãe viajou quando eu tinha oito anos, eu acho, e foi para o Chile. Depois meu pai viajou, meu pai viajou para o Chile também, estava morando em San Tiago, acho que é San Tiago. Estava morando então ele veio para o Brasil. Você sabe, nós não gostamos muito de frio, por que lá no Chile faz muito frio. Meu pai disse que muita gente morre no frio. E ele veio para o Brasil, faz três anos ou dois, e tirou a gente do Haiti. Porque tem muitas coisas que está acontecendo, tinha ladrão que estava atirando todo dia. Não conseguia ir para a escola, tinha manifestação, e não poderia ir para a escola. As pessoas estavam atirando pedras, daí não poderiam passar. Então o meu pai decidiu me pegar, porque assim não poderíamos ir para à escola.

Pesquisadora: Entendi, quem mais quer falar como é que foi? Widdly? Sabe falar como é que foi quando vocês vieram para o Brasil, quem veio primeiro, se foi de barco ou de avião?

Widdly: A Aima veio primeiro.

Aima: Vim com a minha mãe.

Pesquisadora: Tua mãe. E o seu pai já estava aqui?

Aima: Não.

Pesquisadora: Teu pai estava onde?

Widdly: Miami

Aima: No Chile?

Pesquisadora: Miami, teu pai está nos Estados Unidos?

Widdly: Sim, nos Estados Unidos.

Pesquisadora: A teu pai está nos Estados Unidos e vocês moram com a mãe de vocês, depois veio você Widdly?

Widdly: Sim

Pesquisadora: E como é que você veio?

Widdly: Eu vim de avião, mas quando a gente chegou ali em Manaus, a professora conhece Manaus?

Pesquisadora: Sim sei onde é Manaus.

Widdly: tinha uma pessoa que estava tentando roubar a gente

Pesquisadora: Quem um ladrão?

Widdly: sim, tinha um ladrão que estava tentando pegar a gente

Pesquisadora: Então e aí?

Widdly: então a gente voltou para o Haiti.

Pesquisadora: Você veio com quem?

Widdly: Minha mãe estava aqui, eu vim com o meu tio.

Pesquisadora: Tu pegaste vários aviões e ônibus?

Widdly: É, mas eu não peguei ônibus.

Pesquisadora: Não pegou ônibus, então como é que você chegou aqui em Joinville? Não veio de ônibus?

Widdly: Vim de avião.

Pesquisadora: E você, Josier, lembra?

Josier: Eu cheguei aqui uma criança, mas eu não lembro.

[...]

Pesquisadora: Certo, agora a gente vai falar sobre o que vocês acham mais legal aqui da nossa cidade aonde vocês chegaram.

Odinaldo: Eu não sei,

Lovenito: Eu acho tudo legal

Josier: Eu gosto daqui é legal.

Pesquisadora: O que é o mais legal? Fala, Aima?

Aima: A escola, muito legal.

Widneida: Eu gosto da minha escola, porque eu moro longe da escola, tenho que andar muito tempo. Eu gosto dessa cidade.

Josier: Eu moro perto da escola e gosto muito da escola.

Joradine: Eu gosto de TUDO.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que vocês não gostam daqui?

Widneida: Eu não gosto quando ninguém quer sair só ficar em casa porque é chato.

Pesquisadora: É chato mesmo. Mas agora é por causa do covid né.

Josier: Eu não gosto quando minha mãe me deixa sozinho à noite, mas ela deixa o celular. Ela deixa o celular até ela chegar.

Widneida: Só que eu não gosto quando é a noite, eu tenho medo.

Pesquisadora: Mas todo mundo tem medo à noite. Olha a Aima, que bonitinha, fala Aima!

Aima: Eu odeio quando chove à noite, eu odeio.

Widneida: Eu também odeio quando chove

Joradine: A coisa que eu mais odeio é ver a pessoa morando na rua, ficando com fome, com frio.

Pesquisadora: Ah isso é horrível mesmo!

Pesquisadora: Fala Widdly?

Widdly Eu gosto da escola, eu gosto de comer (risos)

Pesquisadora: De comer?

Widdly: É.

Pesquisadora: Todo mundo gosta de comer né (muitos risos)

Josier: Eu gosto de tudo, eu gosto das festas

Widdly: E eu odeio o Corona vírus. Você sabe onde o corona vírus mora?

Pesquisadora: O corona vírus está em todos os lugares, Widdly. Bom amores, agora que vocês gostam tanto da escola, vocês vão poder falar da escola, lá no Haiti ou na Venezuela vocês frequentavam a escola?

Widneida: Puxa vida. Haiti eu não gosto da escola, porque, a escola do Haiti gosta muito de bater na gente. Eles derem um dever e você não fez, eles te colocam de joelho no chão. Eles batem em você, eles não querem saber o motivo, eles querem bater. Então eles mandam para o diretor né, eles falam para o diretor que você não fez o dever, que não sabe nada. Eles dão a tabuada para você fazer e você não fez, então dão para o diretor, chamam a tua mãe e dizem para tua mãe tudo o que você fez na sala. Se você não vai bem eles te colocam para fora da escola. Se você faz bem eles não te colocam para fora, mas eles gostam de bater. Tem livros na escola que conta a história, a história do Haiti, como a batalha começou, como a batalha terminou, como tudo, eles te contam tudo, contam o que tinha no Haiti, eles contam tudo. Isso eu gostei muito. Mas eu não gosto, quando eles bateram, quando eles te colocam para fora. Eu não gosto disso.

Pesquisadora: Como assim colocaram para fora?

Widneida: Colocaram para fora, você não é dessa escola mais!

Pesquisadora: Ah, sai da escola, também Widdly, como foi para você no Haiti?

Widdly: Eu gosto de tudo no Haiti, Haiti é mais legal que o Brasil.

Pesquisadora: Haiti é mais legal que o Brasil, a escola também é mais legal?

Widdly: É, a escola é mais legal

Joradine: Eu gostei mais dessa escola. Aqui você faz alguma coisa ninguém vai te bater se você não estudou a professora vai te ajudar, mas no Haiti elas vão te bater.

Widneida: Quando eu cheguei no Brasil eu gostei mais dessa escola que o Haiti, por que essa escola eles te mostram, eles te ensinam a fazer muitas coisas né. No Haiti tem uma coisa muito

louca, a régua faz com pele de boi, é uma coisa que eles fazem com pele de boi é muito duro e picante

Pesquisadora: Mas é para bater?

Widneida: sim quando eles batem em você a marca vermelha ficou.

Joradine: Se chama iguaz.

Pesquisadora: Iguaz?

Joradine: Igual um cinto.

Widneida: E quando faz esporte, e se faz esporte corre faz tudo, na escola aprende muitas coisas, tem recreio, têm dois recreio na escola que eu tinha era dois recreio, essa escola começa sete horas e trinta, por uma hora e trinta assim dois recreio dez e onze horas.

Widdly: O meu era oito até meio dia

Pesquisadora: E agora aqui da escola?

Lovenito: [falou frases em crioulo, a pesquisadora pediu para alguém traduzir mas o próprio aluno traduziu]

Lovenito: Quando eu estava no Haiti venho da escola na hora dezessete.

Pesquisadora: Mas você foi para a escola no Haiti?

Widneida: ele estava na escola mas eu não morava na mesma cidade com ele. Eu estava separado. Eu morava em uma cidade, em um bairro chamado Xairu e ele morava num bairro muito longe

Pesquisadora: Ah entendi, fala Aima, você quer falar? Não? Vamos falar dessa escola aqui, como é que foi o primeiro dia que vocês chegaram nessa escola o que vocês sentiram?

Lovenito: Muito legal.

Odinalso: Legal

Pesquisadora: Mas como é que foi, assim, alguém recebeu vocês? como é que foi na sala de aula?

Aima: Foi diferente, eu achei diferente.

Pesquisadora: Foi diferente? Então conta Aima como é que foi?

Aima: Foi com vergonha para *caramba*

Widneida: eu também quando cheguei, muita vergonha

Aima: Todo mundo olhava para mim. As meninas da minha sala, do primeiro ano estavam jogando contra mim.

Pesquisadora: Contra, por quê?

[*Widneida, Widdly e Aima começaram a discutir na língua materna*]

Widneida: Quando eu cheguei aqui também...

Pesquisadora: Espera só um pouquinho, deixa a Aima terminar. Aima, fala para a professora!

Aima: Eu não sei.

Pesquisadora: Você chegou no primeiro aninho aqui, e achavas que estava todo mundo contra você, por quê?

Aima: Por causa de todas as respostas que dava, eu não sabia falar o português. Todo mundo fazia uma pergunta para professora e quando eu fiz levei uma bronca danada. Aí, chamaram a minha mãe.

Pesquisadora: Chamaram a sua mãe! Foi por isso? E ainda não tinha nenhum amiguinho brasileiro no primeiro ano?

Aima: Não, só o Josier [venezuelano, filho de haitianos]

Pesquisadora: E agora, tens amigos brasileiros?

Aima: Um pouco.

Widneida: Quando eu cheguei eu tinha vergonha, porque a primeira vez que eu entrei na sala eu não falei de nada. Eu não falo porque eu não sei e eu não queria falar. A professora Beatriz que estava comigo, eu já estou há tempo com essa professora. Agora ela tinha covid e não poderia vir. Eu já me interessei muito com a professora Beatriz, porque foi ela que estava na

sala e ela me diz quando eu quero falar é só eu a chamar. Tudo que eu não sei falar ela vai me dizer, tudo o que eu não sei, tudo o que é de errado ela vai me dizer muito bem, por isso eu não sinto tanto vergonha.

Pesquisadora: Fala, Widdly?

Widdly: Por que eu sinto vergonha na escola? Porque no quarto ano todos os meus amigos estão na sala, por isso não tenho vergonha.

Pesquisadora: Eles são haitianos ou brasileiros os teus amigos?

Widdly: Brasileiros e haitianos. Tem o Gustavo, o Wesley, esses dois, meu Deus do céu muito. É muito chato.

Pesquisadora: E você tem alguma experiência, como é que foi?

Joradine: Quando eu cheguei eu estava com vergonha. Porque eu não sabia qual era a minha turma, eu não sabia como era a minha sala.

Pesquisadora: E alguém te levou na sala?

Joradine: não, eu fiquei sozinha. Eles me levaram só na primeira vez, porque a minha prima não podia vir comigo, ela estava grávida de um bebê e estava doente. Eu tinha que vir sozinha. *[as crianças começaram a falar entre elas na língua materna]*

Pesquisadora: E você, Lovenito?

Lovenito: Quando eu cheguei, eu não sabia falar o português, então ninguém me entendia e eu não entendia ninguém. Eu abria a porta e ninguém me entendia.

Josier: Quando eu cheguei na escola eu estava, eu ficava com MUITO medo. Eu ficava com muito medo e vergonha, eu achei que não conseguiria ter amigos. Mas um dia eu consegui ter amigos. Eu passei muito tempo sem amigos, mas agora consegui.

Pesquisadora: E agora tem amigos que bom né, e o que que é mais difícil na escola assim de disciplina, de matéria, de conteúdo? Fala Aima?

Aima: Prova.

Josier: Prova

Widdly: Prova

Pesquisadora: Prova do que?

Aima: de matemática.

Josier: de matemática.

Widneida: Matemática eu acho que é a mais difícil.

Aima: Na verdade eu adoro matemática.

Josier: mas é difícil!

Aima: É divisão só que eu não gosto.

Pesquisadora: Divisão vocês não gostam muito. Mais o que é difícil?

Aima: E um pouquinho de português.

Pesquisadora: Quem acha português difícil?

Widneida: Eu não acho porque quando eu cheguei, um dois três dias eu comecei a falar. Tinham dois livros de português que meu pai me deu, dois três dias eu comecei "bom dia", "boa tarde", "como vai", "tudo bem?".

Lovenito: e a televisão ajuda a falar também.

Widneida: A televisão me mostrou também, quando vem a novela ali, quando as pessoas perguntam: "onde você está?" "aonde você vai" eu já sabia tudo! Porque eu escrevo em crioulo. Quando meu pai disse chegava do trabalho, eu perguntava tudo o que significava o português. "O que isso significa?" isso significa que eu vi na televisão, então eu consigo falar.

Pesquisadora: Ah que legal. É você, Lovenito, como é que aprendeu a língua portuguesa?

Lovenito: Eu aprendi com a televisão.

Pesquisadora: E Aima, como você aprendeu a língua portuguesa?

Aima: Na escola

Josier: Eu também aprendi na escola

Pesquisadora: E qual é a disciplina que vocês mais gostam aqui na escola? Português, matemática, educação física, geografia, história?

Lovenito: educação física.

Aima: Matemática.

Widneida: Eu gosto do português, ciência, matemática também.

Joradine: Eu adoro inglês, matemática e educação física.

Lovenito: Eu gosto de história, três jacarezinhos. Um pouco, um jacarezinho fez um casa dois foram embora, um ficou, um fez a casa com pedaço de madeira ...

Aima: Os três porquinhos.

Pesquisadora: Ahh a história dos três porquinhos, lembrei.

Widneida: Tem um livro de história, dos três porquinhos, quando o cachorro que se chama bumbum assopra.

[todos começaram a rir e novamente começaram a falar na língua materna]

Pesquisadora: E o que vocês não gostam nessa escola?

Widneida: Meu Deus do céu eu não sei do que eu não gosto.

Lovenito: Eu não sei.

Widneida: Só que eu não gosto quando eu vou para casa onze horas, eu queria ficar mais tempo na escola. Eu adoro a escola.

Pesquisadora: Como vocês estão na escola, na aprendizagem?

Widneida: Ótimo, eu tenho muitas notas "parabéns", eu tenho dez, eu tenho nove, eu tenho cinco também.

Josier: Eu tenho nove, eu tenho oito.

Widneida: Só que eu não tenho um, dois, três. O meu tem cinco, mas tem nove, dez e parabéns, maravilhoso.

Widdly: É, professora, às vezes ganho parabéns. Um dia, no quarto ano, a professora disse parabéns para mim. No quinto ano não, agora não.

Pesquisadora: Mas no quinto ano você está indo bem, mais ou menos ou fraquinho?

Widdly: Mais ou menos, bem pouquinho.

Aima: Na história eu tirei um, um ponto zero, na outra eu tirei oito vírgula seis. Na outra eu tirei seis vírgula zero.

Pesquisadora: E você?

Joradine: Eu tirei cinco na prova. Depois teve uma prova que eu não entendi, precisava de uma página dele e eu não tinha o livro, eu não tive a explicação.

Pesquisadora: Mas você está bem, mais ou menos ou tu estás fraquinha?

Joradine: eu estou mais ou menos

Pesquisadora: E você, Lovenito?

Lovenito: Eu tirei três

Josier: Eu estou com oito pontos, oito e nove ponto zero.

Pesquisadora: Vocês falam crioulo na sala?

Crianças: Sim

Widneida: Tem vezes que o professor disse que é para falar português, para poder entender, mas como eu falo com as outras meninas haitianas eu falo em crioulo

Pesquisadora: E vocês ensinam os brasileiros a falar crioulo?

Widneida É: as vezes. É que tem vezes quando nós tentamos eles pegam essas coisas como uma brincadeira e eles não param. Como gay, eles queriam saber como que significa gay em crioulo. A gente disse como eles chamam de gay. Masisi creole é o gay em português. Em crioulo masisi significa gay em português. Tem um guri que se chama Pedro que perguntou o que significa e só chama a gente de masisi, masisi, se chama uma outra pessoa assim que não conhece você ela vai ficar muito brava, você só perguntou pra gente o que significa e a gente disse, mas não é pra brincar com as pessoas assim. Isso é muito sério.

Pesquisadora: Vocês têm amigos brasileiros?

Aima: Eu não tenho

Joradine: Eu tinha muitos quando eu estava na outra cidade[...] em Brasília eu tinha.

Pesquisadora: E aqui tu não tens muitos?

Joradine: Não. Aqui eu tenho muitos amigos haitianos, não consigo tá na sala conversando em português.

Pesquisadora: Por que vocês não têm amigos brasileiros?

Widdly: Eu tenho dois

Widneida: Eu queria ter mais amigos brasileiro também, mas não é fácil. (risos)

Lovenito: Eu tenho cinco amigos brasileiros

Josier: Tem que falar crioulo, não, português e não é fácil, fica se confundindo.

Pesquisadora: Qual foi o dia mais difícil aqui na escola?

Widneida: Eu não tenho dia mais difícil na escola

Aima: Hoje, teve uma prova muito difícil

Josier: Todo dia vai ter prova..

Aima: Prova de leitura, fui horrível. Tirei um.

[muitos risos]

Joradine: Meu dia difícil foi só quando eu cheguei aqui. Quando cheguei aqui. Agora não tem mais dia difícil.

Widdly: Dia difícil quando tem a prova que a gente faz, eu não sabia de nada da prova. Na prova de matemática eu quase rasguei o caderno, fiquei com muita raiva.

Pesquisadora: Nossa, mas para você é mais difícil matemática do que português, Widdly?

Widdly: É mas no português tenho ajuda, a Stella minha amiga. Matemática eu faço sozinha, mas tiro quatro, zero vírgula zero, um.

Widneida: Meu dia mais difícil é quando a professora dá uma prova de matemática e outros alunos colam. Em português, se não entendo eu fico com raiva e eu não quero mais fazer.

Lovenito: Sábado é difícil, porque tem que ficar em casa, não pode vir para escola.

Pesquisadora: Por exemplo, se a diretora chegasse aqui e falasse assim "o crianças o que pode melhorar na escola?", alguém tem alguma sugestão?

Josier: eu tenho, melhorar na matemática e leitura.

Joradine: A professora dá um livro cheio de coisas para fazer em casa, com muitas leituras. Mas em casa eu tenho muitas coisas para fazer, tenho que limpar, fazer comida, tenho que trabalhar na casa, tenho que fazer tudo! Não dá tempo de fazer as atividades da escola. E chega na escola a professora pergunta "não fez?" É difícil!

[...]

Aima: As festas, como a festa junina, a festa a fantasia, o Halloween, que já está chegando, a coisa que mais dá para melhorar nessa escola é a festinha.

Pesquisadora: A festinha? Mas a gente está em pandemia como é que vai ter festinha?

Aima: mas a pandemia não acaba.

Pesquisadora: Ainda não, tem muita gente morrendo!

Widdly: Mas só ficar na sala e com máscara, e com muita música, cantando. A professora vai fazer uma festa junina

Widneida: Melhorar um pouco a matemática, muito difícil!

Pesquisadora: Beleza gente, muito obrigada, adorei a nossa roda de conversa. Obrigada!

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES EM DUAS ESCOLAS NA CIDADE DE JOINVILLE/SC

ESCOLA VERDE - RODA DE CONVERSA

Data: 22/07/2021

Participantes:

Joyhaker

Krisbel

Pesquisadora

Primeiro momento: A pesquisadora levou uma mala com várias fotos e objetos que representavam sua história, como fotos da infância, da adolescência, dos pais, do casamento, dos filhos e de sua formatura e, objetos tais como: troféu, baqueta de bateria, livros de culinária e urso de pelúcia. O objetivo era aproximar as crianças da história da pesquisadora e entender que todas as pessoas possuem sua história.

Segundo momento: leitura do livro “Para onde vamos”

Terceiro momento: Roda de conversa – Transcrição

[...]

Pesquisadora: Agora vocês falarão o seu nome.

Joyhaker: Joyhaker (nome fictício)

Krisbel: Krisbel (nome fictício)

Pesquisadora: Quantos anos você tem, Krisbel?

Krisbel: Eu tenho oito anos e nasci em sete de dezembro

Pesquisadora: Nasceu onde?

Krisbel: Na Venezuela.

Pesquisadora: E você?

Joyhaker: Eu nasci... Eu tenho sete.

Pesquisadora: E nasceu onde?

Joyhaker: Na Venezuela.

Pesquisadora: Tu lembra onde na Venezuela? Qual que é a cidade lá?

Joyhaker: Éhh [...]

Krisbel: Acho que é Pátria. Nós vivíamos lá na Pátria.

Pesquisadora: É vocês conseguem contar para professora um pouquinho como era lá na Venezuela?

Krisbel: Sim, bom lá na Venezuela

Joyhaker: lá era [...]

Pesquisadora: Faz assim ela fala depois você fala. Pode ser? Cada um fala na sua vez.

Krisbel: Lá na Venezuela tudo era bonitinho, assim fofinho, todos riam, todos íamos a praça. Até que o covid estava começando, então lá no país começou a piorar tudo, sabe por quê? Porque realmente todas as pessoas tiravam água de sua casa abaixo e lá tudo era caro não tinha água, não tinha comida, não tinha luz, nada.

Pesquisadora: E você, Joyhaker?

Joyhaker: Havia um presidente que estava muito bom até que ele morreu e agora a Venezuela está muito mal porque tem um presidente mau que se chama Maduro. Porque ele[...] todas as comidas estão caro, e também que vão matar Maduro os policiais matam a ele.

Pesquisadora: Nossa, e lá na Venezuela como que era a vida de vocês lá?

Krisbel: quando começou a ficar tudo caro eu comecei a ficar magrinha se viam os meus ossos. Eu me recordo que sempre comíamos a mesma comida de sempre.

Pesquisadora: Tu lembra qual que era a comida de sempre?

Krisbel: Era um... você sabe como chama...

Joyhaker: lenteja

Krisbel: É lenteja, sabes o que é isso?

Pesquisadora: Não.

Krisbel: É igual...as coisinhas pretas que vocês sempre comem.

Pesquisadora: Feijão.

Krisbel: Feijão, mas esse feijão era redondo.

Pesquisadora: É o mesmo sabor?

Krisbel: É.

Pesquisadora: Vocês comiam todo dia essa lenteja?

Krisbel: Sim, todos os dias.

Joyhaker: Sim, todos os dias. Minha mãe comprou algo que não parecia isso, comprou arroz, peru, lá na Venezuela estava muito mal, porque o café não era café de verdade era veneno.

Pesquisadora: Nossa, não podia tomar se era veneno então.

Joyhaker: Sim, porque minha mãe comprava café que não era venenoso.

Pesquisadora: As pessoas morriam com esses cafés venenosos?

Joyhaker: Sim, sim.

Krisbel: sim. Ó eu vou contar. O que acontece é que umas pessoas vendiam café, assim tudo estragado. Ó vou explicar bem! A minha vó mandou um vídeo sobre os cafés que estavam tudo estragados, quando uma pessoa abria, então se via que tinha droga, uma droga assim com o papel, então estava coberto em branco e estava quase no fundo do café.

Pesquisadora: A sua vó está na Venezuela?

Krisbel: Não, ela está aqui. Porque olha minha mãe, não, minha pai mando; minha mãe separou do meu pai quando eu era pequena, acho quando eu tinha quatro anos. Não, quando eu era recém-nascida.

Pesquisadora: Vocês têm o mesmo pai e mesma mãe?

Krisbel: É.

Joyhaker: Porque nós temos agora dois pais e agora meu pai que está lá na Venezuela.

Pesquisadora: Teu pai está na Venezuela?

Krisbel: Não é um pai, não é um pai de verdade, é como um amigo pai, entendeu?

Pesquisadora: Ah sim.

Krisbel: Então nosso pai verdadeiro está aqui no Brasil.

Joyhaker: Nosso outro pai está na Venezuela. E ele nos dava coisas, ele nos levava para viajar para outros lugares. Dava muitas coisas como bala e também como, você sabe? Essas coisinhas assim que parecem vermelhadas? Ele comprava isso.

Krisbel: Tá, agora olha meu pai mandou passagem pra minha mãe e pra minha [...]

Pesquisadora: Teu pai já estava aqui no Brasil?

Krisbel: Sim, ele já estava aqui no Brasil. Veio com minha avó, e depois o que aconteceu? Era hora de ir já para o Brasil, já era hora passou outro dia, nos acordamos e minha irmã quando, ontem sabe?

Pesquisadora: A tua irmã é maior ou menor?

Krisbel: Ela é maior. Ela tem, acho que nove, não, onze anos, vai fazer doze anos. Então quando mandaram passagem para elas, minha irmã não queria vir aqui no Brasil, porque ela falava "não, não, quero porque a Krisbel você tem toda a sua família, aqui na Venezuela tenho toda a minha família". Então, assim aconteceu e ela não queria vir para o Brasil e tivemos que deixá-la lá na Venezuela, agora, olha, agora minha irmã quer vir aqui para o Brasil.

Pesquisadora: A sua irmã está vindo, ou já chegou?

Krisbel: Não, está vindo. A minha mãe falou que agora não é para ela vir porque primeiro ela tem que arrumar umas coisa. Depois, eu acho que um mês, ela vai vir aqui no Brasil, já vai chegar aqui.

Pesquisadora: A legal, ela vai estudar aqui nessa escola?

Krisbel: Vai estudar.

Pesquisadora: E ela vai morar junto com vocês, Joyhaker, onde é que ela vai morar?

Krisbel: Sim, sim.

Joyhaker: Vai morar onde mora a minha vó.

Pesquisadora: Ah legal, e como foi essa viagem de vocês, vocês vieram de avião, de barco, como é que vocês chegaram aqui no Brasil?

Krisbel: Não

Joyhaker: Chegamos depois em um ônibus. Depois tomamos todas as vacinas. E depois viajamos de avião e tomamos mais vacina e depois chegamos aqui.

Krisbel: Porque olha nós tomamos três aviões

Pesquisadora: Mas da Venezuela para o Brasil, vieram de ônibus ou de avião?

Krisbel: Primeiro quando nós estávamos no aeroporto, fomos de ônibus, depois, no outro dia era hora de ir com o nosso avião, que era branco com azul, depois o outro era branco com vermelho e o outro acho que era branco com laranja, não sei.

Pesquisadora: E quantos dias demorou para chegar, vocês vieram direto pra Joinville ou foram para outra cidade, ficaram mais tempo em outra cidade e depois vieram para cá?

Krisbel: Não, viemos para aqui, direto para Joinville

Pesquisadora: Teu pai já estava aqui, em Joinville?

Krisbel: sim

Pesquisadora: Ah entendi. E quem viajou com vocês, quem que você estava nessa viagem de vários dias?

Krisbel: minha mãe.

Joyhaker: Minha mãe. E deixamos um gatinho a lá e um cachorro que se chamava Loki. E ele tinha pulga, mas tiraram tudo e agora não tem, eu o vejo pelas fotos. E eu quero que ele venha para cá, para o Brasil.

Pesquisadora: Quem que está cuidando do teu gato e teu cachorro lá?

Joyhaker: Ahh

Krisbel: Eu sei quem, um que se parece negro.

Joyhaker: E, também nos vamos ter uma cachorra aqui em Brasil.

[...]

Krisbel: a Bela, ela acabou de nascer.

Pesquisadora: Mas vocês, quando a mãe ou o pai, falou assim agora nós vamos para o Brasil, o que vocês sentiram quando chegaram aqui, ficaram com quais sentimentos?

Krisbel: Eu senti assim, que eu já estava livre que eu estava feliz que agora não iria faltar comida nem nada, agora conseguiríamos comer bem, que podíamos comer bem aqui no Brasil.

Pesquisadora: E o Joyhaker, como se sentiu?

Joyhaker: Eu me senti alegre e, eu me senti alegre, eu me senti como se Deus tivesse aberto as portas.

Pesquisadora: Mas vocês deixaram alguém na Venezuela que vocês têm muitas saudades? além da irmã, do cachorrinho e do gato.

Krisbel: É minha irmã.

Joyhaker: Cachorro.

Krisbel: Meu cachorro, minha gata que eu acho que ela já morreu, também minha tia que está cuidando do meu cachorro e é isso.

Joyhaker: Meu pai que está na Venezuela, ele é muito genial sabe por quê?

Krisbel: Ele é legal, ele está falando que ele é muito legal.

Joyhaker: Meu pai está na Venezuela sabe por quê? Ele pegou um tigre.

Pesquisadora: Nossa ele é muito corajoso, um tigre é muito perigoso. Então agora a gente vai falar um pouquinho da cidade de Joinville.

Krisbel: Tá.

Joyhaker: Tá.

Pesquisadora: Então nos falamos do país de vocês agora vamos falar daqui de Joinville, é, vocês lembram quantos anos vocês tinham quando chegaram aqui?

Krisbel: Eu lembro, ele tinha... seis anos e eu tinha sete.

Joyhaker: Eu... Eu tinha... Ah e minha mãe tinha vinte e nove.

Pesquisadora: Bom, o que vocês mais gostam nessa cidade?

Krisbel: O que eu mais gosto é o parque aquático, a pracinha Tiradentes e da escola que é muito divertida.

Pesquisadora: A escola nós vamos falar depois.

Joyhaker: E eu e eu... Eu gosto mundo da escola de ricos.

Pesquisadora: Onde é que é a escola de ricos?

Krisbel: Eu lembro é lá no centro.

Joyhaker: No centro.

Pesquisadora: Mas além da escola de ricos do que que você gosta daqui, em Joinville, no Brasil?

Joyhaker: Eu gosto da parque aquático, eu gosto da praça. E eu gosto do teleférico [Mirante] que à noite subimos e vamos ver a Santa que está ali e também de lá muito as cidades distantes que estão longe da Santa.

Pesquisadora: Como é que é?

Krisbel: O que ele está falando, que os amigos dele ajudam a Santa e arrumam seus brinquedos.

Pesquisadora: Quem é a Santa?

Krisbel: Ah é o Papai Noel [Santa Claus]

Pesquisadora: Ah Papai Noel [risos]

Krisbel: Como se chama aqui no Brasil as coisinhas pequenininhas.

Pesquisadora: A gente chama de...

Krisbel: Que ajuda a Santa?

Pesquisadora: Os anãos ou gnomos, ixi!

Krisbel: É os anãos

Joyhaker: e esse docinho que tem aqui?

Pesquisadora: E você vai ganhar presente do Papai Noel esse ano?

Joyhaker: Sim.

Krisbel: Eu acho que não, porque ele comportou muito mal.

Pesquisadora: Mas ele tem bastante tempo para melhorar.

Joyhaker: Não, eu tenho que deixar um calcete.

Pesquisadora: Que?

Joyhaker: Eu tenho que deixar um calcete.

Pesquisadora: O que que é um calcete?

Krisbel: É isso aqui ó.

Pesquisadora: Ah meia. Meia.

Joyhaker: E depois se coloca a balinha.

Pesquisadora: A o doce né, legal. E o que que vocês acham das pessoas da cidade, não dos amigos da escola, que a gente vai chegar na escola ainda, das pessoas dos adultos o que dos adultos daqui?

Krisbel: Eu acho que é muito legal, porque não sei por que mas eles são muito legal.

Pesquisadora: Tu achas legal também?

Joyhaker: Sim.

Krisbel: Ah sei, por que algumas pessoas que são muito raras para mim.

Pesquisadora: O que é rara?

Krisbel: É... sabem quando uma pessoa não gosta que faça, por que olha, olha.

Pesquisadora: Pessoa chata?

Krisbel: Não. Corajoso. O que é corajoso?

Pesquisadora: Corajoso é tipo valente, que não tem medo das coisas.

Krisbel: Não.

Joyhaker: Ela está dizendo que ela não gosta de malandro. Ela não gosta que violem.

Pesquisadora: Violem?

Krisbel: É quando os homens tocam as partes íntimas das mulheres.

Pesquisadora: Ah tocam as partes íntimas, mas daí a gente tem que cuidar né, cada tem que cuidar do seu corpinho, ninguém pode deixar encostar nas partes íntimas, né?

Crianças: É.

Pesquisadora: Mas alguém já tocou nas tuas partes íntimas, ou você tem medo?

Krisbel: Não, por que se alguém fizer isso eu chamo rápido a minha mãe ou meto um cuche, sabe?

Pesquisadora: Um cuche, um soco é?

Krisbel: É. Ou pego o meu sapato.

Pesquisadora: Agora, além desses bandidos, que ninguém gosta de bandido em lugar nenhum né?

Krisbel: É por que lá onde nós moramos, a filha de uma niñera, que nós, que niñera [...]

Pesquisadora: O que é niñera? É babá, que cuida de criança?

Krisbel: É babá. Que a filha que ela quando era de noite, que já trabalha, tinha parado de trabalhar que acabo de trabalhar, que na noite vinha umas pessoas de trás dela que estavam perseguindo-a.

Pesquisadora: Aqui em Joinville ou lá na Venezuela?

Krisbel: Aqui em Joinville de noite. E depois começaram a dar tiros, convenceram a ela a dar todas as coisas, eles pararam e ela correu muito rápido.

Pesquisadora: dá medo! E agora vamos imaginar, agora vocês dois vão ser Presidente aqui do Brasil. O que que vocês mudariam aqui?

Joyhaker: Eu mudaria, eu falaria “matem a todos os que fazem mal para as crianças”. E também eu daria a todos os que bateram, dinheiro.

Pesquisadora: Aqueles que bateram você iria dar dinheiro? não achas que é muito maldoso esse plano como Presidente?

Joyhaker: Não, não, olha, olha.

Krisbel: Ele está falando assim ó, que todos os que violarem e tocarem nas partes íntimas das meninas e dos meninos, que...

Joyhaker: Que vão a matar.

Pesquisadora: Matar é morrer mesmo né?

Krisbel: É.

Joyhaker: E também para as crianças que sofreram mal, eu dava comida e dava um pouquinho de dinheiro.

Pesquisadora: Ahh mas será que não era melhor a gente por exemplo, para essas pessoas que por mais que tu fosses Presidente, fossem presas, não é melhor do que matar, assim ensinar a eles que não pode fazer isso, por que morrer é muito terrível

Krisbel: melhor.

Joyhaker: Ah não porque se eu matar todos os malandros, Deus vai castigar, então é melhor que eles morrem logo e acabe.

Pesquisadora: Nossa. E você, Krisbel, se tu pudesse ser Presidente o que tu farias?

[...]

Krisbel: Bom, primeira coisa que eu faria se alguém me falar "Ariane você é Presidente". Eu ficaria muito feliz, seria um sonho se fosse realidade, se um dia eu chegar a fazer isso, eu vou contar uma história muito fofinha que eu pensei quando eu for presidente. É assim ó, se eu for Presidente eu ajudaria a todos as pessoas pobres aqui do Brasil. As pessoas pobres que estão na rua. Daria dinheiro, muito dinheiro, comida que todos os dias elas dormiriam muito bem, se eu fosse o Presidente eu faria casa para cada um, um apartamento de pobres, aí tudo, ali vai ser tudo de comida, sabe?

Pesquisadora: Então está legal, agora a gente vai falar da escola, e aí agora que vocês vão poder falar bastante porque vocês vão ajudar a gente, vocês vão ser os ajudantes, está bom?

Crianças: Tá

Pesquisadora: Vocês frequentavam a escola lá na Venezuela? Vocês iam para escola?

Krisbel: Sim, sempre muito cedo, acho que há uma da manhã íamos para escola.

Pesquisadora: Bem cedo, tu também ias, Joyhaker?

Pesquisadora: Sim, eu me lembro que lá na Venezuela, quando estávamos na escola que eles me diziam "O Yorman você, olha você faltou você não dorme, você não vai comer vala".

Pesquisadora: Não vai comer o que?

Joyhaker: Vala.

Pesquisadora: Bala!

Joyhaker: Depois eu dormi, porque todas as escolas colocam para dormir na Venezuela

Pesquisadora: E vocês gostavam da escola na Venezuela?

Crianças: Sim

Krisbel: Porque quando todos estavam muito cansados a professora olhava, que todos estamos muito cansados, a professora fala "o agora vamos colocar o ratinho a dormir" sabe um minuto para dormir, depois todos sentavam e colocavam as mãos assim.

Pesquisadora: Assim é deitado nos braços.

Krisbel: É deitado nos braços assim.

[...]

Krisbel: Sabe como se fosse o pré-escolar, que tudo, imagina que isso é o pré-escolar.

Pesquisadora: Ah sim o pré-escolar. Aqui a gente chama de educação infantil.

Krisbel: Bom, educação infantil, sabe que agora, imagina que você está aqui, então as mães e as professoras colocavam uma cama muito fraquinha, sabe?

Pesquisadora: Um colchonete

Krisbel: É, depois todos iam dormir ali, de costas. Eu dormia e era muito fofinho, e nossa professora fazia assim.

Pesquisadora: Batia para dormir?

Krisbel: É, assim ó.

Pesquisadora: Ah que fofinho. Dorme neném..

Krisbel: E eu gostava ela cantava uma canção.

Joyhaker: Mas a minha professora não fazia isso.

Pesquisadora: Cada professora com seu jeitinho, Joyhaker. Agora vamos lembrar aqui da *Escola Verde*, como foi os seus primeiros dias aqui nessa escola?

Krisbel: Bom, primeiro dia eu me recordo tudo, tudo, tudo! O primeiro dia era quando não tinha, como se chama?

Joyhaker: Escola?

Krisbel: Copiche.

Pesquisadora: Não tinha o que?

Krisbel: Covid. Tá então, todos estávamos muito felizes. Minha avó que veio me trazer na escola, ela fez um vídeo e depois quando já estávamos para ir pra nossa, salón?

Pesquisadora: Sala.

Krisbel: Sala. Então nós começamos a chorar, sabe.

Pesquisadora: A vocês choraram, mas começaram a chorar aqui na escola ou lá na casa de vocês?

Krisbel: Aqui na escola quando chegamos.

Pesquisadora: por que você chorou?

Krisbel: Porque era nosso primeiro dia.

Joyhaker: Porque não conhecíamos ninguém e nos estranhamos tudo e ficamos com saudades da avó e da mãe, então choramos.

Pesquisadora: Estranhou o que?

Joyhaker: Nossa avó e a mãe, quando nos choramos, sentíamos falta.

Pesquisadora: Mas aí vocês já falavam português ou só espanhol?

Krisbel: Não. Só espanhol. Ainda não conhecíamos ninguém.

Pesquisadora: E vocês entendiam os professores, entendiam os amigos?

Joyhaker: Não entendíamos nada, nada.

Pesquisadora: E o que vocês sentiram aí por dentro?

Krisbel: Eu senti assim “não entendo nada”

Joyhaker: E eu também senti isso, como se fizessem assim.

Pesquisadora: Espanto. Ficou assustado e espantado. E alguém ficou com vocês nesses primeiros dias, alguém ensinou as coisas, como é que vocês aprenderam as coisas da escola?

Krisbel: A professora, a minha professora que é muito legal, sabe a professora que tem óculos que está...

Joyhaker: Que é muito bonita!

Krisbel: A professora... você não sabe os nomes das professoras?

Pesquisadora: Não sei os nomes das professoras, mas não faz mal e o que a professora fez?

Krisbel: Ela sempre tirava foto de mim e nós fazíamos cara assim, de peixe também.

Pesquisadora: E como é que ela falava para você entender?

Krisbel: Ela falava muito devagar, então eu entendia.

Pesquisadora: E você, Joyhaker?

Joyhaker: A minha professora me tratava mal, gritava para mim. Quando eu fui afastar um pouquinho sem querer ela me gritava assim "Joyhaker, por que você fez isso? hum? ".

Pesquisadora: Mas você não entendia ela e ela não fazia nada para você entender?

Joyhaker: Quando... Quando eu não entendia o português quando eu vim para o Brasil e depois quando eu entendia o português ela não precisava mais gritar.

Pesquisadora: Mas a tua professora falava devagar e entendias? Ela fazia assim uma coisa no celular? Com aplicativo, como que ela fazia?

Krisbel: Ela falava devagar.

Pesquisadora: A tua professora falava devagar para você entender também, Joyhaker?

Joyhaker: Não, ela falava rápido. Bem rápido.

Pesquisadora: E o que mais vocês lembram dos primeiros dias, das atividades, como é que era as atividades da escola?

Krisbel: É muito bem, mas eu conhecia uma amiguinha minha que ela sempre me ajudava a fazer as tarefas.

Pesquisadora: Como é que era o nome dela?

Krisbel: Eu não me recordo muito

Joyhaker: Eu creio que essa menina se chama Lívia.

Pesquisadora: Mas a Krisbel tinha uma amiguinha que ajudava. E você, tinha um amiguinho para ajudar?

Joyhaker: Eu não tinha ninguém. Depois eu me senti sozinho e cada vez que eu fazia um amigo ele depois, e depois quando eu fazia amigo na escola ele me dizia "o não quero ser seu amigo".

Pesquisadora: E agora, o que o Joyhaker acha mais legal nessa escola?

Joyhaker: Eu acho mais legal a biblioteca, você, e também aprender a ler e escrever.

Pesquisadora: Obrigada! E tu, Krisbel, o que mais gosta nessa escola?

Krisbel: Eu gosto mais, que é muito legal é você, a escola e também os amiguinhos, sabe essa pracinha pequenininha que tem ali que tem antes de se sentar? Eu gosto muito dali. É porque sempre tem uma amiguinha minha, ela sempre chegava e brincava comigo.

Pesquisadora: Que legal e o que vocês acham aqui nessa escola que é diferente lá da Venezuela, vocês estranharam muito assim, que é diferente, não é ruim é diferente.

Krisbel: O diferente é a biblioteca, porque lá não tinha livro.

Pesquisadora: Na Venezuela não tem biblioteca?

Krisbel: Não. Tem um pouquinho. E não tem essa pracinha que tem aqui.

Pesquisadora: E tu, Joyhaker, o que achas diferente aqui?

Joyhaker: Eu acho diferente a professora mal. Às vezes são umas boas e outras maus.

Pesquisadora: Ata, então a próxima pergunta é assim, o que vocês não gostam nessa escola? Então o Yorman é essas professoras más, né Yorman? Tem mais alguma coisa que tu não gostas nessa escola?

Joyhaker: Sim, eu não gosto que me gritem.

Pesquisadora: Tu não gostas que grite?

Joyhaker: Não.

[...]

Pesquisadora: E você, Krisbel o que você não gosta muito nessa escola?

Krisbel: Eu não gosto dessa escola quando gritam, quando implicam com alguma coisa que não quero fazer[...]

Pesquisadora: Vamos falar um pouquinho dos amiguinhos aqui do Brasil, vocês têm amigos brasileiros?

Krisbel: Eu tenho todos os amiguinhos, minha melhor amiga é a Linda, a Ketlyn e a Maria Cecília e a Sofia.

Pesquisadora: São todas brasileiras?

Krisbel: Sim

Pesquisadora: E eles te tratam bem?

Krisbel: Sim.

Pesquisadora: Mesmo? E eles falam assim que és de outro país ou não? O que eles acham de seres de outro país?

Krisbel: O mais fofo foi o Miguel, que ele sentou e veio me falar "Ariane fala Oi em espanhol".

Pesquisadora: E o Joyhaker?

[...]

Joyhaker: Eu não tenho ninguém minha irmã tem muitas amigas. Eu não tenho amigos.

Pesquisadora: Mas por que não tem amigos?

Joyhaker: Porque eu não sei.

Pesquisadora: Mas tu os convidas para ser teus amiguinhos da sala?

Joyhaker: Sim, mas depois eles não querem mais ser meus amigos.

Pesquisadora: Mas por que que tu achas? Tu não é violento com eles? Não bate neles, nada assim?

Joyhaker: Não.

Krisbel: Ele é violento, o que acontece é quando brigam ele quer bater realmente. Um dia ele bateu no meu amigo da sala na hora do recreio.

Pesquisadora: Ahh não pode né, Joyhaker, não pode bater.

Joyhaker: Sim, mas olha, eu não os trato mal, mas eles não prestam atenção, só brincam com os outros amigos e depois disse "o Joyhaker já não quero ser teu amigo".

[...]

Pesquisadora: E agora deixa eu perguntar para vocês, agora da língua, do espanhol e do português, como vocês conversavam com os amigos?

Krisbel: No começo falava pouquinho, mas eu sabia algumas palavras como a corda, foi a minha primeira palavra que eu aprendi.

Pesquisadora: A corda?

Krisbel: É corda.

Pesquisadora: Corda de pular?

Krisbel: sim

Pesquisadora: Vocês estão aprendendo aqui nessa escola?

Crianças: Sim.

Joyhaker: Eu aprendi, porque quando eu não entendia português eu não copiava eu escutava e depois de um tempo que entendi o português. Eu só escutava e eles me diziam, e depois eu entendia como o espanhol.

Pesquisadora: Ah legal e quem te ensinou a língua portuguesa?

Joyhaker: Com ninguém, só a Maestra.

Pesquisadora: A professora.

Joyhaker: Então eu escutei, só escutei e não aprendi nada só escutei e depois eu falei.

[...]

Pesquisadora: E você, Krisbel, quem te ensinou o português?

Krisbel: Bom, eu sozinha.

Pesquisadora: Sozinha?

Krisbel: E minha avó também me ensinou.

Pesquisadora: E o que vocês acham mais difícil aqui na escola nas atividades? É ler, é escrever, ou falar.

Krisbel: É escrever, porque eu sempre quando eu falo que é mentira que eu estou quase acabando e quando estou começando, hoje aconteceu isso duas vezes que quando eu já estava terminando a professora apagou a tarefa. Depois quando eu comecei a fazer uma então a professora já apagou. E eu gosto mais da matemática. Todas as tarefas são muito fáceis.

Pesquisadora: Matemática e tu, Joyhaker?

Joyhaker: E eu, eu gosto, olha, quando eu abro as tarefas eu não estou terminando e depois eu não consigo terminar e depois a professora apaga o quadro. E depois eu não posso escrever só ficar quieto, aí a professora não grita.

Pesquisadora: E o português é fácil ou é difícil?

Krisbel: Fácil.

Joyhaker: português é um pouquinho difícil.

Krisbel: Para mim é muito fácil.

Joyhaker: Para mim também, mas entendo muito o português.

Pesquisadora: Entende escutando ou escrevendo ou lendo?

Joyhaker: Escutando.

Pesquisadora: E você, Krisbel, o português você entende falando, escrevendo ou lendo?

Krisbel: Lendo.

Pesquisadora: E a matemática? A Krisbel já falou que gosta muito que é fácil, né?

Joyhaker: Eu não acho difícil, porque minha avó me ensinou.

Pesquisadora: E educação física, vocês gostam de educação física?

Krisbel: Eu gosto um monte, queria que todos os dias da semana fossem de educação física.

Joyhaker: Eu gosto muito, muito, muito.

Pesquisadora: E vocês gostam da hora do recreio?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: Por quê?

Krisbel: Porque, às vezes, tem comida muito deliciosa e as vezes tem doce.

[...]

Joyhaker: E também tem bolo.

[...]

Pesquisadora: O que que você acha, Krisbel. Você está bem na escola, ou está mais ou menos ou com dificuldade?

Krisbel: Estou bem.

Pesquisadora: E você, Joyhaker, está bem, mais ou menos ou com dificuldade?

Joyhaker: Eu estou bem, mas eu estou bem. Dificuldades, significa mal?

Pesquisadora: Isso é que está mal. Isso mesmo.

Pesquisadora: E vocês falam espanhol na sala com os amiguinhos?

Krisbel: Sim!

Pesquisadora: E o Joyhaker fala?

Joyhaker: Não, eu não falo e depois pois eles não me entendem, quando eu falo o português eles não entendem também.

Pesquisadora: Nem o português eles não entendem?

Joyhaker: Não.

Pesquisadora: Mas você fala bem o português.

Joyhaker: Sim, mas eles não me entendem.

Pesquisadora: Vocês falaram para os amiguinhos de vocês como é a comida lá na Venezuela?

Krisbel: Sim, como eu falei aqui no início.

Pesquisadora: Além da comida lá, como é que é a dança é igual ao Brasil ou é diferente?

Krisbel: É diferente.

Joyhaker: Lá era diferente como o samba, faziam as canções e depois os músicos.

Pesquisadora: E as roupas lá, é igual aqui no Brasil ou é diferente?

Krisbel: Diferente porque tudo lá é muito brilhante. Mas quando tem carnaval tudo, tudo começa a brilhar.

[..]

Pesquisadora: Mas lá na Venezuela também tem carnaval?

Crianças: Sim.

Pesquisadora: O que mais tem de festa que vocês fazem?

Krisbel: Tem aniversário e a dia dos meninos também.

Pesquisadora: Dia dos meninos é dia das crianças?

Pesquisadora: Como é que vocês se sentem quando falam espanhol perto das crianças brasileiras?

Krisbel: Eu me sinto muito bem.

Joyhaker: Eu me sinto bem.

Pesquisadora: Agora vamos falar dos professores de vocês. O que vocês mais gostam dos professores da nossa escola?

Krisbel: Eu gosto quando me tratam bem, quando fala muito o português e quando deixa eu se sentar ao lado dos amiguinhos e falar com os amiguinhos.

Pesquisadora: E você, Joyhaker, o que você mais gosta?

Joyhaker: Eu gosto mais que eles me tratem bem, e depois a professora é boa, a professora... Eu gosto que me tratem bem e também que me digam “copia isso, Joyhaker” mas falar bonito, sem gritar.

Pesquisadora: E vocês tiveram dia aqui nessa escola que foi muito muito muito legal e marcou a vida de vocês?

Krisbel: Sim.

Pesquisadora: Pode contar um pouquinho?

Krisbel: É foi quando era matemática e eu tinha... aí... aí pera eu esquece como se chama... educação física.

Pesquisadora: E você, Joyhaker, teve um dia que foi muito legal que te marcou?

Joyhaker: Sim, a educação física, também brincar de bola e brincar de correr.

[...]

Pesquisadora: Vocês querem falar mais alguma coisa? Que lembraram de alguma coisa, deixar uma mensagem.

Krisbel: Sim.

Pesquisadora: Quer deixar uma mensagem para os professores?

Krisbel: Sim.

Pesquisadora: Então fala.

Krisbel: Não sei o que falar.

Pesquisadora: Como é que esse professor que nunca teve uma criança de outro país, o que vocêalaria para ele?

Krisbel: Professores se você um dia tiver ou um menino ou uma menina venezuelana desfrute desse dia.

Pesquisadora: Desfrute?

Krisbel: É aproveite.

Pesquisadora: E você, Joyhaker, quer falar alguma coisa?

Joyhaker: Não.

Pesquisadora: Então está bom

Krisbel: Era só isso.

Pesquisadora: Obrigada pelas mensagens e contar um pouquinho da história de vocês. Tchau meus queridos!

Krisbel: Tchau.

Joyhaker: Tchau.

APÊNDICE 10 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE- ESCOLA AZUL



Relatório Observação Participante

ESCOLA AZUL
Sandra Felício Roldão



1. Dias dos encontros:

| Reunião | 18/05/2021 | Reunião com os pais das crianças imigrantes | |
|------------------------------|------------|---|-------------------------------------|
| 1º encontro | 20/05/2021 | 1º grupo 7h30min às 9h30min | 2ª turma 13h30min às 15h15min |
| 2º encontro | 25/05/2021 | | |
| 3º encontro | 27/05/2021 | | |
| 4º encontro | 01/06/2021 | | |
| 5º encontro | 08/06/2021 | | |
| 6º encontro/Roda de Conversa | 15/06/2021 | | |
| 7º encontro | 17/06/2021 | | |
| 8º encontro | 22/06/2021 | | |
| 9º encontro | 24/06/2021 | | |

2. Objetivos

- Ampliar o repertório de palavras na oralidade e na escrita na língua portuguesa de elementos que encontramos no dia a dia como no supermercado, verdureira, padaria, ruas, placas de trânsito e outros;
- Identificar o nível de leitura, escrita e interpretação das crianças imigrantes na língua portuguesa;
- Identificar oralmente e relacionar a imagem com a escrita de elementos que encontramos no cotidiano;
- Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor ou não, letra de música, de poema, de poesia e de materiais impressos que encontramos no dia a dia no Brasil;
- Escrever palavras e frases nas formas impressa ou cursiva;
- Reconhecer características da conversação espontânea estabelecendo relações da língua materna com a língua portuguesa;
- Escrever espontaneamente e por ditado palavras que encontramos na temática abordada;
- Ler e escrever corretamente palavras com sílabas canônicas na língua portuguesa e explorando as sílabas CVC e CCV;
- Escrever as palavras do campo semântico abordado percebendo o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto;
- Escrever ou falar palavras em sua língua materna;
- Expressar-se oralmente relatando suas vivências em seu país de nascimento;

3. Descrição das atividades:

18/05/2021

Reunião com os pais das crianças imigrantes

A reunião iniciou às 18horas com a presença de 09 pais/mães, a diretora, a coordenadora, as alunas imigrantes tradutoras, Besaika (haitiana) e Krisbel (venezuelana) e eu, Sandra Roldão. A avó dos alunos venezuelanos justificou a ausência dos pais na reunião.

A diretora iniciou explanando a importância da aprendizagem da língua portuguesa, da assiduidade nas aulas e do incentivo e da participação da família nas atividades escolares. Em consequente expliquei a pesquisa que estou desenvolvendo com as crianças imigrantes e também, como aconteceria as aulas de língua portuguesa na perspectiva do PLAc.

Os pais presentes na reunião expressaram suas preocupações em relação ao aprendizado de seus/suas filhos/filhas e, notadamente, manifestaram interesse na participação das crianças imigrantes nas aulas de língua portuguesa. Salienta-se que uma mãe ficou emocionada no final da reunião e agradeceu muito pela iniciativa e exclamou: *“Obrigada pela ajuda, estou muito feliz!”*.

Acredito que a reunião foi esclarecedora e os pais entenderam a importância da participação das crianças nas aulas propostas. A língua não foi uma barreira, nesse momento, pois as alunas imigrantes que estavam presentes na reunião, realizaram a tradução do português para o crioulo quando necessário.

FIGURA 01 – REUNIÃO COM OS PAIS DAS CRIANÇAS IMIGRANTES



Reunião com os pais das crianças imigrantes

Fonte: Arquivo da pesquisadora

1º encontro: 20/05/2021

Temática: Nome e Sobrenome

Descrição da aula:

Após a apresentação da pesquisa, a demonstração do Assentimento Livre e Esclarecido ilustrado e a explicação e o aceite das crianças em participar do estudo, iniciei a aula apresentando o meu nome, sobrenome, idade e profissão. Após as crianças escutarem a música “Gente tem sobrenome” de autoria de Toquinho. Expliquei para as crianças a importância do nome e do sobrenome e conversamos também sobre o apelido. No decorrer da música mostrei imagens que correspondiam a cada palavra da música, para que as crianças compreendessem o que a música estava expressando.

FIGURA 02: ATIVIDADE DE SONDAGEM

Gente Tem Sobrenome
 Composição: Toquinho / Elías Andreato

Todas as coisas têm nome,
 Casa, janela e jardim.
 Coisas não têm sobrenome,
 Mas a gente sim.
 Todas as flores têm nome:
 Rosa, camélia e jasmim.
 Flores não têm sobrenome,
 Mas a gente sim.
 O João é Soares, Caetano é Veloso,
 O Ary foi Barroso também.
 Entre os que são Jorge
 Tem um Jorge Amado
 E um outro que é o Jorge Ben.
 Quem tem apelido,
 Dedé, Zacharias, Mussun e a Fafá de Belém.
 Tem sempre um nome e depois do nome
 Tem sobrenome também.
 Todo brinquedo tem nome:
 Bola, boneca e patins.
 Brinquedos não têm sobrenome,
 Mas a gente sim.
 Coisas gostosas têm nome:
 Bolo, mingau e pirulim.
 Doce não têm sobrenome,
 Mas a gente sim.
 Renato é Aragão, o que faz confusão,
 Carlitos é o Charles Chaplin.
 E tem o Vinicius, que era de Moraes,
 E o Tom Brasileiro é Jobim.
 Quem tem apelido, Zico, Maguila, Xuxa,
 Pelé e He-man.
 Tem sempre um nome e depois do nome
 Tem sobrenome também.

Lara Jardim
 6 anos

Lara es sarizsa
 e de saumada, Resuras
 de uma melipssa,
 uma flosa Jardim
 a balosa stá mole Resa
 de sete

Atividade de sondagem para as crianças imigrantes

FONTE: Arquivo da pesquisadora

Em seguida as crianças se deslocavam individualmente ao quadro e escreveram seu nome, sobrenome, idade e ano que estavam cursando. Após as apresentações voltamos a escrita

da música e as crianças procuraram e circularam no texto algumas palavras que eram ditadas. No verso da folha escreveram algumas palavras e frases ditadas para analisar o nível de sua escrita.

Para finalizar foram apresentadas as crianças algumas frases em crioulo para os haitianos e espanhol para os venezuelanos, no intuito de verificar se elas eram alfabetizadas em sua língua materna.

Registros fotográficos:



1º dia do encontro do PLAc
FONTE: Arquivo da pesquisadora

Observações do 1º encontro:

Nesse primeiro dia, a aluna Besaika participou para realizar as traduções, caso fosse necessário. No primeiro encontro foram atendidos 02 grupos, um no período da manhã e outro no período da tarde.

Primeiro grupo: Composto de 06 crianças, 02 venezuelanas e 04 haitianas. Destes 02 são recém-chegados ao Brasil, portanto não falam a língua portuguesa, Benson e Jean. Benson (10 anos) não é alfabetizado na língua materna (kreyòl ayisyen). Conforme o pai de Benson a criança não frequentou a escola no Haiti e salientou que “gosta de ficar na rua”. Durante o primeiro encontro falou somente na língua materna. O Jean é alfabetizado na língua

materna e realiza a leitura em língua portuguesa, mas não entende o que está lendo, apenas decodifica o que está escrito.

As duas crianças venezuelanas, Jesus e Keivimar, também recém-chegadas ao Brasil, são alfabetizadas na língua materna e falam/entendem um pouco a língua portuguesa, dado a proximidade do idioma materno com a língua portuguesa. Na escrita escrevem somente na língua materna.

As irmãs Besaika e Alishar estão há 02 anos no Brasil, falam fluentemente a língua portuguesa, realizam leitura com pausa e silabação e a escrita apresenta erros de ortografia, gramática e coerência textual.

Segundo grupo: Participaram do primeiro encontro 09 crianças imigrantes, todas haitianas, porém duas crianças vieram da Venezuela. Conforme a sondagem inicial, segue a descrição de cada criança imigrante:

Lovenito – 07 anos

Escreveu algumas letras do nome;
 Não identificou a série e o nome da professora;
 Não falou em língua portuguesa durante a aula;
 Não é alfabetizado na língua materna;
 Não é alfabetizado na língua portuguesa
 Reconhece algumas letras;
 Sua coordenação motora fina não é desenvolvida, dificultando na escrita;

Josier – 08 anos

Nasceu no Haiti e depois foi morar na Venezuela;
 Escreveu o nome, não lembrou da escrita do sobrenome;
 Não é alfabetizado na língua materna;
 Não é alfabetizado na língua portuguesa;
 Lê palavras constituídas de consoante (C) e vogal (V);
 Dificuldade de leitura de palavras com sílabas não canônicas;
 Apresenta uma escrita desorganizada;

Aima – 08 anos

Nasceu no Haiti mas veio da Venezuela;
 Escreveu o nome e o sobrenome;
 Não é alfabetizada na língua materna;
 Lê palavras constituídas de consoante (C) e vogal (V) na língua portuguesa
 Dificuldade de leitura de palavras com sílabas não canônicas;
 Não é alfabetizada na língua portuguesa;
 Apresenta desenvoltura na fala em língua portuguesa;
 Irmã da Widdly

Odinalson – 09 anos

Recém-chegado ao Brasil
 Não é alfabetizado na língua materna

Escreveu algumas letras do nome;
 Não identificou a série e o nome da professora;
 Não falou em língua portuguesa durante a aula;
 Reconheceu algumas letras;
 Irmão do Benson
 Fala muito baixo, muito tímido;

Sofonia- 09 anos

Escreveu o nome e o sobrenome;
 Identificou sua idade, sua série e o nome do professor;
 Alfabetizada na língua materna
 Apropriou-se da língua portuguesa
 Fala com desenvoltura a língua portuguesa, trocando apenas o fonema R pelo L;
 Lê com facilidade mas não possui entonação;
 Produz frases e pequenos textos com ausência de acentos gráficos, pontuação e erros de ortografia;
 Na escrita troca algumas letras;
 Ressaltou que não deseja aprender a língua portuguesa pois irá para outro país;

Widneida – 11 anos

Escreveu o nome e o sobrenome;
 Identificou a série e o nome do professor;
 Alfabetizada na língua materna;
 Lê e escreve na língua portuguesa;
 Excelente oralidade, manifesta-se com desenvoltura e riqueza de detalhes em suas falas;
 Produz frases e pequenos textos com ausência de acentos gráficos, pontuação e erros de ortografia;
 Protege muito o irmão Lovenito, querendo responder e resolver por ele todas as situações que surgem em aula;

Widdly – 11 anos

Escreveu o nome e o sobrenome;
 Alfabetizada na língua materna;
 Fala e entende a língua portuguesa em nível médio;
 Lê palavras constituídas de consoante (C) e vogal (V);
 Dificuldade de leitura de palavras com sílabas não canônicas;
 Não se apropriou da língua portuguesa;
 Escreve palavras com dificuldades na ortografia;

Joradine – 11 anos

Alfabetizada na língua materna
 Escreveu o nome e o sobrenome;
 Identificou sua idade, sua série e o nome do professor;
 Fala com desenvoltura a língua portuguesa, trocando apenas o fonema R pelo L;
 Lê com facilidade mas não possui entonação;
 Produz frases e pequenos textos com ausência de acentos gráficos, pontuação e erros de ortografia;
 Na escrita troca algumas letras;

Nelima – 11 anos

Escreveu o nome e o sobrenome;

Identificou sua idade, sua série e o nome do professor;

Alfabetizada na língua portuguesa

Fala com desenvoltura a língua portuguesa, trocando apenas o fonema R pelo L;

Lê com facilidade mas não possui entonação;

Produz frases e pequenos textos com ausência de acentos gráficos, pontuação e erros de ortografia;

Na escrita troca algumas letras;

Não demonstrou interesse em aprender a língua portuguesa e ressaltou, assim como a irmã

Sofonia, que dia 16/06 irá para outro país;

No decorrer do encontro o aluno, Josier falou “Professora, não vim do Haiti vim da Venezuela. Cheguei na Venezuela bebezinho, quero contar a minha história depois”. Após a fala, a criança se sentou e apresentou um semblante de tristeza.

Em um certo momento da aula, um professor da instituição chegou na janela da sala de aula e falou “essas duas alunas são minhas [*apontando para as alunas*] têm muita dificuldade. Você precisa trabalhar com a organização. Elas não sabem organizar o caderno. Começam em uma folha, depois vão para outra no meio do caderno. Não tem continuação” as alunas ouviram e baixaram a cabeça. O professor falou da janela e logo saiu. Fiquei sem reação diante do relato do professor na presença das crianças imigrantes.

Na entrada dos alunos no período da tarde observei as crianças venezuelanas, Jesus e Keivimar, na fila com os colegas e professores. Jesus conversava com alguns amigos na fila e sua irmã, o observava conversando. Considerando que a sua desenvoltura na língua portuguesa é mínima fiquei pensando como estabeleciam o diálogo. Como a criança brasileira entendia o Jesus e como o Jesus compreendia a criança brasileira. Apesar do questionamento, aparentemente os dois estavam se entendendo.

Data: 25/05/21 e 27/05/21

2ª e 3º encontro

Temática: Frutas

Descrição da aula:

Iniciamos a aula com uma roda de conversa para introduzir a temática das frutas. Partimos de uma brincadeira que cada criança falava o som de uma letra até encontrarmos a palavra FRUTA. Quando as crianças encontraram a palavra “fruta” logo relacionaram com o seu cotidiano. Apresentei um livro de figuras de frutas que encontramos no cotidiano em nosso país e incentivei as crianças a relatarem o contato das frutas que encontramos no Brasil e no país de nascimento. No quadro construímos uma lista com o nome das frutas que elas mais

gostavam e identificavam as frutas que estavam no livro de figuras que não conheciam. A fruta que elas mais gostam é a banana e o kiwi é a fruta que não conheciam.

O percurso de aprendizagem 01, crianças que não são alfabetizadas na língua materna e na língua portuguesa, desenvolveram atividades de escrita de palavras relacionadas ao campo semântico das frutas concentrando em palavras que explorassem sílabas Consoante e Vogal (CV) e também sílabas Consoante , Consoante e Vogal (CCV), tais como a construção das palavras no alfabeto móvel, a escrita do nome das frutas com o banco de palavras, cruzadinha, agrupamento de imagens de frutas com a escrita em português e a leitura com produção de desenhos realizado pela criança que representasse o entendimento da palavra.

FIGURA 03: ATIVIDADE FRUTAS – PERCURSO DE APRENDIZAGEM 01

NOME: DATA: 25/05/2019

PROJETO LÍNGUA PORTUGUESA

PESQUISE E ESCRVA O NOME DA FIGURA. Percurso de aprendizagem 01

| | | | |
|--|---------|--|-----------|
| | Maçã | | KIWI |
| | uva | | TANGERINA |
| | ABACAXI | | MELANCIA |
| | ABACATE | | COCO |
| | BANANA | | MAMÃO |
| | LARANJA | | LIMÃO |
| | PERA | | CAQUI |

| | |
|--------------------|--------------------|
| PÉRA | UVA |
| MAÇÃ | BANANA |
| ABACAXI | ABACATE |
| LARANJA | |

| | |
|----------------------|------------------|
| KIWI | MAMÃO |
| TANGERINA | LIMÃO |
| MELANCIA | CAQUI |
| COCO | |

CRUZADINHA DE FRUTAS

| | | |
|---------|-------|----------|
| ABACATE | CAQUI | LARANJA |
| ABACAXI | MAÇÃ | UVA |
| BANANA | PERA | MELANCIA |

FIGURA 03: ATIVIDADE FRUTAS – PERCURSO DE APRENDIZAGEM 02

7) Quais as frutas que a Silvia gosta?

R. Banana e Maracujá

8) Do que Horácio diz que gosta?

R. Ele gosta de tudo e de tudo.

9) O que os amigos acharam da pizza diferente da mamãe?

R. Os amigos acharam da pizza diferente da mamãe.

11) Escolha um nome para a mamãe do Horácio:

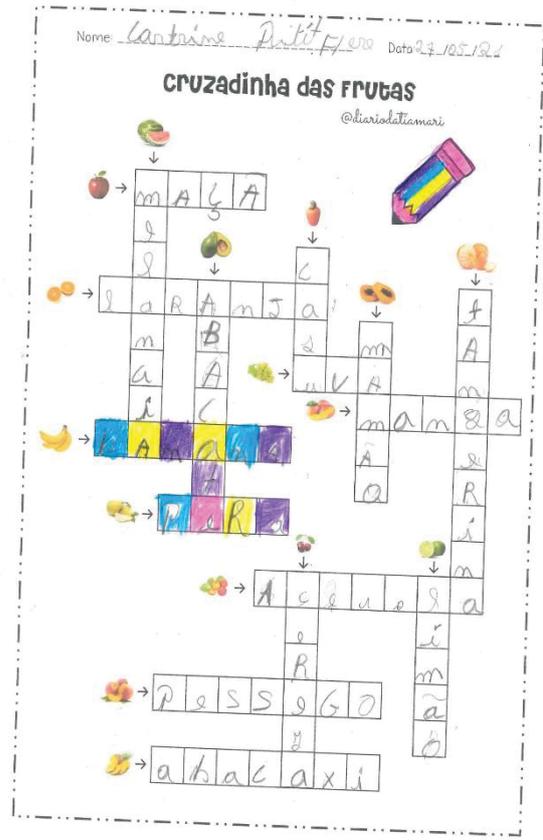
R. É Lena do Santos

10) Faça uma lista de frutas do Brasil e de seu país de nascimento:

| País: <i>Haiti</i> | BRASIL |
|--------------------|-------------------|
| 1. <i>Zaboka</i> | 1. <i>Abacate</i> |
| 2. <i>anana</i> | 2. <i>abacaxi</i> |
| 3. <i>Ajai</i> | 3. <i>ajai</i> |
| 4. <i>caris</i> | 4. <i>moranga</i> |
| 5. <i>Bananan</i> | 5. <i>Banana</i> |

11) Escreva o nome de 05 frutas que você mais gosta:

Manga *Maracujá*
Maracujá *Goiaba*
Uva *Maracujá*

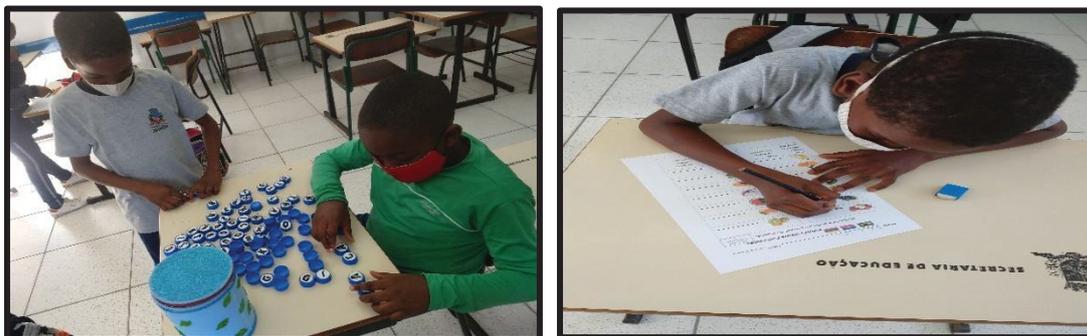


Fonte: Arquivo pesquisadora

Para finalizar apresentei para degustação as frutas do cotidiano do brasileiro como banana, laranja e mamão e outras que encontramos esporadicamente como a pera, a goiaba e a uva. Para a alegria de todas as crianças também conheceram o kiwi.

Registros fotográficos:





FONTE: Arquivo da pesquisadora

OBSERVAÇÃO DIÁRIA

Data: 25/05/2021- 2º encontro

Grupo 01

Mais um dia se inicia no campo da pesquisa e novamente um misto de sentimentos toma conta da minha mente e do meu corpo. Planejei a aula, mas fiquei receosa se o meu jeito adulto de ser, com a função de pesquisadora permitirá o meu encontro com a criança, e ouvir as suas vozes que ecoam nos corredores dessa escola. Hoje, um dia de muito frio, e no período da manhã duas crianças estava apenas de bermuda, ficando evidente a vulnerabilidade dessa crianças.

Estiveram presentes 04 alunos haitianos e os dois irmãos venezuelanos faltaram. A Besaika falou “eu gosto de manhã, meus amigos estão de manhã”, eu perguntei “seus amigos haitianos?”, ela respondeu “haitianos e brasileiros”. Durante o encontro enfatizou diversas vezes que desejava estudar no período da manhã.

Percebi que as crianças interagiram pouco entre elas e, quando acontecia, falavam somente em língua portuguesa. O Benson e o Jean interagem somente entre si, falam muito baixo, mas acredito que é na língua materna.

Uma professora me abordou no pátio da escola e perguntou: “*Você fala crioulo?*” eu respondi “*não*”. Ela enfatizou “*que pena, ajudaria muito!*”.

Observação no recreio:

Acompanhei o recreio das crianças do turno matutino e constatei que:

- As crianças imigrantes menores interagem mais com as crianças brasileiras;

- As crianças imigrantes maiores intercalam com os seus pares nacionais e brasileiros;
- Os adolescentes imigrantes permanecem em seus grupos de pares nacionais;

Grupo 02

As crianças estavam muito animadas para o encontro. Participaram com muita atenção. De todas as frutas falaram que não conheciam o Kiwi. Ficaram animadas com as frutas apresentadas também na língua materna. Elas conversavam entre elas sobre como falava cada fruta na língua materna.

No livro com as frutas apresentado em 05 idiomas, as crianças corrigiram as palavras incorretas. Ficaram eufóricas quando encontraram os erros. A palavra “melancia” estava escrita “pastèk” e salientaram que o correto é “melon”. A Nelima falou “*Professora, olha no tradutor. Quando eu não sei uma palavra sempre olho no tradutor*”.

Durante as traduções e verificação de inconsistência na escrita da língua materna as crianças falaram muito do Haiti. Nesse momento estabelecemos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Vocês têm saudades do Haiti?

Josier: Sim, mas lá tem muito tiro, arma, andam com fuzil (faz gesto de arma com a mão)

A Widneida interpelou:

Widneida: Não é assim não!

Josier: Claro que é, muitas pessoas morrem!

Widneida: Só nas manifestações

Achei interessante o diálogo estabelecido e fiquei pensando quais são as vivências que as crianças possuem em seus países de nascimento ou como seus pais passam essas perspectivas para as crianças, considerando que o Jean saiu do Haiti quando era bebê.

As irmãs Sofonia e Nelima falaram “*Professora, não precisamos aprender o português pois vamos para outro país*” eu perguntei “para qual país?”, a Nelima ressaltou “*meu pai não falou, mas é de inglês*”. As duas irmãs, nesse dia, apresentaram uma grande indisposição no encontro e em todo momento falavam “*o português é muito difícil*”. Chamei elas para conversar e enfatizei que a participação na pesquisa era voluntária e elas não precisavam participar, caso não se sentissem bem. Na conversa falaram que desejavam participar mas estavam cansadas.

Diferentemente do primeiro encontro, hoje as crianças falavam na língua materna em todos os momentos, principalmente entre elas. Algumas vezes solicitei que traduzissem o diálogo para que eu pudesse participar das conversas. Observei também os constantes risos durante a aulas e, em vez de quando, entoavam músicas. E nas atividades um ajudava o outro sem a minha solicitação.

Data: 27/05/2021 – 3º encontro**Grupo 01**

Continuamos a aula sobre frutas e percebi que as crianças estavam empolgadas para realizar as atividades. Em todo o momento da aula as crianças conversavam sobre o sabor das frutas em seu país natal. Em certo momento a Besaika ressaltou “no Haiti as frutas são mais deliciosas que no Brasil, são bem docinhas”. Na degustação das frutas, elas compartilhavam experiências sobre o que gostavam e o que não gostavam. Ficaram admiradas com o sabor do Kiwi. E falaram muito da banana que, conforme elas, tem muito no Haiti.

No desenvolver das atividades percebi que Jesus e a Keivimar não conhecem os sons do alfabeto na língua portuguesa recorrendo aos seus conhecimentos na língua materna. A Keivimar é mais participativa durante as aulas e se relaciona com os amigos. O Jesus é introspectivo e conversou somente com sua irmã, Keivimar.

A Besaika ajuda os colegas da turma e sempre está disposta a explicar as atividades e ajudar no desenvolvimento. O Jean, apesar das dificuldades, se concentra para realizar as atividades. Demonstra alegria quando consegue concluir uma atividade. Hoje, ao encerrar a atividade, bateu com as mão na mesa e comemorou na língua materna. Todas as vezes que eu tecia um elogio, o Jean sorria e transparecia em seu semblante o sentimento de felicidade e orgulho.

Observação no recreio:

- Grupo da primeira mesa manteve-se somente de alunos haitianos, porém em certo momento um aluno brasileiro se sentou junto com eles;
- As crianças imigrantes pequenas brincam mais com as crianças brasileiras;
- Em um passeio pela escola percebi alguns grupos constituídos de adolescentes brasileiros e haitianos;
- As crianças imigrantes do grupo da tarde, Sofonia e Nelly, estavam em uma mesa com mais duas crianças haitianas e perguntei:

Pesquisadora: Vocês têm amigas brasileiras?

Nelima: Não, elas não querem ser minhas amigas!

Pesquisadora: Por quê?

Nelima: Não sei

Grupo 02

Todas as nove crianças participaram do encontro. Assim como o grupo da manhã, elas estavam animadas para desenvolver as atividades e em todo momento participavam da

atividade e se expressavam referente as frutas. O grupo da tarde gostou muito da goiaba e do kiwi.

O Odinalson está conversando mais comigo e perguntando sus dúvidas em poucas palavras. O Lovenito aparenta ter muito medo de desenvolver as atividades e, em alguns momentos paralisa diante da execução da atividade. Estava conversando com ele e a irmã dele, a Widneida, interpelou:

Widneida: Professora, o Odinalson chora muito em casa para fazer a atividade. A mãe dele briga muito com ele.

Pesquisadora: Odinalson, não precisa ficar com medo, vamos aprender juntos!

No mesmo momento seu semblante mudou demonstrando estar feliz, apesar de não ver o seu sorriso devido a máscara, consegui ver em seus olhos.

As irmãs, Sofonia e Nelima estavam animadas para desenvolver as atividades e participavam se expressando em língua portuguesa e em crioulo. Em certo momento, a Sofonia falou “*professora, vamos para o México em julho, eu acho*” depois voltou a realizar as atividades e conversando muito com as colegas do grupo.

Data: 01/06/21 - 08/06/21- 17/06/21

4º, 5º e 6º encontro

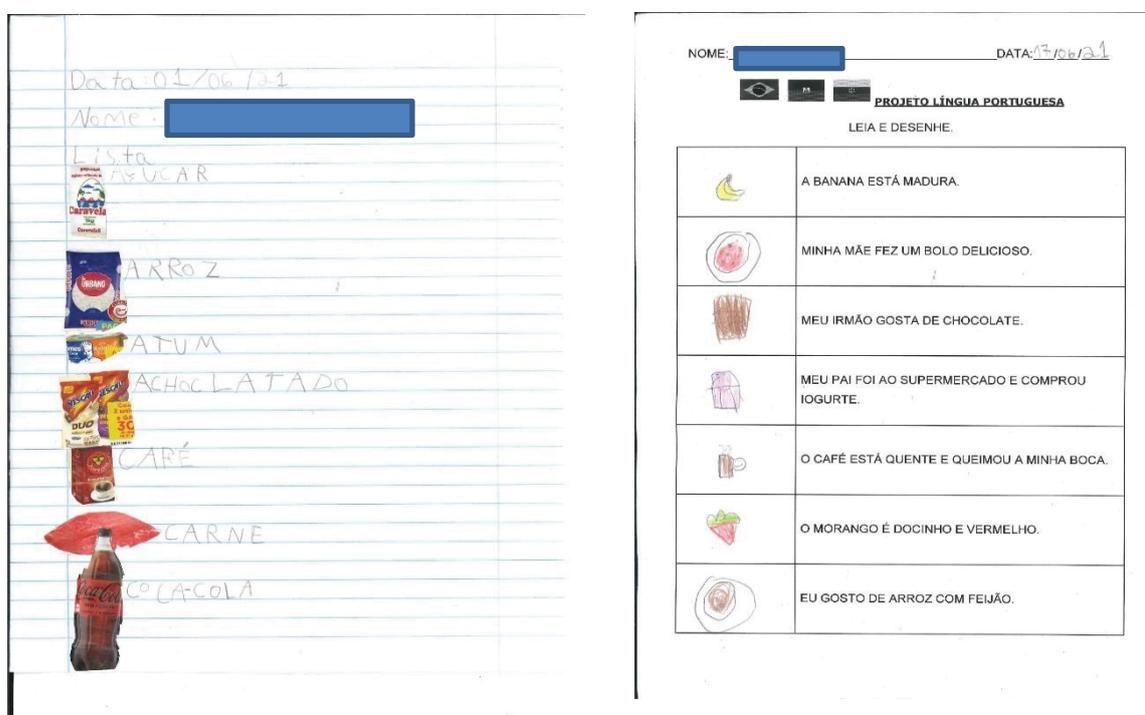
Temática: Alimentação

Iniciei a aula proposta com uma caixa vermelha de tampa azul (cor da bandeira do Haiti) as crianças deveriam desvendar o que tinha na caixa. Após muitas mexidas, experiência de olfato e de tato, as crianças foram motivadas a explorarem a oralidade na língua portuguesa explanando quais os elementos que estavam na caixa. Conforme apresentavam suas proposições acrescentava ou retirava algumas sugestões, por exemplo “é de comer!”, “não é um animal!”, “será que é pesado?”. Em seguida, após várias tentativas, apresentei os ALIMENTOS, apresentando-os em sua originalidade, como encontramos no comércio.

Levantei o alimento e as crianças falavam como conheciam em língua portuguesa e na língua materna. Conforme descobríamos os alimentos, as crianças escreviam no quadro em LP e em sua língua materna. Em seguida apresentei um encarte de supermercado e exploramos as fotos dos alimentos e os seu valores em reais. As crianças apresentavam suas impressões em relação a cada alimento. Após, sorteamos o nome do alimento, na forma escrita, e as crianças deveriam encontrar suas imagens e recortar corretamente.

As crianças do percurso 01 montavam a palavra no alfabeto móvel e depois escreviam o nome do alimento ao lado da imagem. Em seguida as crianças receberam uma folha com frases sobre alguns alimentos e, coletivamente, fizemos a leitura incentivando-os a descobrirem os som das letras. Após a leitura das frases as crianças desenharam o que leram, exemplo “A banana está madura”. Para finalizar realizamos a leitura do poema “A menina Margarida” de autoria de Wenindarc Cintra, e após circularam as palavras ditadas pela professora e escreveram algumas palavras que correspondiam ao campo semântico estudado.

FIGURA 04: ATIVIDADE ALIMENTOS – PERCURSO DE APRENDIZAGEM 01



The figure shows two pages of a learning activity. The left page is a handwritten list of food items with corresponding images: Açúcar (sugar), Arroz (rice), Amendoim (peanut), Açoçuladado (candy), Café (coffee), Carne (meat), and Coca-Cola (soft drink). The right page is a worksheet titled 'PROJETO LÍNGUA PORTUGUESA' with the instruction 'LEIA E DESENHE'. It contains seven sentences with corresponding drawings: 'A BANANA ESTÁ MADURA.' (banana), 'MINHA MÃE FEZ UM BOLO DELICIOSO.' (cake), 'MEU IRMÃO GOSTA DE CHOCOLATE.' (chocolate), 'MEU PAI FOI AO SUPERMERCADO E COMPROU IOGURTE.' (yogurt), 'O CAFÉ ESTÁ QUENTE E QUEIMOU A MINHA BOCA.' (coffee cup), 'O MORANGO É DOCINHO E VERMELHO.' (strawberry), and 'EU GOSTO DE ARROZ COM FEIJÃO.' (rice and beans).

FONTE: Arquivo da pesquisadora

As crianças do percurso 02 elaboraram frases referentes ao alimento escolhido ao lado da figura recortada do encarte, explorando a letra maiúscula e minúscula e acentos ortográficos. Pesquisaram no dicionário palavras para ampliar o vocabulário em L.P. Realizaram um caça-palavras identificando 21 palavras da temática abordada. Após a produção escrita organizaram as imagens das frutas com a escrita em português e em sua língua materna. Em seguida realizaram uma produção de texto que deveria abordar cinco imagens que foram pré-selecionadas, abrangendo imagens de alimentos, frutas, dinheiro na moeda real, carrinho de supermercado, lista de compras e um homem com uma criança negra.

FIGURA 05: ATIVIDADE ALIMENTOS – PERCURSO DE APRENDIZAGEM 02

Data: 01/05/2021
 Nome: [REDACTED]

Alimentos

 A. arroz é uma comida sem delicia mas comer da tradicional no separa comer todo dia quando que voce quiser pode comer.

 a farinha é uma farinha que podemos fazer pão doce bolo muitas coisas que quer fazer.

 B. amacizado é uma comida sem gosto mas que nos gostamos muito.

 a carne é uma carne sem gostoso para a gente comer muito e muito gostoso muito como frango carne de boia etc porque todos carne sem muitos gostoso.

FONTE: Arquivo da pesquisadora

FIGURA 06: ATIVIDADE ALIMENTOS – PERCURSO DE APRENDIZAGEM 02

Sopa de Letras de Alimentos

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

- ARROZ
- AVEIA
- BATATA
- BETERRABA
- CEBOLA
- GENOURA
- COUVE
- ERVILHA
- ESPINAFRE
- FAVA
- IOGURTE
- LEITE
- LENTILHA
- MILHO
- NABO

FONTE: Arquivo da pesquisadora

Registros fotográficos



FONTE: Arquivo da pesquisadora

REGISTRO DIÁRIO

Data: 01/06/2021 – 4º encontro

Grupo 01

Hoje organizamos as atividades para abordar a temática “Alimentação”. Levei vários alimentos para as crianças para abordamos seus conhecimentos sobre a oralidade dos alimentos e a escrita em língua portuguesa. No quadro as crianças escreveram as palavras na língua materna (crioulo e espanhol) e na língua portuguesa.

No decorrer do encontro percebi que muitas crianças não conheciam os alimentos na língua portuguesa, somente na língua materna, mesmo as crianças que estavam no Brasil há mais tempo.

Durante a aula a Alishar ressaltou “*Professora, não sou mais haitiana, agora sou brasileira, sei até o nome dos alimentos em brasileiro*”, sua fala iniciou diante do aprendizado na língua de acolhimento.

Observação no recreio

Diferentemente do grupo da semana passada, as crianças imigrantes estavam agrupadas somente em pares nacionais, com outras crianças haitianas. Cheguei perto do grupo e perguntei, “*vocês não têm amigas brasileiras?*”, a criança imigrante respondeu “*não, ficamos sempre nesse grupo, mas faltam dois hoje*”.

Porém também observei uma criança brasileira explicando o conteúdo para uma criança haitiana. As duas conversavam e trocavam ideias, conforme observado pelas gesticulações.

A diretora conversou comigo sobre a preocupação com os alunos imigrantes e ressaltou que teria uma reunião com a secretaria de educação para falar sobre os estudantes imigrantes.

Grupo 02

No encontro as crianças estavam com semblantes de cansadas. Depois que iniciamos percebi que ficaram animados. No decorrer da aula a Widneida me mostrou um cartão bem lindo e falou:

Widneida: Profe, esse cartão é para minha do dia das mães.

Pesquisadora: E por que você não entregou?

Widneida: Ela não mora comigo

Pesquisadora: Onde sua mãe mora?

Widneida: Ela está no Chile. 2018 ou 2019 ela foi embora. Eu não falei com ela em maio, meu pai trocou de celular

Pesquisadora: envia pelos correios, sabes o endereço?

Widneida: Eu não sei, profe.

A aluna guardou a carta e continuou a atividade. Foi perceptível a tristeza e a saudade no semblante da Widneida.

Percebi que o Lovenito participou mais desse encontro e se posicionava em voz alta e realizava as atividades com muita atenção. Está em processo de aquisição dos sons da letra do alfabeto. O Josier também estava mais confiante e dedicando-se a realização das atividades.

As irmãs Sofonia e Nelima chegaram no encontro afirmando que no dia 15/06 irão para outro país. A Nelima relatou que sabe falar com fluência o crioulo haitianos e realizamos o seguinte diálogo:

Nelima: Profe, eu falava mais francês, na escola se falasse crioulo a professora batia
 Sofonia: Fazia assim (gesto de beliscão) e assim (equilibrando-se com a ponta dos dedos das mãos na parede)
 Pesquisadora: No Haiti?
 Nelima e Sofonia: Sim, professora!
 Sofonia: No Haiti, se não der dinheiro vai para fora, não passa na classe e batem
 Sofonia: Se a mãe não tem dinheiro, filho não vai para a escola.

Percebeu-se que as irmãs sentem saudades de seu país natal, apesar dos relatos, suas falas são carregadas de sentimentos e, diferentemente das outras crianças, elas estão há todo o momento falando e cantando em crioulo. E também fica claro a indisposição em aprender a língua portuguesa, impulsionado talvez pela instabilidade e provisoriedade em solo brasileiro.

Ficou evidenciado neste encontro a influência dos programas televisivos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Em diversos momentos elas relacionavam a atividade com programas de televisão, *“Profe, igual o roda, roda Jequiti:”*.

Data: 08/06/2021 – 5º encontro

Grupo 01

A terça-feira está muito chuvosa e a maioria das crianças vieram sem guarda-chuva, perguntei sobre o uso do acessório e as crianças balançaram a cabeça em forma negativa informando que não o tinha. Fiquei pensando se é falta de recurso financeiro ou apenas esquecimento. A escola possui uma mesa com roupas de uniforme para doação, recorreremos a essas roupas para a troca das roupas molhadas.

Percebi que as meninas haitianas sempre estão com toucas e perguntei para a Alishar *“você gosta de usar touca, por quê?”* a aluna respondeu *“quando o cabelo está feio, gosto de usar a touca”*. Porém o seu cabelo estava com muitas miçangas e tranças e então ressalti *“mas seu cabelo está tão lindo”*, e ela enfatizou *“sim, mas já me acostumei com a touca!”*.

Conversei com a professora da Besaika e perguntei sobre o processo de ensino-aprendizagem da criança imigrante e ela ressaltou que apresenta dificuldade na matemática e na interpretação da língua portuguesa. A professora ressaltou que a dificuldade não está relacionada a ela ser imigrante, mas acredita que seja ao ensino remoto em 2020 e ao ensino intercalado em 2021, ocasionando dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

Observação no recreio

No recreio observei novamente o mesmo grupo de adolescentes haitianos na primeira mesa, todos com touca e permaneceram todo o recreio naquele espaço. As crianças menores interagem com as crianças brasileiras e as crianças maiores intercalam.

A diretora conversou comigo novamente sobre a sua preocupação com o processo de ensino-aprendizagem das crianças imigrantes e que havia relatado a situação para o secretário de educação. É evidente a preocupação da gestão escolar em garantir a educação de qualidade para os estudantes imigrantes.

Grupo 02

A Widneida estava muito feliz e queria muito falar. Antes de iniciar o encontro perguntei como passaram o feriado e o final de semana. A Widneida ressaltou que escreveu muitas músicas em português e em crioulo. Eu pedi para ela cantar, mas ficou envergonhada. Logo após sua amiga pegou o caderno com a letra e ficaram cantarolando. Nesse momento a Widneida começou a cantar a música em português e, depois, em crioulo.

Em consequente eu perguntei para as crianças quais eram os seus sonhos e registrou-se o seguinte diálogo:

Widneida: Dançar cantar e ser atriz

Widdly: Dançar

Aima: Professora de dança

Lovenito: médico e dentista

Na fala do Lovenito, a Widneida interpelou:

Widneida: Professora, tudo ele quer ser. Tudo que passa na televisão ele quer ser;

Pesquisadora: Ele pode ser o que quiser, né Lovenito? Mas tem que estudar. Se quiser ser presidente, tem que estudar;

Quando eu falei em “ser presidente” a Widneida iniciou uma longa fala e começou a contar a sua história:

Widneida: Professora, o presidente do Haiti é banana!

Pesquisadora: O nome dele é banana?

Widneida: Não, ele é conhecido de banana pois prometeu banana para todo mundo e não deu banana, deu tudo para a mulher dele. O Haiti é bom, mas tem muita violência, não dá para sair 10h, 11h, 12h, pois não tem polícia. Não tem segurança. Nas manifestações eles jogam pedras. Os bandidos vão na casa, invadem casas, pegam as meninas, se não tem dinheiro [parou e ficou pensando nas palavras] abusam das

meninas. Por isso o meu pai me trouxe para o Brasil, segurança. Meu pai foi no banco e pegou dinheiro emprestado para me trazer, para sair da violência.

Pesquisadora: Você já falou para os seus amigos brasileiros sobre a sua história?

Widneida: Não tenho amigos brasileiros

Pesquisadora: Por quê?

Widneida: Eu não tenho por que eles são mais, não são bonzinhos, mas eu prefiro não ter. Meu pai falou se eu brincar com um brasileiro e ele se machucar, vão colocar a culpa em mim e vão falar na polícia federal e vão nos mandar embora. Meu pai me trouxe para ter uma vida melhor, então vou estudar e fazer música. Quando eu vim para o Brasil eu chorei muito, chorei, chorei com saudade da minha avó, mas agora me acostumei.

Pesquisadora: Deveria contar a sua história para os colegas da sala, seria importante eles entenderem

Widneida: Não falo muito na sala, tenho vergonha de não falar uma palavra direito, falar errado. Mas meu pai falou que a gente vai embora para os Estados Unidos. Ele falou que em 2022 quer estar nos EUA tomando café. A gente não vai de avião, vamos de pé e pegar um barco. Minha mãe também vai, vamos nos encontrar na Bolívia e depois vamos. Está tudo combinado. [respirou fundo] eu não quero ir. Gosto do Brasil. Aprendi o português em seis meses. Eu tinha três livros, um de cores, outro de matemática e o outro (...) eu não lembro. Aprendi rápido e agora vou ter que chegar nos EUA e aprender o inglês. Mas primeiro o meu pai tem que pagar o banco, depois a gente vai.

Diante do relato da criança fica evidente o sentimento de insegurança e instabilidade. Sente que sair do Haiti foi uma opção para “melhorar a vida”, mas ficar no Brasil não é uma decisão permanente da família. Pensa-se conforme esse relato de como se constrói essa identidade, o sentimento de pertencimento se a própria criança não se sente pertencente a lugar algum. No último encontro a Widneida relatou a saudade da mãe, hoje os planos futuros, sinto a preocupação e os sentimentos que essa criança está vivenciando.

Data: 15/06/2021 – 6º encontro - RODA DE CONVERSA PARA A PESQUISA

Data: 17/06/2021 - 7º encontro

Grupo 01

O encontro teve a participação do Jesus e da Keivimar. Como são recém-chegados ao Brasil passeamos pela escola e identificamos os objetos na língua portuguesa. Brincamos da brincadeira “Quem chega primeiro”, que consiste em tocar nos objetos quando anunciado.

As crianças conversavam entre elas somente em espanhol, mas conseguiam se expressar na língua portuguesa intercalando dos dois idiomas.

Grupo 02

Concluimos as atividades sobre os alimentos. O Josier e a Aima apresentaram bastante dificuldade para construir frases na língua portuguesa, porém conseguem escrever palavras formadas com sílabas canônicas. O Lovenito está identificando as imagens com os sons iniciais

de cada palavra, porém, algumas vezes, não conseguia discriminar o som inicial e precisava constantemente de mediação.

A Widneida e a Joradine construíram uma história conforme a proposta da atividade, porém não utilizaram os sinais de pontuação. A Widdly não conseguiu construir o texto solicitado, escreveu frases incompletas, sem conexão, sem sentido e com erros ortográficos.

Data: 22/06 - 24/06

8º e 9º encontro

Temática: Animais

Iniciamos a aula com a leitura do livro “O aniversário de Tiltapes” de autoria de Christina Dias. A história aborda um conto popular criado pelos imigrantes alemães ao chegarem ao sul do Brasil. O enredo aborda o nome de muitos animais e, também, foi a mola propulsora para conversarmos sobre as culturas dos povos e a riqueza cultural do nosso país com a contribuição dos povos imigrantes. As crianças contaram algumas histórias que são contadas pelos seus pais, como o “homem que mora embaixo da cama” e “homem do saco”.

Após a nossa roda de conversa e a exploração das figuras do livro apresentei o “livro dos animais” com várias imagens reais de animais e estimei as crianças a explicarem se os conheciam, se havia em seu país de nascimento e como era a pronúncia na língua materna. No material apresentei a escrita do nome do animal em língua portuguesa e também em crioulo e espanhol. Os animais que as crianças não conheciam apresentava-os em vídeos no YouTube®. O papagaio causou estranheza nas crianças e a maioria delas não o conhecia.

Em seguida, apresentei o poema “A casa e o seu dono” de autoria de Elias José. Fizemos a leitura coletiva e, em seguida, cada criança realizou a leitura individualmente. Fizemos a dramatização do poema e imitamos os animais que surgiram no poema com suas devidas onomatopéias. Apresentamos alguns animais e, assim como no poema, as crianças deveriam procurar palavras que rimassem, exemplo “gato/sapato – girafa/garrafa – cachorro/socorro”.

Após explorarmos o poema, trabalhamos com o texto fatiado, as crianças do percurso 01 recortaram e depois montaram lendo as frases que compuseram o poema em sua integralidade. As crianças do percurso 02 construíram o poema, após o recorte de todas as palavras e o constituíram em sua integralidade.

Em conseguinte as crianças reorganizaram as frases do poema, realizando sua reescrita e ordenando as palavras corretamente. Pesquisaram o nome de animais que iniciavam com algumas letras do alfabeto. Para finalizar as crianças do percurso 01 manipularam as letras do

alfabeto e montaram o nome de animais e escreveram conforme a exposição de figuras na atividade e, as crianças do percurso 02, construíram frases ou pequenos textos sobre o animal demonstrado.

FIGURA 07 - ATIVIDADE ANIMAIS – PERCURSO DE APRENDIZAGEM 01

NOME: _____ DATA: 24/01/24

   PROJETO LÍNGUA PORTUGUESA

1. Construa frases com as imagens abaixo:

| | |
|---|----------|
|  | CACHORRO |
|  | CAVALO |
|  | COELHO |
|  | GIRAFÁ |
|  | LEÃO |

NOME: _____ DATA: / /

   PROJETO LÍNGUA PORTUGUESA

1. Construa frases com as imagens abaixo:

| | |
|--|---|
|  | O cachorro na floresta da Cobinca está belíssimo. |
|  | O cavalo está brincando na casa. |
|  | O coelho está brincando na cozinha. |
|  | A girafa está comendo bambu. |
|  | O leão está olhando para o céu. |

* com mediação da professora

FONTE: Arquivo da pesquisadora

FIGURA 08 - ATIVIDADE ANIMAIS – PERCURSO DE APRENDIZAGEM 02

Data: 22/06/22
 Nome: [REDACTED]

Poema

ESSA CASA É ELÉGANTE
 QUEM MORA NELA É O ELEFANTE.

ESSA CASA É DE TELHA
 QUEM MORA NELA É A ABELHA.

ESSA CASA É DE LATA
 QUEM MORA NELA É A BARATA.

ESSA CASA TÃO BONITA
 QUEM MORA NELA É A CABRITA.

ESSA CASA DE CIMENTO
 QUEM MORA NELA É O JUMENTO.

ESSA CASA É DE CACO
 QUEM MORA NELA É O MACACO.

É DESCOBRI DE REPENTE
 FALEI EM CASA DE GENTE.

NO ME: [REDACTED] DATA: 22/06/22

PROJETO LÍNGUA PORTUGUESA

1. Vamos organizar as frases!

| |
|-----------------------------|
| CASA ESSA DE CACO É |
| ESSA Casa É De Caco! |
| QUEM NELA É, MORA O MACACO |
| QUEM MORA NELA É O MACACO |
| BONITA ESSA TÃO CASA |
| ESSA Casa Tão Bonita! |
| QUEM MORA CABRITA, NELA É A |
| QUEM MORA NELA É A CABRITA |
| ESSA CIMENTO CASA DE |
| ESSA Casa DE CIMENTO |
| É O JUMENTO, QUEM MORA NELA |
| QUEM MORA NELA É O JUMENTO |
| ESSA CASA É DE TELHA |
| ESSA CASA É DE TELHA |
| QUEM MORA É A ABELHA, NELA |
| QUEM MORA NELA É ABELHA |

2. Escreva o nome de outros animais que iniciam com as letras:

| | |
|--------------|-----------|
| A: BANHA | J: JACARE |
| L: LORO | M: MACACO |
| P: PAPAGAIO | R: RATO |
| T: TARTARUGA | Z: ZEBRA |
| B: BARRILETA | S: SAPA |

FONTE: Arquivo da pesquisadora

Registros fotográficos:





FONTE: Arquivo da pesquisadora

REGISTRO DIÁRIO

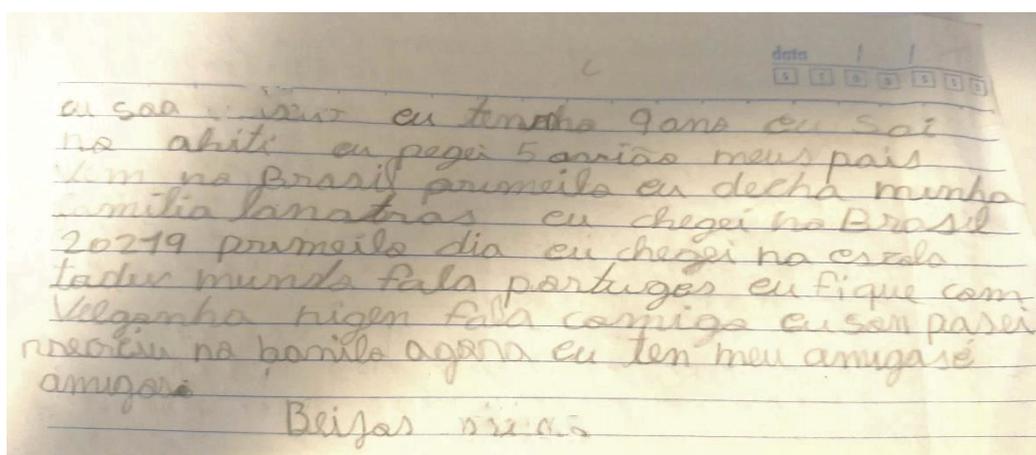
Data: 22/06/2021

Grupo 01

Mais um dia de muito frio e, como todos os dias, as crianças imigrantes vêm para a escola com pouco agasalho. As crianças recorrem a mesa de doação de uniformes para se agasalhar. Observei também que utilizam sempre as mesmas máscaras, algumas são grandes, outras são pequenas e algumas estão sempre sujas.

No último encontro a Alishar falou que me entregaria a sua história. Hoje perguntei, “Alishar, trouxe a sua história”, ela respondeu “não, professora. Tenho medo de mostrar a minha história”. Conversamos um pouco e depois de um tempo encontrei um bilhete em meus materiais com a sua história.

FIGURA 09 - HISTÓRIA ESCRITA PELA ALISHAR



FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

Sua história conta um pouco seu percurso migratório e os seus primeiros dias na Escola Azul. Acredito que o “medo” estaria relacionado a situação de ficar no banheiro e ninguém ter falado

com ela. Provavelmente esse momento ficou marcado em sua vida, pois na roda de conversa também relatou esse momento.

Percebi um avanço no processo de ensino-aprendizagem do Jean, está identificando algumas letras e relacionando com os fonemas, mas ainda não está se comunicando na língua portuguesa. As meninas, Besaika, Alishar e Keivimar, estavam empolgadas relatando que na sexta-feira acontecerá a festa junina na sala e que na aula de hoje enfeitaram a sala com bandeirinhas.

Perguntei se no Haiti tinha festa junina e falaram que não, a Besaika respondeu “*tem festa do pai, da criança, da mãe, de dezembro e a festa de 18 de maio, tem dança, tem música e muita comida*”. Eu perguntei o que é a festa de 18 de maio e ela respondeu “*não sei, mas a escola fazia festa*”.

Grupo 02

Iniciamos fazendo a leitura do livro “O aniversário de Tiltapes” de autoria de Christina Dias. Com a história conversamos sobre culturas e perguntei se conheciam alguma história que é do Haiti. Realizamos o seguinte diálogo:

Aima: Minha mãe conta uma história terrível [Widdly tapou os ouvidos com as mãos], minha mãe diz que embaixo da cama tem um homem que pega crianças
Widdly: não fala, não fala!
Aima: minha mãe também fala do homem do saco [todas as crianças conheciam a história do homem do saco]

Na sequência do encontro mostrei figuras de animais escrito na língua materna das crianças imigrantes e na língua portuguesa. O Lovenito, a Widneida, a Aima, o Josier e a Joradine falam com fluência a língua portuguesa e o Odinalson está aprendendo, então pedia para ele repetir a pronúncia. As outras crianças ficaram inquietas e então falei:

Pesquisadora: O Odinalson está aprendendo o português e todos precisamos ensiná-lo com paciência. Vocês também tiveram que aprender, não é mesmo? Com quem vocês aprenderam a língua portuguesa?
Odinalson: com a escola
Aima: com a mãe
Lovenito: com a televisão, com a escola e com o pai e a mãe
Widdly: Com minhas amigas e com a escola, e um pouquinho com a mãe

Na leitura do poema “A Casa e o seu Dono” de autoria de Elias José realizamos a leitura individual. As crianças leram da seguinte forma:

- Widdly: Realiza a leitura escandida e com hesitações, não realiza a leitura com fluência.

- Aima: Não realiza leitura com fluência. Apenas de palavras constituídas com sílabas canônicas.
- Odinalson: Realiza a leitura escandida e com hesitações, não realiza a leitura com fluência.
- Lovenito: identifica somente as letras.

Data: 24/06/2021

1º grupo

No início da aula cantamos a música “cabeça, ombro, joelho e pé” para movimentar o corpo, esquentar e, para as crianças recém-chegadas, aprenderem o nome das partes do corpo. Enquanto estávamos cantando a Besaika e a Alishar falaram “*eu conheço essa música em crioulo*”, “*é muito legal*”. Pedi para elas cantarem em crioulo. Ensinaaram-me um pouquinho do idioma e brincamos com a música em português.

Em prosseguimento do encontro perguntei para o Jean se ele estava com frio ou com calor e ele respondeu “com calor”. Comemoramos juntos pois ele compreendeu a minha pergunta sem o auxílio de um tradutor. A Besaika interpelou e construímos o seguinte diálogo:

Besaika: logo ele vai ser brasileiro
 Pesquisadora: Por que ele vai ser brasileiro?
 Besaika: Ele está aprendendo o português
 Pesquisadora: Então se falar o português é brasileiro?
 Alishar: Não, tem que escrever também
 Pesquisadora: Qual é o mais difícil, falar ou escrever?
 Alishar: escrever, escrever é muito difícil!
 Pesquisadora: então você me ensina crioulo para ser haitiana?
 Besaika: Não consegue ser haitiana
 Pesquisadora: Por quê?
 Besaika: Por causa do cabelo
 Alishar: Seu cabelo não pode ficar como do haitiano, seu cabelo não é duro

Fica evidente nesse diálogo que, conforme as crianças imigrantes, que para ser brasileiro a aprendizagem da língua portuguesa é suficiente porém para ser haitiano, o cabelo também é uma das características, como também a cor negra.

Conversei com a professora do Odinalson e relatei que ele fica muito sozinho na hora do recreio, sempre sentado nos bancos sozinho sem interação com as outras crianças. Sugeri que conversasse com os colegas da turma e cada dia um colega o acompanhasse durante o recreio e conversasse na língua portuguesa, considerando a timidez do Odinalson seria uma excelente estratégia para incentivá-lo a interagir. A professora adotou a ideia no mesmo momento e conversou com a turma.

Grupo 02

A Widdly apresenta algumas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da língua de acolhimento, porém nas oficinas percebi um avanço considerável. Perguntei para ela:

Pesquisadora: Widdly, o que é mais difícil na escola?

Widdly: Na escola, quando o professor dá a atividade e não explica. Eu não consigo entender como faz a atividade.

Pesquisadora: Mas na sala o professor não explica?

Widdly: Ele pede para a Estela explicar

Pesquisadora: Por quê? Você não entende o professor?

Widdly: não, eu entendo só a Estela!

[mudou o tom, mudou o olhar e perguntou outras coisas]

Na construção do texto fatiado as crianças desenvolveram com autonomia e realizaram as leituras dos fragmentos e construíram o texto com êxito. Na construção de frases as crianças imigrantes Aima e Josier necessitaram de mediação integralmente. O Lovenito avançou muito no seu percurso de aprendizagem e já identifica todas as letras do alfabeto realizando a correspondência do grafema com o fonema. O Odinalson terminou os encontros de PLAc alfabetizado na língua portuguesa.

APÊNDICE 11 – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE- ESCOLA VERDE



"Falar o português é fácil, muito fácil! Difícil é escrever, muito difícil" Krisbel (8 anos)

Relatório Observação Participante

ESCOLA VERDE
Sandra Felicio Roldão



1. Dias dos encontros:

| | | |
|--------------------------------|----------|----------------------|
| 1º encontro | 07/07/21 | 15h30min às 17h30min |
| 2º encontro | 09/07/21 | 15h30min às 17h30min |
| 3º encontro | 12/07/21 | 15h30min às 17h30min |
| 4º encontro | 14/07/21 | 15h30min às 17h30min |
| 5º encontro | 16/07/21 | 15h30min às 17h30min |
| 6º encontro | 19/07/21 | 15h30min às 17h30min |
| 7º encontro | 20/07/21 | 15h30min às 17h30min |
| 8º encontro | 21/07/21 | 15h30min às 17h30min |
| 9º encontro – Roda de Conversa | 22/07/21 | 15h30min às 17h30min |
| Total | | 18 horas |

2. Frequência das crianças imigrantes nos encontros:

- Chevens – presente em 08 encontros – 88 % de frequência
- Joyhaker – Presente em 04 aulas – 44% de frequência
- Krisbel – Presente em 04 encontros – 44% de frequência
- Whist – presente em 02 encontros – 22% de frequência

3. Objetivos

- Ampliar o repertório de palavras na oralidade e na escrita na língua portuguesa de elementos que encontramos no dia a dia como no supermercado, verdureira, padaria, ruas, placas de trânsito e outros;
- Identificar o nível de leitura, escrita e interpretação das crianças imigrantes na língua portuguesa;
- Identificar oralmente e relacionar a imagem com a escrita de elementos que encontramos no cotidiano;
- Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor ou não, letra de música, de poema, de poesia e de materiais impressos que encontramos no dia a dia no Brasil;
- Escrever palavras e frases nas formas impressa ou cursiva;
- Reconhecer características da conversação espontânea estabelecendo relações da língua materna com a língua portuguesa;
- Escrever espontaneamente e por ditado palavras que encontramos na temática abordada;

- Ler e escrever corretamente palavras com sílabas canônicas na língua portuguesa e explorando as sílabas CVC e CCV;
- Escrever as palavras do campo semântico abordado percebendo o princípio acrofônico que opera nos nomes das letras do alfabeto;
- Escrever ou falar palavras em sua língua materna;
- Expressar-se oralmente relatando suas vivências em seu país de nascimento;

4. Descrição das atividades e observação dos encontros:

1º encontro: 07/07/2021

Temática: Nome e Sobrenome

Descrição da aula:

Após a apresentação da pesquisa, a demonstração do Assentimento Livre e Esclarecido ilustrado e a explicação e o aceite das crianças em participar do estudo, iniciei a aula apresentando novamente o meu nome, sobrenome, idade e profissão. Após a apresentação inicial as crianças escutaram a música “Gente tem sobrenome” de autoria de Toquinho. Expliquei para as crianças a importância do nome e do sobrenome e conversamos também sobre o apelido. No decorrer da música mostrei imagens que correspondiam cada palavra, com o intuito de compreensão de todos os elementos que a letra da música aborda.

Em seguida as crianças escreveram em um Post-it® seu nome, sobrenome, idade e ano que estavam cursando. A Krisbel escreveu o primeiro nome, o Chevens e o Joyhaker escreveram lentamente e com dificuldade, e o Whist escreveu o nome completo e a sua idade. Salienta-se que o Joyhaker escreveu o nome com omissão de letras. Após as apresentações voltamos a escrita da música e as crianças procuraram e circularam no texto algumas palavras que foram ditadas.

Em conseqüente ofereci o alfabeto móvel e desafiei as crianças a montarem as palavras que encontramos na letra da música. As palavras solicitadas foram jardim, janela, jasmim, flores e casa. O Whist e a Krisbel conseguiram montar todas as palavras solicitadas, porém o Whist trocou o R pelo L nas palavras jardim e flores e a Krisbel colocou o N no final da palavra Jardim. O Joyhaker e o Chevens não conseguiram escrever as palavras pedidas e troquei por palavras que seguiam o padrão silábico (CV) como bola e bolo, construindo assim com mediação dos amigos e da professora.

FIGURA 01 – ATIVIDADE NOME E SOBRENOME

07107121

Gente Tem Sobrenome
Composição: Toquinho / Elías Andreato

Todas as coisas têm nome,
 Casa, janela e jardim.
 Coisas não têm sobrenome,
 Mas a gente sim.
 Todas as flores têm nome:
 Rosa, camélia e jasmim.
 Flores não têm sobrenome,
 Mas a gente sim.
 O João é Soares, Caetano é Veloso,
 O Ary foi Barroso também.
 Entre os que são Jorge
 Tem um Jorge Amado
 E um outro que é o Jorge Ben.
 Quem tem apelido,
 Dedé, Zacharias, Mussum e a Fafá de Belém.
 Tem sempre um nome e depois do nome
 Tem sobrenome também.
 Todo brinquedo tem nome:
 Bola, boneca e patins.
 Brinquedos não têm sobrenome,
 Mas a gente sim.
 Coisas gostosas têm nome:
 Bolo, mingau e pudim.
 Doces não têm sobrenome,
 Mas a gente sim.
 Renato é Aragão, o que faz confusão,
 Carlitos é o Charles Chaplin.
 E tem o Vinícius, que era de Moraes,
 E o Tom Brasileiro é Jobim.
 Quem tem apelido, Zico, Maguila, Xuxa,
 Pelé e He-man.
 Tem sempre um nome e depois do nome
 Tem sobrenome também.

*Adorei
te
conhecer!
20*

FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

Em continuação do encontro mostrei algumas imagens que relacionavam com a música e as crianças tinham que falar como essas figuras eram chamadas em sua língua materna. As crianças venezuelanas falavam prontamente as palavras, porém os meninos haitianos (Chevens e Whist) demoravam um tempo maior para falar e muitas palavras desconheciam.

Para finalizar, apresentei a letra da música e as crianças deveriam preencher as lacunas faltantes com suas respectivas palavras. Não conseguimos completar a atividade e percebeu-se nesse primeiro momento a dificuldade do Joyhaker e do Chevens em encontrar as palavras sem a minha mediação.

FIGURA 02 – ATIVIDADES DAS LACUNAS

NOME: _____ DATA: 07/07/21

Gente Tem Sobrenome
Composição: Toquinho / Eliza Andrade

TODAS AS COISAS TÊM Nome.

CASA, JANELO E JARDIM.

COISAS NÃO TÊM SOBRENOME,

MAS A GENTE SIM. *Joiá!*

TODAS AS COISAS TÊM NOME:
ROSA, CAMÉLIA E JASMIM.

FLORES NÃO TÊM SOBRENOME,

MAS A GENTE SIM.

TODO BRINQUEDO TEM NOME :

BOLA , BONECA E PATINS.

BRINQUEDOS NÃO TÊM SOBRENOME,

MAS A GENTE SIM.

COISAS GOSTOSAS TÊM NOME:
BOLO MINGAU E PUDIM.

DOCES NÃO TÊM SOBRENOME,

MAS A GENTE SIM. ** Com intervenção da professora.*

NOME: _____ DATA: 07/07/21

Gente Tem Sobrenome
Composição: Toquinho / Eliza Andrade

TODAS AS COISAS TÊM NOME.

CASA, JANELO E JARDIM.

COISAS NÃO TÊM SOBRENOME,

MAS A GENTE SIM. *Parabéns! **

TODAS AS COISAS TÊM NOME:
ROSA, CAMÉLIA E JASMIM.

FLORES NÃO TÊM SOBRENOME,

MAS A GENTE SIM.

TODO BRINQUEDO TEM NOME :

BOLA , BONECA E PATINS.

BRINQUEDOS NÃO TÊM SOBRENOME,

MAS A GENTE SIM.

COISAS GOSTOSAS TÊM NOME:
BOLO MINGAU E PUDIM.

DOCES NÃO TÊM SOBRENOME,

MAS A GENTE SIM. ** com mediação*

FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

Constatou-se que em nível de oralidade o Whist e o Chevens se expressam na língua portuguesa com muita facilidade, a Krisbel e o Joyhaker falam com desenvoltura o português, porém utilizam palavras na língua espanhola para se referir a algumas situações que desconhecem na língua portuguesa, exemplo: salón/sala. É importante destacar que o Chevens ressaltou nessa aula que não fala o crioulo e não é haitiano.

Registros fotográficos



FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

OBSERVAÇÃO DIÁRIA

No primeiro encontro fui muito bem recepcionada pelas secretárias e pela diretora. A diretora pediu para a professora da biblioteca buscar os alunos em sala para o encontro do PLAc.

As crianças foram chegando na biblioteca e ficavam encantadas com os livros. Perguntam “*pode ler os livros?*”, “*pode levar para a casa?*”. As crianças estavam empolgadas de estarem naquele ambiente. A Krisbel demonstrou preocupação no retorno à sala de aula pois a professora iria presentear a turma com uma lembrancinha, devido a uma atividade que fizeram no dia anterior. Destacou “*professora, posso voltar para salón?*”, expliquei que depois voltaria.

A Krisbel se expressa com desenvoltura na língua portuguesa, porém utiliza algumas palavras em espanhol. O Joyhaker falou “*se estudar ganha presente do Santa Claus, sabe o que é?*”, eu respondi, “*sim, aqui no Brasil chamamos de papai noel*”. O Whist interpelou “*no Haiti chamamos de Noel, papai Noel*”. O Joyhaker enfatizou “*eu quero aprender a ler, quero ficar aqui e aprender a ler e falar certinho o português*”.

Na atividade de montar as palavras no alfabeto móvel, Joyhaker e Chevens não montaram as palavras “bola” e “bolo” com autonomia, somente após a minha mediação. O Chevens relacionava os sons das letras com imagens, “*L de Lápis, professora?*”, “*M da minha mãe?*”. O Chevens e o Joyhaker se distraíam constantemente durante o encontro.

O Chevens enfatizou que não era haitiano e realizamos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: você é haitiano?

Chevens: não!

Pesquisadora: Seu pai ou sua mãe são haitianos?

Chevens: não, sou brasileiro!

A professora da biblioteca verificou na secretaria e confirmou a nacionalidade haitiana do Chevens. É importante ressaltar que a diretora esteve na sala e conversou com as crianças e as motivou ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Senti-me acolhida e com a pesquisa valorizada, porém com o mesmo sentimento da outra escola, “*salvacionista?*”. A fala da diretora me acarretou grandes responsabilidades. É perceptível que a gestão da escola está preocupada com o processo de escolarização das crianças imigrantes.

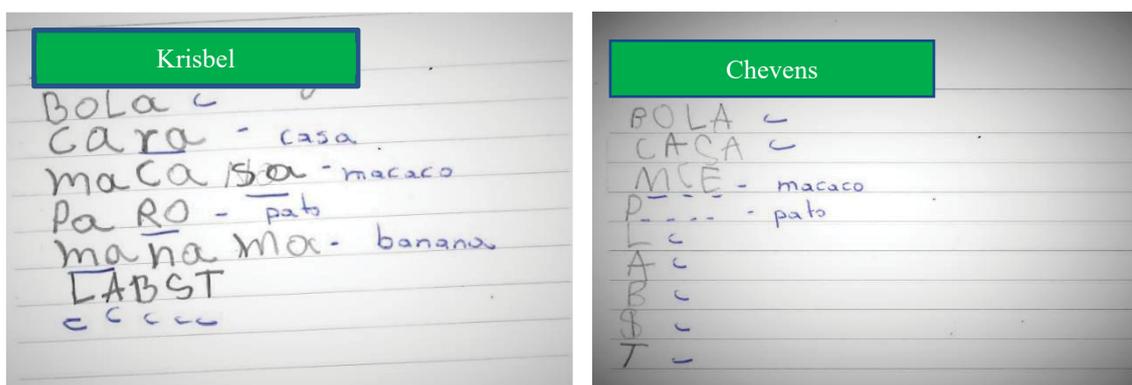
2º 3º e 4º encontro: 09/07/21 -12/07/21- 14/07/21

Temática: Frutas

Iniciamos a proposta interpelando a música que trabalhamos na aula anterior. As crianças entoavam e expressaram que gostaram do ritmo e da letra. Continuamos o texto lacunado com a procura das palavras correspondentes. Como evidenciado na aula anterior, o Joyhaker e o Chevens apresentaram dificuldade para encontrar as palavras, porém o Chevens realiza a correspondência do fonema com o grafema em algumas letras e relaciona o som estabelecendo outras conexões, como “L de lápis”, “M da minha mãe, Maria”. O Joyhaker reconhece somente o fonema da letra A nas palavras.

Em seguida realizamos uma sondagem com as crianças abordando algumas palavras, porém não consegui concluir, o Chevens chorou e a Krisbel resistiu a escrita e se recusou a realizar a atividade.

FIGURA 03 – SONDAGEM



Sondagem – Palavras: bola/casa/macaco/pato/banana letras: L-A-B-S-T
 FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

Em conseqüente realizamos uma roda de conversa para introduzir a temática das frutas. Partimos de uma brincadeira que cada criança falava o som de uma letra até encontrarmos a palavra FRUTA. Quando encontraram a palavra “fruta” logo relacionaram com o seu cotidiano. Apresentei um livro de figuras de frutas que encontramos no cotidiano em nosso país e incentivei-as a relatarem o contato das frutas que encontramos no Brasil e no país de nascimento. Em uma folha sulfite construímos uma lista com o nome das frutas que elas mais gostavam e identificavam quais estavam no livro de figuras que não conheciam. A fruta que elas mais gostam é a banana e o kiwi é a fruta que não conheciam.

As crianças desenvolveram atividades de escrita de palavras relacionadas ao campo semântico das frutas concentrando em palavras que explorassem sílabas formadas por consoante e vogal (CV) e consoante , consoante e vogal (CCV), tais como a construção das palavras no alfabeto móvel, a escrita do nome das frutas com o banco de palavras, cruzadinha,

agrupamento de imagens de frutas com a escrita em português e a leitura com produção de desenhos realizado pela criança que representasse o entendimento da palavra.

FIGURA 04 – ATIVIDADES DAS FRUTAS

NOME: [REDACTED] DATA: 09/07/21

PROJETO LÍNGUA PORTUGUESA
Percurso de aprendizagem 01

PESQUISE E ESCREVA O NOME DA FIGURA.

| | | | |
|--|-----------|--|---------|
| | MAÇÃ ✓ | | KIWI ✓ |
| | UVA ✓ | | T _____ |
| | ABACAXI ✓ | | _____ |
| | ABACATE ✓ | | _____ |
| | BANANA ✓ | | _____ |
| | LARANJA ✓ | | _____ |
| | PERA ✓ | | _____ |

| | |
|---------|---------|
| PÊRA | UVA |
| MAÇÃ | BANANA |
| ABACAXI | ABACATE |
| LARANJA | |

| | |
|-----------|-------|
| KIWI | MAMÃO |
| TANGERINA | LIMÃO |
| MELANCIA | CAQUI |
| COCO | |

* Com intervenção

NOME: [REDACTED] DATA: 09/07/21

PROJETO LÍNGUA PORTUGUESA
Percurso de aprendizagem 01

PESQUISE E ESCREVA O NOME DA FIGURA.

| | | | |
|--|-----------|--|------------|
| | MAÇÃ ✓ | | KIWI ✓ |
| | UVA ✓ | | CAQUI ✓ |
| | ABACAXI ✓ | | MELANCIA ✓ |
| | ABACATE ✓ | | COCO ✓ |
| | BANANA ✓ | | MAMÃO ✓ |
| | LARANJA ✓ | | LIMÃO ✓ |
| | PÊRA ✓ | | CAQUI ✓ |

| | |
|---------|---------|
| PÊRA | UVA |
| MAÇÃ | BANANA |
| ABACAXI | ABACATE |
| LARANJA | |

| | |
|-----------|-------|
| KIWI | MAMÃO |
| TANGERINA | LIMÃO |
| MELANCIA | CAQUI |
| COCO | |

* Sem intervenção da

o Rik tempo para concl 2

FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

FIGURA 05 - ATIVIDADES DAS FRUTAS

NOME: [REDACTED] DATA: 12/07/21

CRUZADINHA DE FRUTAS

Jôia!

| | | |
|-----------|--------|------------|
| ABACATE ✓ | CAJU ✓ | LARANJA ✓ |
| ABACAXI ✓ | MAÇÃ ✓ | UVA ✓ |
| BANANA ✓ | PERA ✓ | MELANCIA ✓ |

* Sem intervenção

NOME: [REDACTED] DATA: 14/07/21

PROJETO LÍNGUA PORTUGUESA
Percurso de aprendizagem 01

LIGUE CADA FRUTA AO SEU NOME

- MORANGO
- BANANA ✗
- MELANCIA
- LARANJA ✗
- ABACAXI ✗
- MAÇÃ
- ABACATE
- UVA ✗

Adorei!

banana ... caqui banana melancia uva rito

FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

O Whist realizou a leitura do texto “Pizza com Frutas” com desenvoltura e respondeu às perguntas de interpretação sem suporte partindo apenas do seu entendimento. Em outro momento realizou a leitura do livro “Rápido como um gafanhoto” de autoria de Audrey Wood, apresentando uma leitura silabada porém fluída.

Apresentei para degustação as frutas do cotidiano do brasileiro como banana, laranja e mamão e outras que encontramos esporadicamente como a pera, a goiaba, a uva e o kiwi.

Registros fotográficos:



FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

OBSERVAÇÃO DIÁRIA

2º encontro: 09/07/2021

Cheguei na escola e fui recepcionada pela assessora de direção. Logo após me direcionei a biblioteca e depois acompanhei o recreio das crianças. A Krisbel ficou na mesa lanchando com mais duas amigas. O Joyhaker iniciou o recreio com três colegas de sala e após ficou na mesa da irmã, Krisbel. O Chevens estava sozinho durante o recreio. Fui até a mesa onde elas estavam e logo me reconheceram. A Krisbel falou *“hoje vai ter aula, professora?”*, eu respondi afirmativamente e o Joyhaker complementou *“você é muito bonita, professora!”*. O Whist não estava no recreio, perguntei para um colega da sala e ressaltou que o amigo tinha faltado a aula.

Devido ao contexto da pandemia, o recreio é feito em dois momentos, o primeiro com os anos iniciais e após com os anos finais. E as crianças devem permanecer na mesa, com os devidos afastamentos, até o término do recreio. No primeiro encontro não identifiquei mais crianças imigrantes na escola.

Terminando o recreio a professora responsável pela biblioteca foi buscar as crianças na sala de aula. Logo chegou a Krisbel e o Joyhaker, perguntei sobre o Chevens e ela falou *“acredita que a professora não autorizou? Reclamam que o Estado não ajuda e agora que tem um projeto bom desse não querem autorizar! Já falei com a direção!”*. A professora da biblioteca estava revoltada com a situação e eu fiquei sem entender, pois segundo a diretora os professores estavam cientes e autorizaram os encontros de PLAc. A diretora ressaltou em outro momento que *“os professores vão agradecer por esse atendimento”*.

Iniciei o encontro com os irmãos e logo o Chevens chegou. Enquanto estava conversando com as crianças a professora da biblioteca estava enviando áudios para a diretora, que não estava na escola, relatando a situação. Confesso que criou um clima bem desconfortável e não queria estar criando esse conflito para a direção e para a professora da biblioteca.

Na continuação do encontro retomamos a música *“Todas as coisas têm nome”* escrevendo as palavras que faltavam da música. A Krisbel e o Chevens realizam a correspondência fonema/grafema. O Joyhaker relaciona somente as vogais. Depois demonstrei a elas a *“caixa de frutas”* que são frutas que encontramos no cotidianos dos joinvilenses. O Joyhaker e a Krisbel não conheciam o nome da maioria das frutas na língua portuguesa, e também, na língua materna. O Chevens não conhecia na língua portuguesa, mas conhecia no crioulo haitiano.

Eu perguntei *“você sabe falar crioulo?”*, ele ressaltou *“não!”*, o Joyhaker interpelou *“mas eu vi você e sua mãe falando outra língua!”*. Eu perguntei novamente para o Chevens *“você fala haitiano?”* ele falou *“um pouco”*. Percebi que o Chevens não compreende que o idioma que ele fala em casa se chama crioulo e nasceu em outro país, Haiti.

Realizamos um sondagem com as crianças, o Chevens se distraia com muita facilidade. Durante a sondagem começou a chorar e tive que mudar para outra proposta. A Krisbel estava muito diferente do encontro anterior, estava desanimada e não conseguiu escrever algumas palavras da sondagem.

Ao apresentar a temática das frutas, no abacaxi foi levantado uma questão. As crianças venezuelanas não lembravam como falava em espanhol, no material bilíngue que utilizo nas aulas estava ananás. A Krisbel ressaltou “*não é, pesquisa no seu coisa para ver!*”, pesquisamos no Google Tradutor® e era pinã. Quando ouvimos o áudio as crianças vibraram. O material bilíngue precisa ser revisado pois as crianças imigrantes falaram “*profe, cadê a bandeira da Venezuela?*”.

Na atividade de escrita das frutas as crianças estavam impacientes e pedindo muito para ir ao banheiro. Acredito que por ser sexta-feira e as últimas aulas o deixaram mais irritados e impacientes.

Durante o encontro o Chevens falou “*professora, o chefe do Haiti morreu! Mataram ele!*” as crianças ficaram atônitas.

3º encontro: 12/07/2021

Essa semana as crianças estão no Tempo Casa, então não estavam na sala de aula. Aguardei os responsáveis do Chevens chegar para explicar a pesquisa e pedir a assinatura do TCLE, pois ele ainda não tinha devolvido com a assinatura. A criança chegou com o pai e expliquei pausadamente a pesquisa na língua portuguesa. O pai relatou que está no Brasil há 5 anos e o filho há 3 anos. Salientou que o filho fala em crioulo e morava no Chile antes de chegar ao Brasil. A oralidade do pai na língua portuguesa é rudimentar e apresentou nervosismo para desenvolver a conversa. Após a conversa autorizou a pesquisa e assinou o TCLE.

Logo chegaram os irmãos Joyhaker e a Krisbel, o Josier não compareceu novamente. Iniciamos o encontro conversando sobre o que abordamos no encontro anterior referente a temática das frutas. Com o alfabeto móvel construímos as palavras, frutas, abacaxi, morango e uva.

A Krisbel trocou letras como frutas, na letra **T** colocou o **P**, no **S** colocou **X**. Na palavra morango colocou o **C** no lugar do **G** e na palavra uva, colocou o **F** no lugar do **V**. O Chevens reconhece as vogais presentes nas palavras e, em algumas vezes, identifica o som da consoante. Relacionando a consoante com uma palavra geradora, exemplo **V** da Vaca, **L** de lápis. O

Chevens reconhece somente a letra A das palavras. Conhece todas as letras do alfabeto mas não relaciona fonema com grafema.

Após fomos ao pátio da escola para fazermos um piquenique de frutas, apresentei o morango, a pera, a goiaba, a uva e o Kiwi. O Kiwi era uma fruta desconhecida pelas crianças e adoraram a degustação. Tiveram dificuldade em pronunciar as frutas na língua portuguesa e relacionavam sempre com a sua língua materna.

Em conseguinte, voltamos para a biblioteca para realizar a atividade. Apresentei a cruzadinha com as frutas degustadas. Na atividade contava com um banco de palavras. A Krisbel trocava algumas letras com o P e B, mas desenvolveu sem dificuldade. O Chevens se distrai com muita facilidade, olha a atividade mas fica um tempo pensando. É preciso mediação constante para atentar-se a atividade.

O Joyhaker apresentou um pouco de dificuldade de encontrar a escrita da palavra no banco de palavras. A Krisbel começou a falar um pouco da sua escola na Venezuela e realizamos o seguinte diálogo:

Krisbel: Na minha escola tinha muitas bonecas e brinquedos. Gostava muito da minha escola
 Pesquisadora: E você gosta da escola no Brasil?
 Krisbel: Muito legal
 Pesquisadora: O que você gosta mais?
 Krisbel: do recreio, para comer e brincar
 Joyhaker: Eu também gosto do recreio. Brinco com as amigas da minha irmã
 Pesquisadora: Mas não é de outra sala?
 Joyhaker: Sim, mas gosto delas
 Krisbel: Elas ficam bravas, ele fala muito
 Pesquisadora: Por que você não brinca com os amigos da sua sala?
 Joyhaker: Eles não são meus amigos, não gosto de fazer amigos!
 Krisbel: Eu tenho muitos amigos!
 Joyhaker: Tenho pouquinhos amigos, mas a minha irmã tem muitos amigos legais
 Krisbel: Eu adoro fazer amizades
 Pesquisadora: Mas suas amigas entendem você?
 Krisbel: Sim, elas entendem tudo
 Pesquisadora: E você aprendeu o português, é fácil?
 Krisbel: Sim, muito fácil
 Joyhaker: muito fácil
 Krisbel: Dificil é escrever, muito dificil

4º encontro: 14/07/2021

Iniciamos a aula com a presença apenas do Chevens e do Whist. Os irmãos venezuelanos não compareceram no encontro. O Josier realizou a leitura do livro “A viagem” de autoria de Francesca Sena. Sua leitura é escandida e com hesitações, mas realiza com fluência. Após a leitura do livro lemos o texto “pizza de frutas”. O Whist realizou a leitura e depois lemos juntos observando a entonação do texto. Em conseguinte realizou as respostas das perguntas referente ao texto. É importante salientar que a criança não recorreu ao texto para

responder as perguntas, se lembrando de todas as respostas. Na escrita de uma lista de frutas em sua língua materna, ressaltou que não era alfabetizado na língua materna.

O Chevens estava mais concentrado na realização da atividade. Na proposta de relacionar a fruta com a palavra escrita, soube identificar todas as palavras que iniciavam com vogal. As outras palavras foram relacionadas com a minha mediação. Na pintura, não realizou dentro das limitações propostas. Na atividade de leitura não conseguiu ler, ficava adivinhando as palavras. Algumas palavras a criança memorizou visualmente, não realizava a leitura.

No decorrer do encontro desenvolvemos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: O que é mais difícil para vocês na escola?

Whist: Nada, tudo é fácil

Pesquisadora: Achas fácil?

Whist: Sim, mas eu sou lento. Sempre me atraso. Não copio tudo do quadro, sou o mais atrasado.

Chevens: Eu também sou atrasado, a professora fala que eu sou lento, não copio tudo do quadro.

Os dois concordaram que eram iguais, conforme as professoras, em relação ao ritmo de desenvolvimento de escrita em sala de aula. Em um certo momento o Chevens perguntou se o Whist era gêmeo e ele negou e realizamos o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Meus filhos são gêmeos, olha só! [mostrei uma foto no celular]

Chevens: Eu sou igual a eles

Whist: Não, você é preto e eles são brancos

Chevens: Não, eu sou branco, olha só! [mostrou o antebraço]

Whist: Não, você é marrom claro. Eu também sou marrom claro mas como tomo banho na água quente eu fico preto. Mas a minha cor é marrom claro

Chevens: Eu também, eu também

Nesse diálogo percebe-se que tanto o Whist quanto o Chevens não se reconhecem como negros, e o Chevens não se reconhece como negro e haitiano.

5º encontro: 16/07/21 6º encontro: 19/07/21

Temática: Alimentação

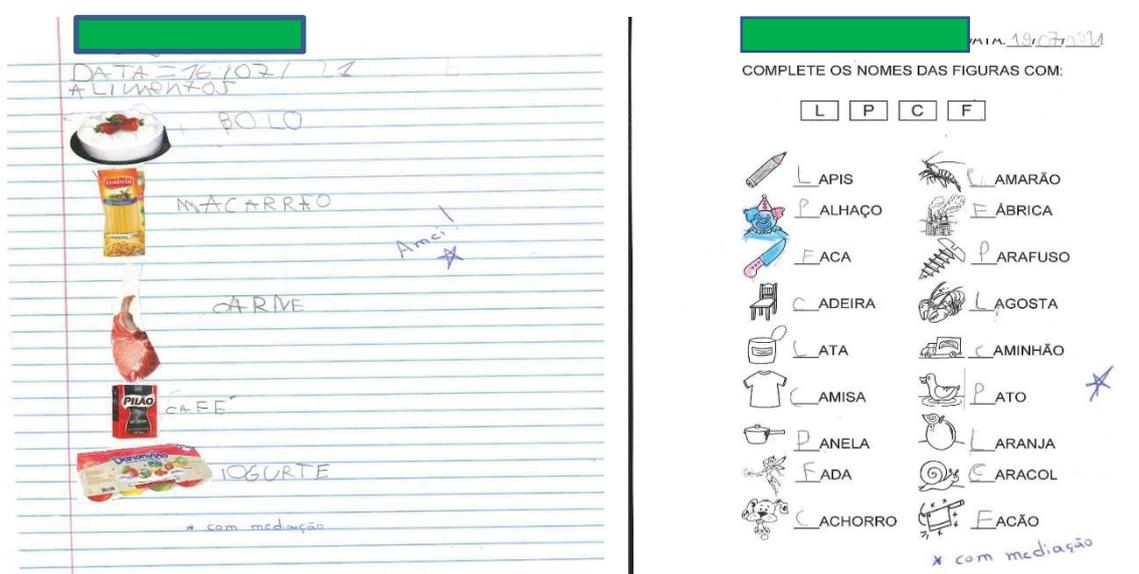
Iniciei a aula apresentando vários cartões com as imagens viradas para baixo e no diálogo incentivei as crianças a sugerirem o que eram as figuras. Enfatizei que as figuras se relacionavam com um tema que iniciava com a letra A e tinha nove letras. Em seguida as crianças apresentaram as letras e chegamos à temática ALIMENTOS.

Apresentei a imagem real do alimento e as crianças falavam como conheciam em língua portuguesa e na língua materna. O Chevens, a Krisbel e o Joyhaker não sabiam como se pronunciava alguns dos alimentos na língua portuguesa, salientando sua pronúncia na língua materna. Em seguida apresentei um encarte de supermercado e exploramos as fotos dos

alimentos. As crianças apresentavam suas impressões em relação a cada alimento. Após sortearmos o nome dos alimentos na forma escrita e elas encontraram as respectivas imagens e recortaram corretamente, uns com autonomia e outras com mediação.

As crianças montavam a palavra no alfabeto móvel e depois escreviam o nome do alimento ao lado da imagem. Nessa atividade somente o Chevens concluiu, pois as outras crianças faltaram no dia da conclusão da proposta. A atividade foi desenvolvida pelo Chevens com a minha mediação, e o nome dos alimentos como feijão, arroz, macarrão, café e açúcar não tinha conhecimento da pronúncia na língua portuguesa.

FIGURA 06 - ATIVIDADES DOS ALIMENTOS



FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

Realizamos a atividade de identificar o fonema/grafema de palavras que iniciavam com a letra L, P, C, F, nas quais realizou com autonomia as palavras com as letras L e P, e apresentou dificuldade para identificar o som do F e C. O Chevens memorizou a ordem do alfabeto e conhece todas as letras, porém não relaciona o fonema com o grafema das letras T-B-C-D.

Registros fotográficos



FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

OBSERVAÇÃO DIÁRIA

5º encontro: 16/07/21

Os irmãos venezuelanos, Krisbel e Joyhaker, estavam presentes no encontro e o Chevens, o Whist faltou. No acolhimento do Chevens conheci a mãe dele, não consegui estabelecer um diálogo pois ela não fala a língua portuguesa. Pedi para o Chevens traduzir mas ele não entendeu o que deveria ser feito. Acredito, a partir dessa situação e de suas falas no encontro, que ele não entende que são línguas diferentes.

Iniciamos o encontro brincando com um jogo chamado “Loto Leitura”, proporcionando as crianças relacionar a imagem com as letras. A Krisbel realizou com facilidade a proposta, o Chevens apenas algumas letra e o Joyhaker não reconheceu a maioria das letras.

Depois conversamos sobre os alimentos e mostrei várias imagens. As crianças não conheciam a pronúncia na língua portuguesa, somente na língua materna. Em consequente as crianças procuraram as imagens dos alimentos no folder do mercado e criaram uma lista. Não conseguimos concluir a atividade devido ao tempo.

6º encontro: 19/07/21

Hoje somente o Chevens participou do encontro. Observei-o na hora do recreio e ele vai em diferentes grupos para interagir, conversar e brincar. Quando tocou o sinal, o acompanhei até a sala para buscar o material. Conversei com a professora que estava em sala e ela enfatizou “*eu não sei de nada, ninguém me falou nada*”, porém já é a terceira semana que

a criança participa dos encontros. Conversei com a diretora sobre a situação e ela enfatizou “*como não sabe? ela é a que mais me pediu aula de língua portuguesa para a criança!*”

Em seguida nos dirigimos à biblioteca e continuamos abordando os alimentos. A criança não sabia o nome do feijão, arroz, macarrão, café e açúcar. Alguns ele falou o nome em crioulo e outros não lembrava. Eu perguntei “*você toma café da manhã?*”, ele respondeu “*não*”, eu continuei “*você come o que de manhã?*” ele respondeu “*faleti*”. Não compreendi o que ele falou.

Em conseguinte realizamos a escrita dos alimentos na língua portuguesa com a minha intervenção. O aluno realiza as relações dos fonemas com alguma correspondência em objetos ou pessoas. É comum ele trocar o R pelo L, tanto na fala quanto na escrita.

Solicitei que montasse o alfabeto e o fez rapidamente. Mostrei imagens de alimentos e ele tinha que falar qual a letra que começava, não conseguiu identificar as palavras que começavam com as letras T-B-C-D. Na outra atividade que deveria escrever as iniciais não realizou a correspondência grafema/fonema nas palavras iniciadas com F e C. Na atividade caça-palavras realizou com autonomia e sem a intervenção da professora.

7º encontro: 20/07/21 **8º encontro: 21/07/21**

Temática: Animais

Iniciamos a aula com a leitura do livro “Campeões” de autoria de Fiona Rempt e Noelle Smit. O enredo aborda a participação de vários animais e a valorização da amizade, da participação e da colaboração. Na aula somente o Chevens estava presente e interagiu muito pouco na contação da história. Identificou alguns animais que conhecia e outros que desconhecia. Incentivei-o bastante para expressar através da oralidade os seus conhecimentos sobre os animais identificados, porém se limitava a falar “sim” ou “não”

Após a nossa roda de conversa e a exploração das figuras do livro apresentei o “livro dos animais” com várias imagens reais e o estimulei a explicar se os conhecia, se havia em seu país de nascimento e a pronúncia na língua materna. No livro o Chevens começou a interagir um pouco mais. No material apresentei a escrita do nome do animal em língua portuguesa e em crioulo. Os animais que não conhecia apresentava-os em vídeos no YouTube®. O papagaio e o hipopótamo causaram estranheza e depois do vídeo ficou admirado pelos animais.

Em conseguinte apresentei o “Jogo das Cápsulas” com várias figuras de animais e as letras deveriam ser organizadas no intuito de montar as palavras. A criança teve facilidade nas palavras dissílabas (gato, pato), porém as monossílabas, trissílabas e polissílabas apresentou

dificuldade. As palavras constituídas de SV a criança dominava sem mediação, porém as palavras com SSV, SVS foi necessário intervenção constante.

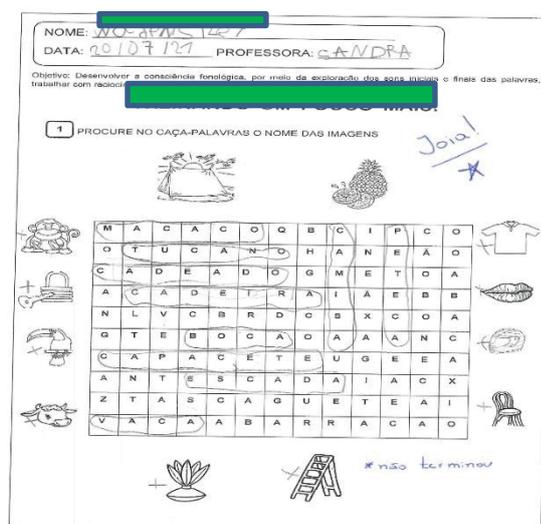
FIGURA 07 – JOGO DAS CÁPSULAS



FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

Após o jogo realizamos um caça-palavras com palavras estudadas e nesse momento o aluno pediu para ir ao banheiro, ressaltou que já estava no momento de ir para casa e distraía-se com facilidade. Não conseguiu concluir a atividade pois procurou por diversas vezes se esquivar da responsabilidade de concluir a atividade de escrita, reação não observada nas atividades que a proposta envolvia jogos.

FIGURA 08 – CAÇA-PALAVRAS



FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

Em continuação a proposta e percebendo que o Chevens se concentrava e participava mais com atividades que envolviam jogos, apresentei “Meu Ditado”. Disponibilizei a imagem de cinco animais juntamente com as cinco palavras embaralhadas. Ele procurou as palavras nas plaquinhas e relacionou com a imagem, desenvolvendo a atividade com autonomia, na maioria das palavras. Cada grupo de cinco palavras que concluía, mais cinco imagens eram apresentadas. Ele se sentiu desafiado e participou ativamente de toda a proposta do jogo. Para trabalhar a área da escrita apresentei um quadro e, com a minha mediação, a criança pintou o retângulo que correspondia a imagem. Assim como no jogo, a proposta explorava a leitura, a identificação dos sons e a relação imagem/escrita.

Sucessivamente o Chevens manipulou as letras do alfabeto no “alfabeto móvel”, construiu o nome de animais e escreveu a palavra conforme a exposição de figuras na atividade com a minha mediação e como nas atividades de escrita anteriores, apresentou muita irritação.

FIGURA 09 – ATIVIDADE MEU DITADO



FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

FIGURA 10 – ATIVIDADE OS ANIMAIS

NOME: _____ DATA: 27/07/21

 PROJETO LÍNGUA PORTUGUESA

1. Quem são esses animais? *Parabéns! **

| | |
|--|------------|
|  | CACHORRO ✓ |
|  | CAVALO ✓ |
|  | COELHO ✓ |
|  | GIRAFÁ ✓ |
|  | LEÃO ✓ |

| | |
|--|-----------|
|  | MACACO ✓ |
|  | PORCO ✓ |
|  | VACA ✓ |
|  | GATO ✓ |
|  | PATO ✓ |
|  | GALINHA ✓ |
|  | BALÉIA ✓ |

** com mediação da professora.*

FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

Para finalizar a proposta apresentei o “bingo dos animais” e o Chevens ficou muito animado. Brincamos junto e o incentivei a ler o nome dos animais. A leitura era desenvolvida somente com a soletração das letras da palavra. Durante a atividade não se irritou, sua concentração estava voltada na conclusão da atividade e conseguiu concluir todos os nomes dos animais.

FIGURA 11 – ATIVIDADE BINGO DOS ANIMAIS



FONTE: Arquivo da pesquisadora (2021)

OBSERVAÇÃO DIÁRIA

7º encontro: 20/07/21

Apenas o Chevens estava presente no encontro. No horário do recreio a criança interagia e brincava com os colegas. Quando ele me viu ele falou?

Chevens: Hoje tem aula lá com você?

Pesquisadora: Tem sim

Chevens: Eu não quero ir

Pesquisadora: Por quê?

[Saiu sem responder]. Logo em seguida veio um amigo e falou:

Amigo: Ele medo de fazer errado

Conversei com o amigo e com o Chevens e, em seguida, bateu o sinal e eles foram para a fila. Quando fui à sala buscá-lo percebi que era aula de educação física e combinei com ele que depois da aula nós iríamos para o encontro e ele concordou. Na aula de educação física ele se divertiu muito com os amigos e no final da aula os colegas da sala vieram falar comigo que queriam participar da minha aula e começaram a contar as duas dificuldades.

Fomos para a biblioteca e lemos a história “Campeões” de autoria de Fiona Rempt e Noeller Smit. Após, fiz perguntas sobre a história mas não interagiu, ficava apenas olhando. A história identifica alguns animais e ele apontava para os animais que conhecia e após descobrimos juntos os nomes dos outros animais.

Na atividade de escrita, deveria encontrar alguns objetos no caça-palavras e encontrou algumas com facilidades. Quando percebeu o movimento das crianças começou a ficar agoniado, pedia para ir ao banheiro e para ir para casa. É evidente que a criança tenta “fugir” das atividades propostas com idas constante ao banheiro.

8º encontro: 21/07/21

Somente o Chevens estava presente no encontro. Iniciamos a aula com a leitura do livro “Menina bonita do laço de fita” de autoria de Ana Maria Machado. O Chevens gosta muito de história. Perguntei “*você quer ler?*” ele respondeu “*a professora lê*”. Fiz a leitura e percebi suas reações diante da história.

Conversamos sobre a história e perguntei “*você gosta de ser pretinho como a menina bonita do laço de fita?*”, ele respondeu “*não*”, eu continuei “*que cor você queria ser?*”, ele enfatizou “*azul!*”. Dialogamos sobre a mãe e o pai do Chevens no seguinte diálogo:

Chevens: Eu sou do Haiti
 Pesquisadora: É, e seu pai?
 Chevens: Também é do Haiti
 Pesquisadora: E sua mãe?
 Chevens: Também. Mas o pai dele morreu!
 Pesquisadora: Pai de quem?
 Chevens: Já falei para você, o pai do Haiti!

Primeira vez, nesses oito encontros, o Chevens falou sobre ser haitiano. E o pai que ele se refere é ao presidente do Haiti que foi assassinado. Em seguida realizamos atividades utilizando jogos, e o Chevens se envolve muito nestas propostas, interagiu com a pesquisadora e apresenta um semblante de felicidade.

Na última atividade que envolvia a escrita em língua portuguesa reclamou bastante e demonstrava o desejo de ir para casa e pedido para ir ao banheiro.

9º encontro: 22/07/2021 Roda de Conversa

Somente os irmãos venezuelanos, Krisbel e Joyhaker, participaram do encontro. A direção me informou que os pais do Wisth solicitaram transferência e informaram que estavam voltando para o Haiti. A direção informou que o Chevens foi para o Chile, conforme o comunicado dos pais.

5. Avaliação

Chevens

Não se reconhece como negro e haitiano;

Não reconhece o uso do crioulo no cotidiano;

Não reconhece algumas palavras da língua portuguesa no dia a dia, principalmente no vocabulário que é utilizado em casa. É importante salientar que a mãe do Chevens não fala a língua portuguesa, portanto sua comunicação diária é realizada na língua Crioulo;

Não é alfabetizado na língua crioulo;

Compreende bem a língua portuguesa falada;
Conhece o alfabeto na língua portuguesa;
Não faz relações de grafema/fonema de todas as letras;
Apresenta resistência em atividades que utilizem a escrita convencional, procurando motivos para se ausentar da proposta. Utiliza de subterfúgios como, ir ao banheiro, apontar o lápis, bater o pé; andar pela sala; olhar para as paredes; distrair-se com qualquer movimento e constante irritação. Estas atitudes são recorrentes nas atividades que utilizem a escrita/leitura;
Nas atividades que requer concentração, o aluno apresenta um desvio de atenção, precisando ser chamado, reiterada vezes, para concentrar-se novamente na atividade ou na explicação;
Nas atividades lúdicas a criança presta atenção, desenvolve com facilidade, interage com frequência, se diverte e aprende com facilidade;
Observando a criança na hora do recreio e na aula de educação física percebe-se que possui uma boa relação com os colegas brasileiros;

Joyhaker

Não é alfabetizado na língua materna
Escreve o nome omitindo letras;
Não reconhece todas as letras do alfabeto na língua portuguesa;
Reconhece somente as vogais nas palavras, principalmente a letra A;
Não realiza a correspondência grafema/fonema;
Consciência sintática e silábica em desenvolvimento;
Compreende bem a língua portuguesa falada;
Apresenta oralidade desenvolvida na língua portuguesa, trocando algumas palavras para o espanhol;
Coordenação motora fina em desenvolvimento, apresentando lentidão e dificuldade na escrita das letras;
Pelo pouco tempo que estive com o aluno não consigo descrever com detalhes seu processo de aprendizagem na língua portuguesa;

Krisbel

Compreende bem a língua portuguesa falada;
Na oralidade intercala palavras em espanhol e em português;
Na escrita troca letras do espanhol e do português;
Realiza leituras de palavras que estão formadas com sílabas canônicas;
Nas palavras que não seguem o padrão silábico despendem mais tempo e intervenção para a Arianny completar a leitura;
Nas quatro aulas que a aluna participou apresentou instabilidade emocional. Quando estava motivada realizava as atividades com desenvoltura, quando se chateava ou era contrariada se recusava a prosseguir com a proposta;
Pelo pouco tempo que estive com a aluna não consigo descrever com detalhes seu processo de aprendizagem na língua portuguesa;

Whist

Participou de duas aulas, não sendo possível um detalhamento do seu processo de aprendizagem na língua portuguesa;

APÊNDICE 12 – GUIA DE ORIENTAÇÕES DE ACOLHIMENTO DAS CRIANÇAS IMIGRANTES PARA PROFESSORES, COORDENADORES E GESTORES



Crianças e adolescentes imigrantes nas escolas da cidade de Joinville/SC:

UM DESAFIO PRESENTE E EMERGENTE!

UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO PARA PROFESSORES, COORDENADORES E GESTORES



Eu não conheço felicidade maior que a alegria de reconhecer-me nos demais. Talvez essa seja, para mim, a única imortalidade digna de fé. Reconhecer-me nos demais, reconhecer-me em minha pátria e em meu tempo, e também me reconhecer em mulheres e homens que são meus compatriotas, nascidos em outras terras, e reconhecer-me em mulheres e homens que são meus contemporâneos, vividos em outros tempos. Os mapas da alma não têm fronteiras.

GALEANO, 2009

Olá, professores, coordenadores e gestores! Vamos conversar?

Meu nome é Sandra Felício Roldão e apresento esse material que foi construído a partir das minhas vivências como professora de estudantes imigrantes e dos estudos que realizei para a minha dissertação de mestrado. Vou contar um pouquinho da minha história para entenderes o objetivo deste guia de orientações.

Foi no ano de 2018 e na esteira da proposta de ser uma professora com práticas acolhedoras e significativas que se iniciou minha história com os estudantes imigrantes. Lecionava para o curso do Magistério na E.E.B. Dr. Jorge Lacerda e lá foi realizada uma roda de conversa para discutir a imigração dos haitianos na cidade de Joinville (SC), visto que, nesse período, havia um número expressivo na cidade, como no bairro onde a escola se localizava.

Após as discussões, as alunas relataram episódios de crianças e adolescentes imigrantes, que estavam sendo alvos de preconceito racial, xenofobia e “isolamento” nas escolas onde realizavam o estágio obrigatório. Uma das alunas destacou “Vamos fazer algo para mudar essa realidade?”. No posicionamento crítico e motivação da aluna, decidimos criar um grupo para diagnosticar, traçar metas e definir ações para o enfrentamento da situação.

Nas discussões e levantamentos, nasceu o projeto **“O Haiti é Aqui: Aprendendo Juntos”** que visava o ensino da língua portuguesa para crianças e adolescentes imigrantes haitianos nas escolas públicas da rede estadual e municipal na cidade de Joinville (SC) em parceria com a Universidade da Região de Joinville (Univille).

Iniciamos o projeto com muitas incertezas, dúvidas e inseguranças. Estávamos adentrando em um mundo desconhecido e incompreendido, pois não tínhamos conhecimento da língua Crioulo (kreyòl ayisyen) e as metodologias apropriadas para ensinar a língua portuguesa enquanto língua estrangeira, cujo domínio seria necessário para romper a maior barreira na comunicação dos imigrantes com os brasileiros e com o processo de ensino-aprendizagem, como destacaram as escolas.

Em agosto do mesmo ano (2018) recebemos na outra escola que atuava como Assistente de Educação, 03 irmãos haitianos e depois mais 02 irmãos da República Dominicana. Nos primeiros contatos com esses estudantes imigrantes, a única língua universal era o sorriso. E para os atender considerando suas especificidades, debruicei-me a investigar a temática.

Na busca de teorias que embasavam a prática do ensino da língua portuguesa para crianças imigrantes deparei-me com um campo insipiente de pesquisas científicas e relatos de experiências. Os materiais de ensino da língua portuguesa eram destinados para adultos e com enfoque no mercado de trabalho, abordando o ensino de língua materna.

Nesses encontros e confrontos com meus paradigmas e axiomas, deparei-me com “novas almas” que se construíram em meu interior, pois com eles – crianças e adolescentes imigrantes- mais aprendi do que ensinei. Parafraseando o mestre Paulo Freire, aprendi ensinando e eles ensinaram aprendendo (FREIRE, 1996). Aprendi o exercício da alteridade, da empatia, de proporcionar uma escola mais justa e igualitária para todos, com suas cores, seus idiomas suas culturas e vivências.

E nesta busca incessante, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, na linha de pesquisa: Formação da Docência e Fundamentos da Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná, no intuito de analisar a inserção escolar das crianças imigrantes nas escolas da cidade de Joinville (SC), contribuindo com a ampliação de estudos relacionados ao processo de escolarização da criança imigrante e podendo desvelar novos elementos, características e relações, subsidiando assim, fundamentos científicos para a construção de políticas educacionais conectadas a realidade escolar.

Para tanto, no desenvolvimento da minha pesquisa, um dos objetivos visava a produção deste material com algumas informações sobre a migração na atualidade, as leis nacionais que regem o direito à educação de estudantes imigrante, e outros temas que vão te ajudar a acolher esses novos atores sociais.

E para finalizar, alimento-me das discussões e provocações de Freire (1982) que em suas ênfases alerta que nós, professores, não podemos parar de sonhar, de investigar, de denunciar e anunciar. Não podemos “fatalisticamente cruzar os braços” (FREIRE, 1996, p.98) diante dos desafios que a educação nos apresenta e, no caso desse estudo, no acolhimento e no processo de ensino-aprendizagem das crianças imigrantes que estão chegando às nossas escolas.

Vamos aprender juntos?

Sandra Felício Roldão

Organização

- 1 - A imigração no mundo 7
- 2 - A imigração para o Brasil 13
- 3 - A imigração em Joinville 28
- 4 - A criança e o adolescente e a escola no Brasil 24
- 5 - A criança imigrante e as leis que garantem o seu direito à educação no Brasil 23
- 6 - As leis que garantem o direito à educação do estudante imigrante no Brasil 27
- 7 - Estudantes imigrantes na cidade de Joinville/SC 31
- 8 - Como deverá ser a escola que atenda a complexidade do fenômeno migratório? 33
- 9- O que aprendi com estudantes imigrantes? 39
- 10- O que dizem os estudantes imigrantes? 42
- 11 - links úteis 46
- 10- Indicações literárias 58
- 11 - Referências 54



Ni las ropas ni el idioma ni el color, ni el origen nacional puede cambiar el alma del niño: cuando besan, Lloran y cantan, los niños del mundo son uno.



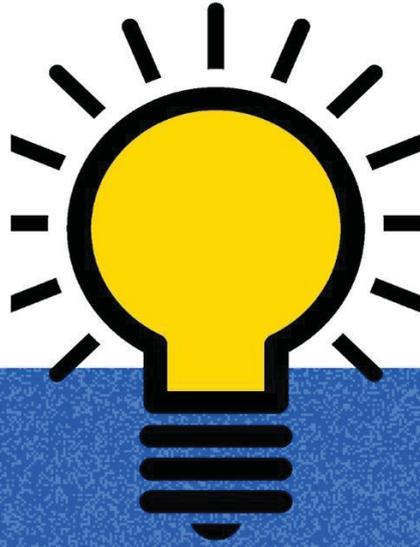
Nem as roupas, nem a língua, nem a cor, nem a nacionalidade podem mudar a alma da criança: quando se beijam, choram e cantam, as crianças do mundo são um. (tradução nossa)

Luchi Blanco de Moscoso
(Poetisa peruana)



A Imigração no mundo





**A imigração
contemporânea
não é um
fenômeno local,
mas sim
mundial.**

Diante de diversos fatores como: crises humanitárias em larga escala, desastres ambientais e crises econômicas, políticas e religiosas, homens, mulheres, adolescentes e crianças têm ingressado em processos migratórios em busca de uma vida digna e justa.



Imigrantes no mundo em 2020:

272 MILHÕES

Isso correspondia a

3,5 %

da população mundial no período

Essa marca já superou o contingente de pessoas migrando projetado para

2050

Fonte: Organização Internacional para as Migrações (OIM), 2020

2010 - 2020

A década do deslocamento

Vive-se a maior crise migratória no mundo,
com mais de

79 MILHÕES

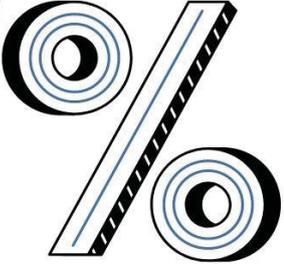
de pessoas deixando sua terra natal para escapar de perseguições, conflitos, guerras e violações dos direitos humanos.

As principais rotas migratórias foram originárias de cinco países

| | |
|--------------------|--------------------|
| Síria | 6.6 Milhões |
| Venezuela | 3.7 milhões |
| Afeganistão | 2.7 milhões |
| Sudão | 2.2 milhões |
| Mianmar | 1.1 milhão |

Fonte: Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) 2020

Aproximadamente

40 

dos deslocados à força eram crianças e adolescentes

Um número estimado em

34 milhões.

Fonte: Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) 2020



Ilustração realizada pela estudante venezuelana Krisbel Nacero, 16 anos

"[...] os imigrantes não deixam de ser o que eram antes de imigrar. A língua, a maneira de ver o mundo os hábitos e outras coisas adquiridas na infância [...] continuam com os imigrados e não se perdem no processo de imigração."

Bahia e Santos (2016)

A imigração para o Brasil





Por que o Brasil?

Muitos aspectos consolidaram o Brasil na rota da imigração. Eles têm a ver com a fama de terra acolhedora, mas, principalmente, com a flexibilidade das condições de trabalho, educação e moradia em comparação com países da Europa e do norte da América.

Desde 2014, o IBGE tem registrado que além dos países da América Latina, os imigrantes no Brasil também são originários de:

Angola
Bangladesh
China
Congo



De 2011 a 2019, o Brasil atingiu a marca de mais de



1 MILHÃO de imigrantes

Nos anos de 2018 e 2019, predominaram os fluxos de:

Venezuela

Haiti

Colômbia



Apenas entre 2018 e
2019, o Brasil recebeu

660 mil

imigrantes.



Fontes: Rodrigues (2019); Baeninger et al (2018); Cavalcanti; Oliveira; Macedo (2020)

Do Haiti para o Brasil



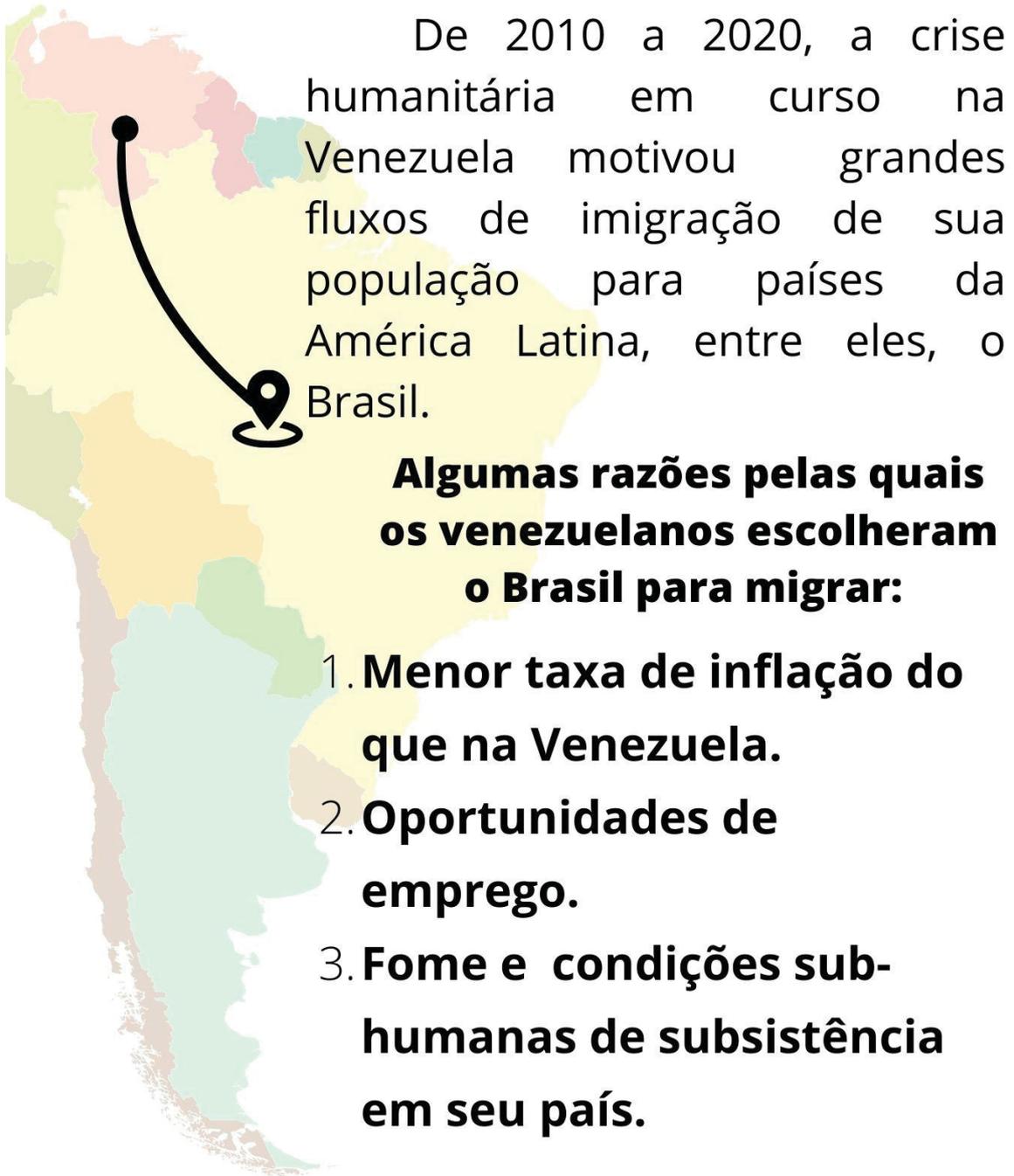
A imigração de haitianos ao Brasil se intensificou a partir de 2011. A imagem exportada do país favoreceu as expectativas do Brasil ser um lugar para ter seus direitos garantidos.

Algumas razões pelas quais os haitianos escolheram o Brasil para imigrar:

- 1. A Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016.**
- 2. A presença brasileira na Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti - MINUSTAH.**
- 3. O crescimento e a estabilidade econômica do Brasil perante a crise mundial de 2008.**

Fonte: Souza (2018)

Da Venezuela para o Brasil



De 2010 a 2020, a crise humanitária em curso na Venezuela motivou grandes fluxos de imigração de sua população para países da América Latina, entre eles, o Brasil.

Algumas razões pelas quais os venezuelanos escolheram o Brasil para migrar:

- 1. Menor taxa de inflação do que na Venezuela.**
- 2. Oportunidades de emprego.**
- 3. Fome e condições sub-humanas de subsistência em seu país.**

Fonte: Souza e Silveira (2008)

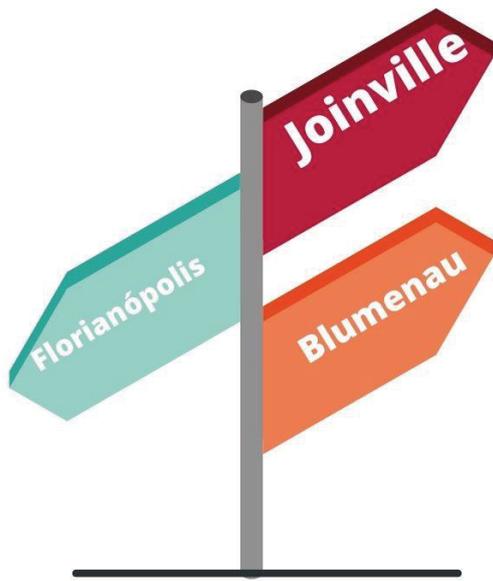


Assim como os adultos imigrantes, as crianças estão nesse processo. Na escola e na sociedade tensões se manifestam e o processo de escolarização da criança imigrante pode se tornar um renovado palco de aprendizagens ou de estigmas e racismo.



A imigração em Joinville

20



Por que Joinville?

Maior município catarinense em nível populacional

Área: 1.124,10 km²
População: 590.466
IDH: 0,809

Para comparar

IDH de SC: 0,774
 IDH do Brasil: 0,727



Uma das 25 cidades brasileiras com maior saldo de emprego (SEPU, 2020)



Fundição
Metalmecânica
Plástico
Têxtil

Uma cidade construída por (i)migrantes

DURANTE MUITOS ANOS, JOINVILLE SUSTENTOU A IMAGEM DE UMA “CIDADE ALEMÃ”, REFORÇADA PELA IMPRENSA LOCAL, PELO PODER PÚBLICO E PELO PODER ECONÔMICO. NO ENTANTO, A HISTORIADORA ILANIL COELHO (2010) PROBLEMATIZA ESSA CARACTERÍSTICA TOMADA COMO HOMOGÊNEA POR MEIO DA HISTORIOGRAFIA E DAS PRODUÇÕES DA IMPRENSA LOCAL, OBSERVANDO SUA HETEROGENEIDADE, POIS “EMERGEM OS MOVIMENTOS QUE, SOB O SIGNO DA DIFERENÇA (MANIFESTADA PELA PRESENÇA MIGRANTE), TRAMAM E PRODUZEM RESSIGNIFICAÇÃO SOBRE JOINVILLE ORA COMO ‘CIDADE ALEMÃ’, ORA COMO ‘PALCO DA DIVERSIDADE ÉTNICA’ (COELHO, 2010, P.13).

UMA CIDADE PLURAL



A criança e o adolescente imigrante e a escola no Brasil



A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDDT, 1990, p. 247).



Perfil do estudante imigrante no Brasil

Em 2019 o Brasil registrou mais

100 mil matrículas

na Educação Básica, predominando os fluxos de:

Venezuela - 20.877

Haiti - 11.546

Bolívia - 11.312



Fontes: (BALTAR C.; BALTAR R.; BAENINGER; 2020)

De 2010 a 2019, o número de matrículas de alunos imigrantes nas instituições escolares brasileiras aumentou em 138%, indo de 41.916 para 100.079.

O *boom* da imigração de crianças e adolescentes para o Brasil aconteceu no ano de 2019, com um crescimento de 24%, indo de 80.554, em 2018, para 100.079 matrículas de alunos imigrantes em 2019.

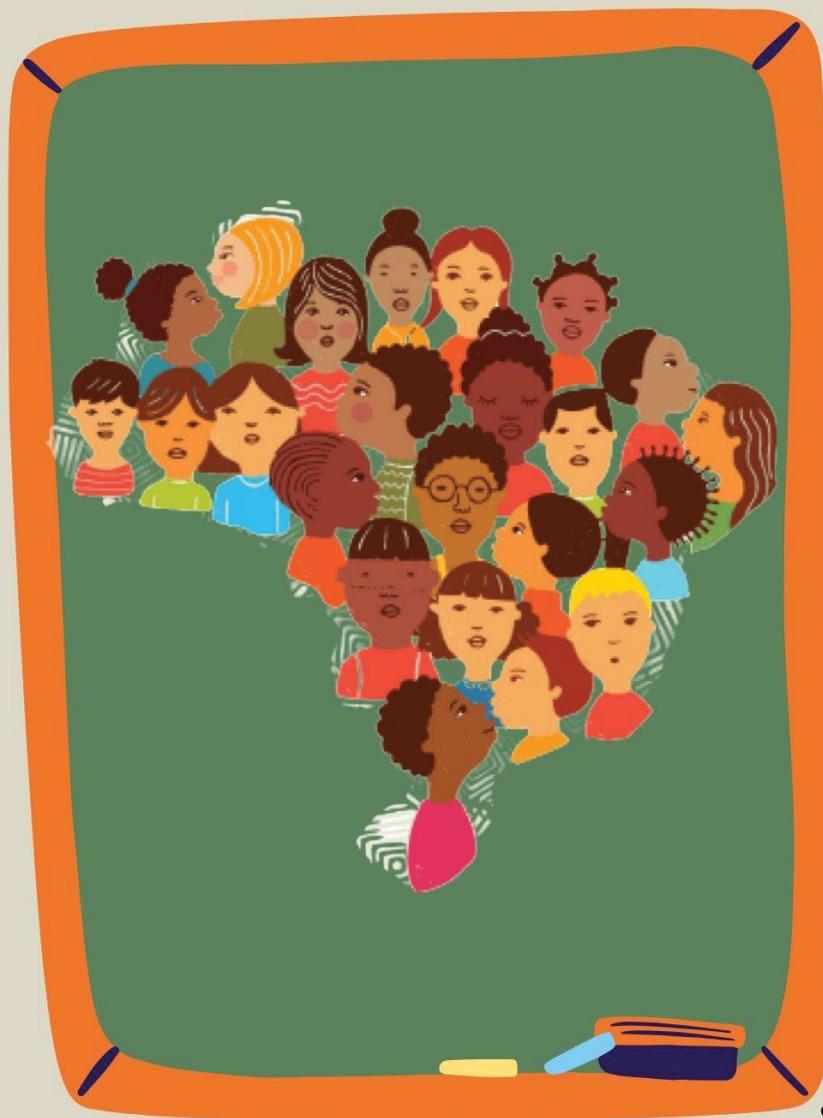
Crianças de 06 a 12 anos de idade representam 69% dos estudantes imigrantes frequentando o ensino fundamental no Brasil.

As nacionalidades com mais representatividade nas escolas do Brasil, são: os venezuelanos, haitianos e colombianos

Fonte: (CAVALVANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020)



As leis que garantem o direito à educação do estudante imigrante no Brasil



Constituição Federal do Brasil de 1988

Artigo 5º - estabelece igualdade de direitos entre brasileiros e imigrantes "todos são iguais perante a lei", sem distinção de qualquer natureza"

Artigo 205 - estabelece que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Artigo 6º - estabelece os Direitos sociais, entre eles, a educação.

Artigo 206 - estabelece a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" sustentando a "garantia de padrão de qualidade".



Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei nº 9.394 de 1996

Reafirma o direito à educação, pública e gratuita inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A nova Lei da Migração

Lei nº 13.445 de 2017

Art. 3º. Princípios e diretrizes da política migratória brasileira:[...] IX- igualdade de tratamento e oportunidade ao imigrante e a seus familiares; X- inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; XI – acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; XVII – proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante.

Art. 4º. Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança, e à propriedade, bem como são assegurados: [...] direito à educação pública, veda a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória

Todos, não importando seu status migratório, têm direito à educação em solo brasileiro.

Estudantes imigrantes na cidade de Joinville (SC)

Conforme o INEP, o município de Joinville registrou aumento de **481%**

nas matrículas de alunos imigrantes

de 2010 a 2020.

Alunos imigrantes em Joinville

176 em 2017

193 em 2018

604 em 2019

833 em 2020

Aumento

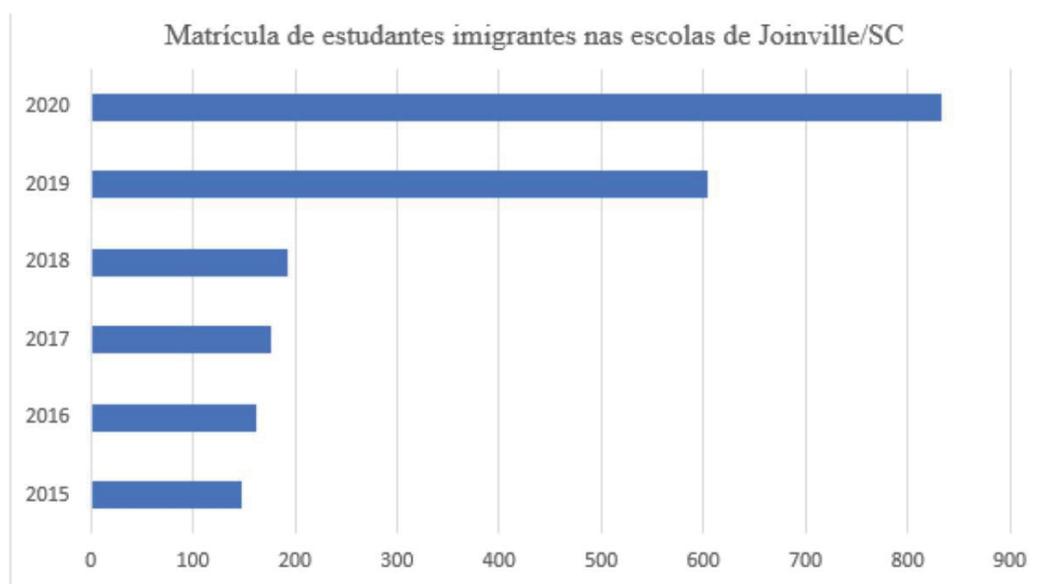
Rede municipal:

1.071%

Rede Estadual:

873%

(2015 a 2020)



Fonte: (INEP, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019.2019)

Dados tabulados pela pesquisadora

NACIONALIDADE DE ESTUDANTES IMIGRANTES

*em
Joinville*



HAITI

250
estudantes



Venezuela

117
estudantes

Fonte: (INEP, 2020)
Dados tabulados pela pesquisadora

**Como deverá ser a
escola que atenda a
complexidade do
fenômeno migratório**

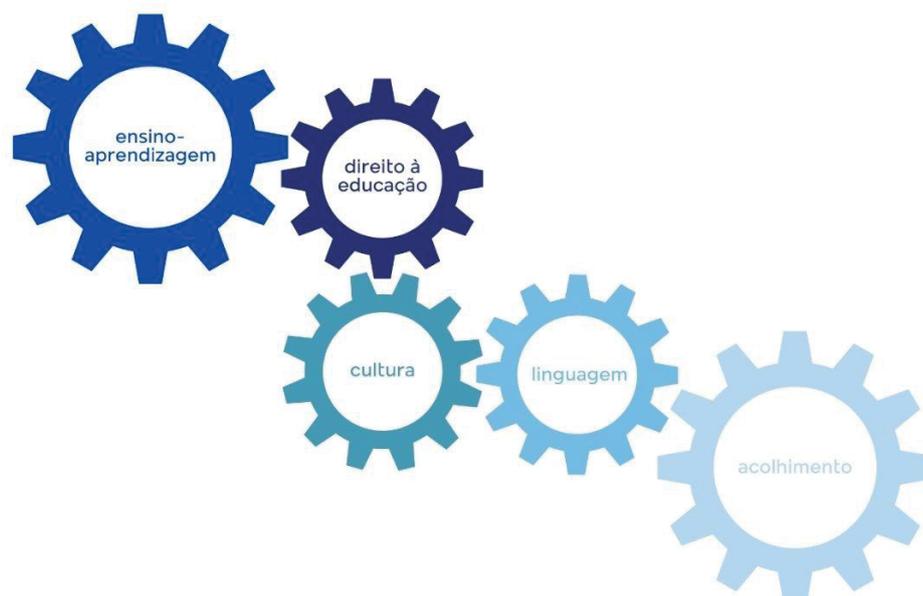


Os novos atores sociais que circulam nas escolas brasileiras levam as instituições a um posicionamento crítico diante das diferenças étnicas, culturais, raciais e linguísticas e a um convite para repensar suas práticas pedagógicas, abandonando posturas homogeneizantes, estigmatizante e etnocêntricas, assegurando assim, um espaço que socialize e integre todos em um ambiente intercultural.

Candau, 2014



FONTE: Randy E. S. Rodrigues – 10 anos (HAHN; VALDEZ, 2020)



Para atender a complexidade do fenômeno migratório, a escola contemporânea precisa ter em seu Projeto Político Pedagógico e Currículo, clareza acerca do trabalho com as ações de **ensino-aprendizagem**.

Elas estão diretamente ligadas com o **direito à educação**, e sem sua adequação no **contexto cultural** do aluno imigrante e da sociedade na qual ele busca se inserir, não é possível haver **intencionalidade pedagógica**.

As ações de ensino-aprendizagem precisam ser desenvolvidas como **vivências**, levando em conta aquilo que o aluno já sabe e, a partir daí, propondo novas aprendizagens que façam sentido.

Essas ações, por sua vez, não acontecem sem **sujeitos** e, muito menos, sem comunicação e **mediação** entre eles. Mas como desenvolvê-la levando em conta que professores e alunos não falam a mesma língua, mas precisam ensinar e aprender a língua portuguesa falada no Brasil?

A resposta não está nas línguas somente, mas nas **linguagens** utilizadas para essa comunicação. Em um primeiro momento, é essencial ao aluno imigrante que haja **acolhimento** no país de destino, que ele tenha sua bagagem cultural valorizada e, assim, partir de habilidades e competências já adquiridas para aquelas alvo de sua educação no novo país.



Alguns conceitos para pensarmos juntos!



Vivência

É uma união complexa entre aspectos subjetivos e objetivos que se constitui a partir da relação entre as condições pessoais e o meio em que se vive. Ela inicia em um contexto social, porém se concretiza individualmente. Uma mesma realidade pode ter atribuída diversos significados e sentidos. Ela não é um processo apenas racional, mas sobretudo, emocional e afetivo, que se liga a vidas das pessoas. A escola pode lançar mão de práticas pedagógicas de vivências para desenvolver o interesse pela nova língua, o sentimento de pertencimento ao novo espaço e potencialize o desejo para novas vivências.

Linguagem

É um sistema de signos pelo qual o mundo e a realidade são representados pelo homem em sociedade. Uma linguagem pode ser verbal, com palavras, ou não verbal, como os gestos, um sorriso ou um aceno. Sendo assim, o homem interage com o mundo e com os outros por meio da linguagem, é ela que media suas relações. Por isso, é essencial a atenção ao uso da linguagem no ambiente escolar, pois ela pode aproximar, como é o caso da linguagem usada para acolhimento, ou afastar, como quando uma língua é colocada em superior as outras.

Língua Materna

É o primeiro sistema linguístico aprendido pela criança dentro do seu grupo social e um dos principais desafios no processo de ensino-aprendizagem e acolhimento da criança imigrante em sala de aula. O processo de apropriação de uma nova língua e em um país estrangeiro, é muito mais complexo do que alfabetizar uma criança, pois o conhecimento de uma língua estrangeira se funda no conhecimento da língua materna. Logo, a apropriação de uma língua estrangeira pela criança imigrante deve-se dar em uma estrutura que considere suas vivências, sua língua materna e propicie um novo olhar sobre a nova língua.

Língua de acolhimento

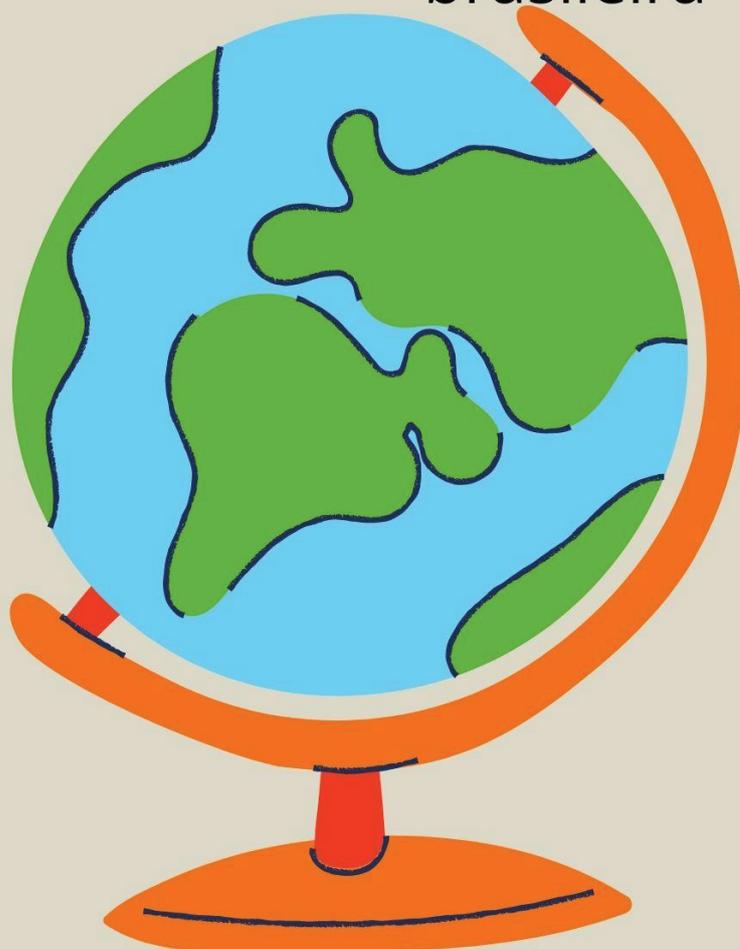
Como ensinar e aprender se professor e aluno não falarem a mesma língua? É preciso que haja mediação entre o sujeito aprendiz com o objeto alvo de seu aprendizado e ela pode ser feita por meio da linguagem, capacidade já adquirida pelo aluno por meio de sua língua materna e, assim, partir de algo conhecido e já realizável para algo que se busca conhecer e realizar. A língua de acolhimento não se concretiza apenas em palavras, mas em tudo aquilo que significa, como os gestos, sinais e demais signos. Seu uso quebra barreiras comunicativas e diminui a tensão do aprendiz por ele poder utilizar aquilo que já sabe.

Mediação

É a ação proposital de facilitar o acesso a um objeto de conhecimento ou habilidade, podendo ser realizada por adultos e também crianças. Esse processo permite que alguém já capaz de realizar uma ação acompanhe alguém que ainda não sabe em seu processo de aprendizado. A mediação possibilita que o potencial de realização se materialize e é fundamental nos processos de aprendizagem. No caso das crianças imigrantes, essa ação é feita pelos professores, demais adultos da escola, pelas crianças brasileiras e imigrantes, sempre com o mais experiente ajudando o menos experiente a alcançar seus objetivos.

O que aprendi com os estudantes imigrantes?

Um breve relato de
PROFESSORES e estudante
brasileira



48

Dione da Silva
Professora de Anos Iniciais
24 anos de docência.



Me considero uma professora comprometida com os desafios do ensinar!!!

Desafios esses, que passam pelo processo de aprender a aprender e aprender a acolher quem até a minha sala de aula chegar...

Por isso a minha grande satisfação em ter alunos imigrantes. Quando eles chegam, não chegam por acaso, eles chegam sedentos de "acolhimento" e eu me realizo, por poder exercitar o desafio de aprender a aprender e de aprender a acolher!



Professora Dione com Crianças imigrantes (venezuelanas e colombianas) e brasileiras

Regina Célia Neves
Professora de Anos Iniciais-
Alfabetizadora
41 anos de docência.

A

Eu aprendo todos os dias com as diferenças, que devo envolver outros profissionais da Escola e todos os alunos para que a criança imigrante se sinta inserida no meio. Aprendo que a facilidade e vontade de estar neste meio me contagia e me dá força para crescer com esta relação, unindo ainda mais a turma toda. Enfim, inicio com o acolhimento e não tem fim, só tem o caminho.



Foto: Professora Regina com as crianças imigrantes (venezuelanas e colombianas)

Mirian Zanella
Estudante Brasileira
10 anos



Na minha opinião, estudar com um imigrante é muito interessante, pois eu acho muito legal saber das culturas, das histórias e de várias outras coisas e também adoro ver como eles falam a língua deles. Estudo com cinco venezuelanos e adoro estar com eles.



Estudantes Cristian, Sarah, Mirian, Aron e Jesus.

O que dizem os estudantes imigrantes?



Olá, eu sou a Besaika! Tenho 13 anos, e sou haitiana. Eu gosto de comer, conversar com os amigos e etc...

Eu gosto do meu país além de tantos problemas, mas ele também tem qualidades. Eu vim aqui no Brasil de avião e me sinto muito bem, por que não tem tantos preconceitos. Eu tinha medo de me tratarem diferente, mas foi mais fácil do que imaginei. Foi muito legal o primeiro dia de aula, fiz amizade desde o primeiro dia de aula. Os alunos são muito legais, na verdade tudo.

Krisbel

No Brasil desde 2018

Oi, meu nome é Krisbel, mas todos me chamam de Kris, tenho 16 anos e nasci e cresci a maior parte da minha vida em Venezuela, mas especificamente no lindo Estado Aragua, uma das minhas paixões é o desenho e as ilustrações, em si gosto muito das artes visuais.



Quando eu morava na Venezuela uma das coisas que mais gostava eram as lindas e imponentes montanhas que cercavam a cidade e o clima cálido e ensolarado.

A travessia para chegar ao Brasil foi um pouco complicada, muitas horas de ônibus e uma passagem a pé pela fronteira, na verdade passou um bom tempo até que entendi que estava num lugar novo e muito diferente, um dos meus medos era não conseguir encaixar no novo lar e continuar sendo "uma inadaptada social" o menos que eu precisava era que me olhassem como um bicho raro, e até que isso não aconteceu, hoje já não me importo muito com isso.

Já estudando em uma escola na cidade de Joinville/SC, foi bem fácil me enturmar e criar novas amizades o fato de a escola ser um tanto pequena, porém bem organizada a faz parecer mais aconchegante e eu até que gosto disso, certamente si for pra falar de algo que eu não gosto da escola é do fato da quadra não ter telhado, isso realmente estragou muitos dias de educação física pra mim por causa das constantes chuvas.

Para meu futuro? ainda não tenho muita certeza, continuo traçando-o, até porque hoje é o meu futuro de ontem, mas o principal para mim é prosperar, persistir e aprender tudo o que me for possível.

Geraldine

No Brasil desde 2020

Eu sou Geraldine, tenho 14 anos, nasci na Colômbia, Tulua Valle Del Cauca. Gosto de caminhar, andar de bicicleta, nadar. O que mais gosto da Colômbia é a cultura e as pessoas, o que não gosto muito é o quanto é difícil de procurar emprego.



Cheguei de avião no Brasil, e me senti muito triste por estar longe da minha família, e também tinha medo de que as pessoas não gostassem de mim, mas, quanto eu entrei na escola na cidade de Joinville, conheci professores e colegas e comecei a me sentir muito melhor.

O que mais gosto na escola é tudo, não tem nada pra não gostar. Meus planos são estudar, me formar, trabalhar e ir pra Colômbia, porque o Brasil é muito lindo, mas, não tem como o país que você nasceu.

Links úteis

Formação de professores

Acolhimento e integração de estudantes migrantes e refugiados: Curso de formação de professores para acolhimento e integração de estudantes migrantes e refugiados, promovido pela Memorial da América Latina, ministrado pela pesquisadora Carla Cursino.



1º encontro

https://www.youtube.com/watch?v=xO1oN_vkjfg&t=604s



2º encontro

<https://www.youtube.com/watch?v=lqdovhdaEPw>



3º encontro

<https://www.youtube.com/watch?v=8DXzQ5kOG4c>

4º encontro

<https://www.youtube.com/watch?v=eggv0jAHkjc>



5º encontro

<https://www.youtube.com/watch?v=xMZMPLJPuMw&t=591s>



Mesa de debate: Situação de crianças e adolescentes imigrantes

A mesa visou discutir a situação de crianças e adolescentes imigrantes a partir dos seguintes enfoques: os desafios enfrentados por eles nos países de acolhimento, os impactos psicológicos do processo migratório forçado ou não na infância e na adolescência e, por fim, as intervenções possíveis junto a esse grupo, no sentido, de promover a sua saúde mental.



<https://www.youtube.com/watch?v=Lg1lgzHsDGY>

Palestra: O lugar das crianças nas migrações internacionais

A live “O lugar das crianças nas migrações internacionais”, tem por objetivo discutir as particularidades da migração infantil no mundo e particularmente no Brasil, e a partir disso, apresentar informações e elucidar questões acerca desse universo para pesquisadores e profissionais que atuam com a temática das crianças migrantes e refugiadas



<https://www.youtube.com/watch?v=18uw4pry3gw>

Cursos on-line na temática da migração e educação:

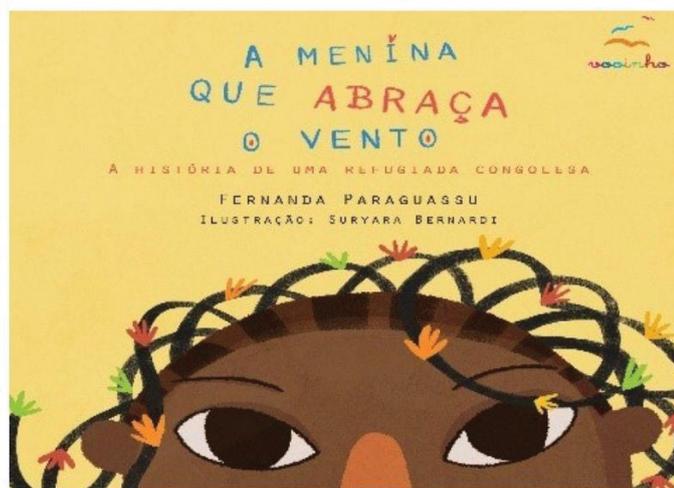
Crianças e Adolescentes imigrantes – Carga horária 40 horas – Organização Internacional de Migração (OIM)

<https://brazil.iom.int/cursos-oferecidos#curso-criancas-adolescentes-migrantes>

Uma introdução às Migrações Internacionais no Brasil Contemporâneo – Carga Horária 40 horas – Promovido pela OIM.

<https://brazil.iom.int/cursos-oferecidos#curso-introducao-migracoes-internacionais-brasi-contemporaneo>

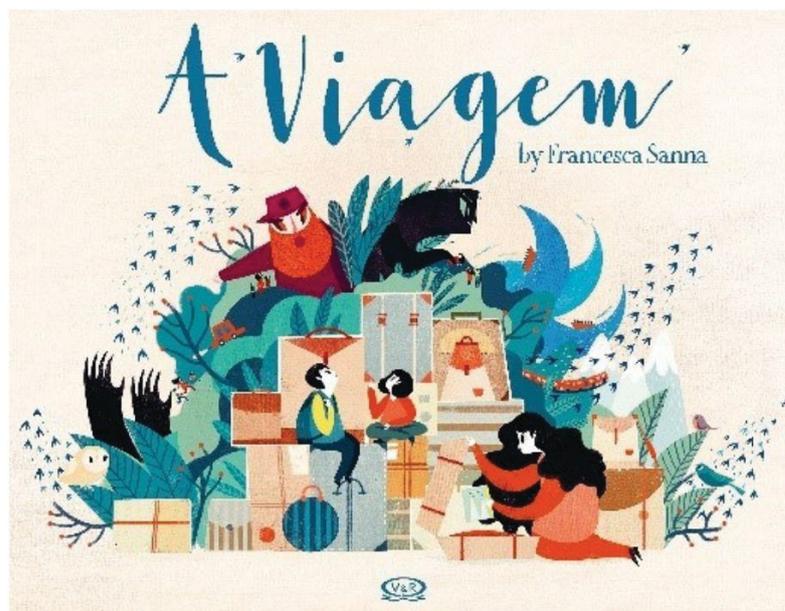
Indicações literárias



**A Menina que
Abraça o Vento**
Fernanda Paraguassu
e Suryara Bernardi

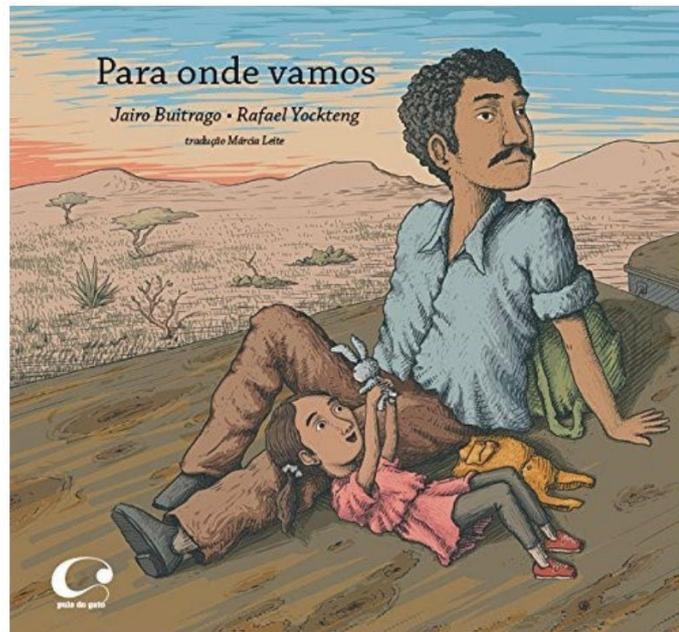
Editora Voo

48



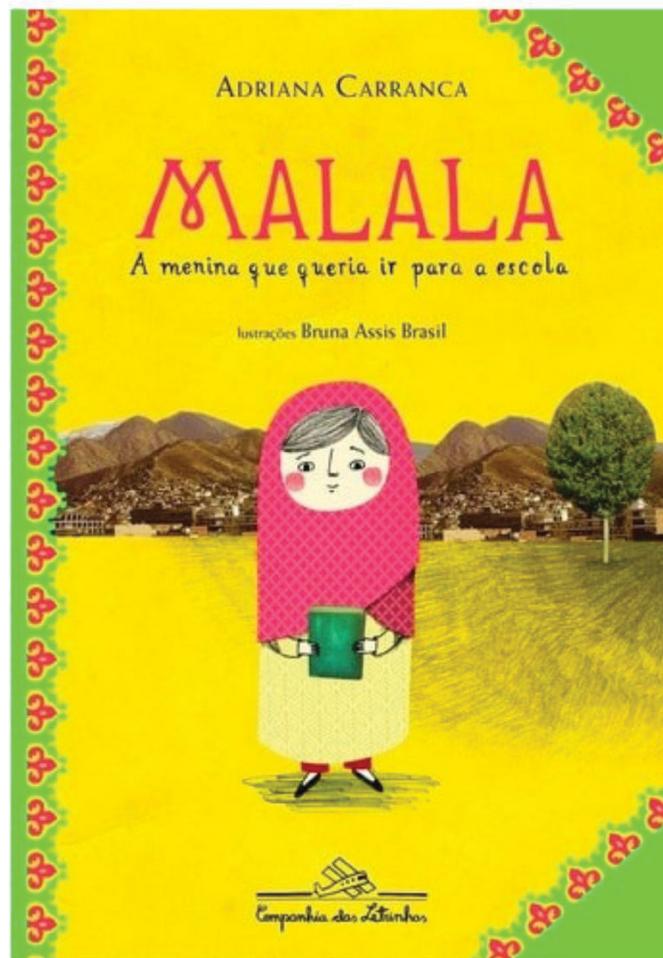
A viagem
Francesca Sanna

Vergara&Riba
Editoras



Para onde vamos
Jairo Buitrago e Rafael
Yockteng

Editora Pulo do Gato



Malala, a menina que queria ir para escola

Adriana Carranca

Editora Companhia das
Letrinhas

Referências

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS (ACNUR). Protegendo Refugiados no Brasil e no mundo. São Paulo: ACNUR, 2020. 19 p. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/03/Cartilha-Institucional-Final_site.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

BAENINGER, Rosana. Rotatividade migratória: um novo olhar para as migrações internas no Brasil. REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 2012. P.77 a 100 – Brasília, Ano XX, nº 39, jul/dez.

BAENINGER, Rosana; BOGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino; VEDOVATO, Luís Renato; FERNANDES, Duval; SOUZA, Marta Rovey de; BALTAR, Cláudia Siqueira; PERES, Roberta Guimarães; WALDMAN, Tatiana Chang; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. (Orgs.). Migrações Sul-Sul. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. In: Revista Brasileira de Estudos da População. Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p.119-143, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v34n1/0102-3098-rbepop-34-01-00119.pdf>>. Acesso em 24 de fev. de 2020.

BAENINGER, Rosana; DEMÉTRIO, Natália Belmonte; DOMENICONI, Joice (Coord.); Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo e Observatório das Metrôpoles- Migrações Internacionais -Macrometrópole Paulista – Regiões Metropolitanas – Regiões Administrativas. Campinas, SP: NEPO/UNICAMP, 2020. 183p.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 de out. de 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e Adolescente. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 16 de out. de 2020.

BRASIL. Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 dez. 2020.

BRASIL. Lei dos Refugiados. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm>. Acesso em: 25 dez. 2020.

BRASIL, Lei da Imigração. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm>. Acesso em: 23 nov. 2019.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 7-79.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Diário Oficial: Seção 1, Brasília, DF, ano 2020, p.61, 16. Nov, 2020.

BBAHIA, Joana; SANTOS, Mirian (Org.). Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios. São Paulo: Oikos, 2016. 150p.

CANDAU, Vera Maria. Construir Ecosistemas Educativos. Reinventar a Escola. In: CANDAU, Vera Maria(Org.). Reinventar a Escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 11-16.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: vol. 13, n.37, p.45-56, jan/abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Culturas: Multiculturalismo, Universalismo e Currículo. In. CANDAU, Vera Maria (org). Didática. Questões Contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009, p.47-60.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In. CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Editora Vozes, 2013, p.13-37

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In. CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis: Editora Vozes, 2014, p.23-41.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A Didática Hoje: reinventando caminhos. Educação & Realidade, [S.L.], v. 40, n. 2, p. 329-348, 3 abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646058>.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças e processos de ensino-aprendizagem. In: CANDAU, Vera Maria. Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018. Cap. 4. p. 221-235

COELHO, Ilanil. Pelas tramas de uma cidade migrante: Joinville, 1980-2010. 2010. 376f. Tese (Doutorado),. Doutorado em História Cultural) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Cultura*, Portugal, v. 16, p. 45-62, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], n. 23, p. 16-35, ago. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782003000200003>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar de 2017. INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 16 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar de 2018. INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 16 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar de 2019. INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 16 nov. 2020.

THOMAS, Jennifer Ann. Fuga de uma ditadura: a saga dos venezuelanos no Brasil, *Veja*, 2019. Disponível em : <<https://veja.abril.com.br/mundo/fuga-de-uma-ditadura-a-saga-dos-venezuelanos-no-brasil>> Acesso em: 09 de nov. 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Maio-Ago, n.023. 27. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, p.156- 170, 2003.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM). Informe sobre las migraciones en el mundo 2020. Ginebra. Organización Internacional para las migraciones, 2020. Disponível em https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf. Acesso em 10 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). Direito Internacional da Migração: Glossário sobre Migrações. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2010. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em 10 jan. 2021.

BORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1948. Disponível em <<https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Pacto Global para a Migração Segura, Ordenada e Regular, 2018. Disponível em <<https://news.un.org/pt/story/2018/12/1650601>> . Acesso em: 12 dez. 2020.

RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira. Migrações do século XXI: novas perspectivas. **Cadernos CERU**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 124-142, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/169034>. Acesso em: 16 fev. 2021.

ROLDÃO, Sandra; FERREIRA, Jacques de Oliveira; BRANCO, Verônica. EM PRELO

SEPUD. **Joinville Cidade em Dados** 2017. Prefeitura Municipal de Joinville, Joinville, 2017, 73p.

SEPUD. **Joinville Cidade em Dados 2020**: Desenvolvimento Social. Prefeitura Municipal de Joinville, Joinville, 2020a, 104p.

SEPUD. **Joinville Cidade em Dados 2020**: Desenvolvimento Econômico. Prefeitura Municipal de Joinville, Joinville, 2020b, 30p.

SOUZA, Ayrton Ribeiro de; SILVEIRA, Marina De Campos Pinheiro da. O fluxo migratório de venezuelanos para o Brasil (2014-2018). **Brazilian Journal of Latin American Studies**, v. 17, n. 32, p. 114-132, 2018.

SOUZA, Sirlei de. **Narrativas Imigrantes**: tramas comunicacionais e tensões da imigração haitiana em Joinville/SC (2010 - 2016). 2019. 267 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

THOMAS, Jennifer Ann. Fuga de uma ditadura: a saga dos venezuelanos no Brasil, Veja, 2019. Disponível em : <<https://veja.abril.com.br/mundo/fuga-de-uma-ditadura-a-saga-dos-venezuelanos-no-brasil>> Acesso em: 09 de nov. 2020.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). A Convenção sobre os Direitos da Criança. 2004. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). Action Humanitaire pour les enfants. 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/media/62646/file/Action-humanitaire-pour-les-enfants-2020.pdf>> Acesso em: 21 jan. 2021

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). Global Trends: Forced Displacement in 2019. Copenhagen, DK, 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf>. Acesso em 11 jan. 2021.

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria Regional de Educação de Joinville – CRE
Rua Nove de Março 817 – Centro
Joinville/SC – Fone: 3461-1201

Concordância de Coparticipação

Joinville, 04 de agosto de 2020

Senhor Coordenador,

Declaramos que nós da Coordenadoria Regional de Joinville estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “ O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA IMIGRANTE NA CIDADE DE JOINVILLE (SC)”, a ser realizado sob a responsabilidade da pesquisadora principal **Verônica Branco**, e da pesquisadora colaboradora **Sandra Felício Roldão** nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, até o seu final em agosto de 2021.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão as crianças imigrantes, os professores, coordenadores e o gestor da instituição escolar, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Da mesma forma, estamos cientes que os pesquisadores somente poderão iniciar a pesquisa pretendida após encaminharem, a esta instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo exarado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR.

Atenciosamente,

Dalva Aparecida Moser
Coord. Regional de Educação de Joinville
Ato nº 1521/2019
Matrícula: 238.087-0-01

Dalva Aparecida Moser
Coordenadora Regional de Educação
Coordenadoria Regional de Educação de Joinville
CPF 594.755.019-91

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE (SC)

Secretaria de Educação



Concordância de Coparticipação

Joinville, 04 de agosto de 2020

Senhor Coordenador,

Declaramos que nós da Secretaria de Educação estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “ O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA IMIGRANTE NA CIDADE DE JOINVILLE (SC)”, a ser realizado sob a responsabilidade da pesquisadora principal **Verônica Branco**, e da pesquisadora colaboradora **Sandra Felício Roldão** nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, até o seu final em agosto de 2021.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão as crianças imigrantes, os professores, coordenadores e o gestor da instituição escolar, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Da mesma forma, estamos cientes que os pesquisadores somente poderão iniciar a pesquisa pretendida após encaminharem, a esta instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo exarado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da UFPR.

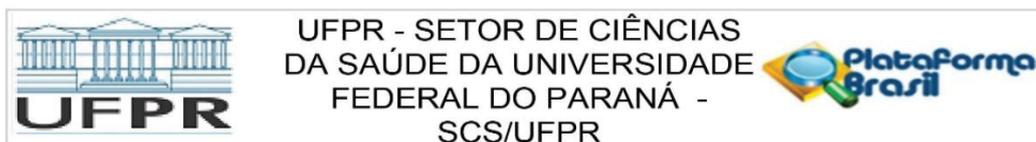
Atenciosamente,


Sônia Regina Victorino Fachini
Secretária da Educação

Sônia Regina V. Fachini
Secretária de Educação
Matricula 14.187

Rua Itajaí, 390 - Centro - 89201-090
Contato: (47) 3431-3000 | (47) 3431-3038 | educacao@joinville.sc.gov.br
www.joinville.sc.gov.br

ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DA CEP/SD DA UFPR



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES NA CIDADE DE JOINVILLE (SC)

Pesquisador: VERONICA BRANCO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 36177220.1.0000.0102

Instituição Proponente: PPGE:Teoria e Prática de Ensino -Mestrado Profissional

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.240.495

Apresentação do Projeto:

O projeto se refere a uma pesquisa qualitativa, com coleta de dados por meio de: a) roda de conversa com crianças imigrantes (somente com o retorno das aulas presenciais), b) proposição para as crianças imigrantes da produção de um desenho, registrando seu olhar sobre a escola no Brasil e a de seu país de origem, c) registros fotográficos da criança imigrante em interações, ou não, no ambiente escolar, d) entrevista com aluno imigrante em língua portuguesa com registro em áudio e vídeo, e) entrevistas do tipo semiestruturadas com as/os professoras/es, coordenadores e gestores e f) análise documental, incluindo legislação e propostas curriculares em âmbito federal, estadual e municipal, Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, fichas de matrículas e relatórios pedagógicos das crianças imigrantes.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o processo inicial de escolarização das crianças imigrantes em escolas na cidade de Joinville e as relações educacionais que se estabeleceram no lócus escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos se referem a desconforto ou algum sentimento negativo decorrentes do processo de coleta de dados. Os pesquisadores destacaram o caráter voluntário da pesquisa, a possibilidade de interromper a participação em qualquer momento como forma de diminuir este risco. É importante

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

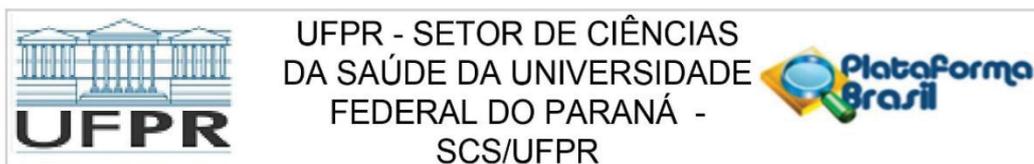
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.240.495

também que o pesquisador ampare o aluno imigrante que apontar sentimentos e fatos negativos quanto ao seu processo de escolarização, não apenas permitindo acolhimento emocional como também realizando os devidos encaminhamentos para auxiliá-lo a superar estas dificuldades (por exemplo, reunião com pais, com coordenação pedagógica, etc.). caso se note ser necessário. Os benefícios estão claros e se referem a permitir uma escuta qualificada sobre o processo de escolarização de imigrantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante socialmente e original.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados, a coleta de dados será iniciada apenas com a aprovação do Comitê de Ética e não haverá gastos por parte do participante.

Recomendações:

É importante também que o pesquisador considere amparar o aluno imigrante que apontar sentimentos e fatos negativos quanto ao seu processo de escolarização, não apenas permitindo acolhimento emocional como também realizando os devidos encaminhamentos para auxiliá-lo a superar estas dificuldades (por exemplo, reunião com pais, com coordenação pedagógica, etc.). caso se note ser necessário.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

O TALE LÚDICO OU ILUSTRADO É MUITO DIDÁTICO E AMIGÁVEL PARA AS CRIANÇAS NESTA FAIXA ETÁRIA.

PARABÉNS ÀS PESQUISADORAS

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número do Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Após o isolamento, retornaremos à obrigatoriedade do carimbo e assinatura nos termos.

Qualquer dúvida, retornar e-mail ou pelo WhatsApp 41-3360-7259.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

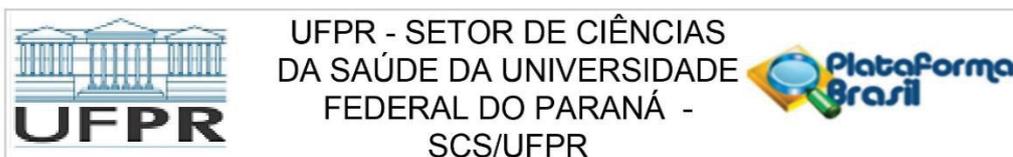
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.240.495

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1572105.pdf | 05/08/2020 15:45:55 | | Aceito |
| Outros | concordancia_de_coparticipacao_estado.pdf | 05/08/2020 15:44:15 | Sandra Felício Roldão | Aceito |
| Outros | concordancia_de_coparticipacao_municipio.pdf | 05/08/2020 15:43:19 | Sandra Felício Roldão | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_processo_de_escolarizacao.docx | 05/08/2020 15:40:44 | Sandra Felício Roldão | Aceito |
| Outros | check_list_documental.pdf | 02/08/2020 11:32:12 | Sandra Felício Roldão | Aceito |
| Outros | declaracao_compromisso_equipe_de_pesquisa.pdf | 31/07/2020 20:47:32 | Sandra Felício Roldão | Aceito |
| Outros | Termo_de_solicitacao_de_imagem.doc | 07/07/2020 21:21:03 | Sandra Felício Roldão | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | termo_de_assentimento_crianças_illustrado.pdf | 07/07/2020 21:19:06 | Sandra Felício Roldão | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_assentimento_crianças.docx | 07/07/2020 21:17:25 | Sandra Felício Roldão | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de | TCLE_Pais.docx | 07/07/2020 21:16:03 | Sandra Felício Roldão | Aceito |

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 4.240.495

| | | | | |
|---|--|------------------------|--------------------------|--------|
| Ausência | TCLE_Pais.docx | 07/07/2020 21:16:03 | Sandra Felício Roldão | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Coordenador.docx | 07/07/2020 21:14:13 | Sandra Felício Roldão | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Diretor.docx | 07/07/2020 21:13:54 | Sandra Felício Roldão | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_Professores.docx | 07/07/2020 21:13:08 | Sandra Felício Roldão | Aceito |
| Outros | analise_de_merito.pdf | 07/07/2020 21:11:00 | Sandra Felício Roldão | Aceito |
| Outros | extrato_ata_Sandra_Roldao.pdf | 07/07/2020 21:09:42 | Sandra Felício Roldão | Aceito |
| Outros | carta_de_encaminhamento_do_pesquisador_cep.pdf | 07/07/2020 21:08:08 | Sandra Felício Roldão | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_de_rosto_plataforma_Brasil.pdf | 07/07/2020 21:00:00 | Sandra Felício Roldão | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 27 de Agosto de 2020

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br