

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE – CELS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO –  
NÍVEL MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E  
CULTURA

ROSANE APARECIDA BITERLINI DOS SANTOS

A INSERÇÃO DO INVISIBILIZADO: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA À CRIANÇA HAITIANA E A GESTÃO DE LÍNGUAS NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA EM MEDIANEIRA – PARANÁ

FOZ DO IGUAÇU

2019

ROSANE APARECIDA BITERLINI DOS SANTOS

A INSERÇÃO DO INVISIBILIZADO: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA À CRIANÇA HAITIANA E A GESTÃO DE LÍNGUAS NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA EM MEDIANEIRA – PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Ensino em Linguagens e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Mariangela Garcia Lunardelli

FOZ DO IGUAÇU

2019

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Santos, Rosane Aparecida Biterlini dos  
A INSERÇÃO DO INVISIBILIZADO: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À CRIANÇA HAITIANA E A GESTÃO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MEDIANEIRA ? PARANÁ / Rosane Aparecida Biterlini dos Santos; orientador(a), Mariangela Garcia Lunardelli, 2019.  
148 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2019.

1. Ensino Haitianos;. 2. Língua Portuguesa;. 3. Contexto Multilíngue;. 4. Língua Adicional;. I. Lunardelli, Mariangela Garcia. II. Título.



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27  
Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733  
Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná



**PARANÁ**  
GOVERNO DO ESTADO

## ROSANE APARECIDA BITERLINI DOS SANTOS

### A INSERÇÃO DO INVISIBILIZADO: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA À CRIANÇA HAITIANA E A GESTÃO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MEDIANEIRA - PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Mariangela Garcia Lunardelli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Maria Eleina Pires Santos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Viviane Aparecida Bagio Furtoso

Universidade Estadual de Londrina - UEL (UEL)

Maridelma Laperuta Martins

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Foz do Iguaçu, 25 de junho de 2019

*A minha família, pelo incentivo e apoio.*

*A professora Adiará Mayer Comachio (in memoriam) por me incentivar a entrar no curso de Pós-Graduação Strictu Sensu e por acreditar e sonhar comigo, que poderíamos fazer a diferença na vida daqueles que são diferentes de nós.*

*A minha amada orientadora Profa. Dra. Mariangela Garcia Lunardelli, pela paciência, compreensão e por me mostrar que a humildade intelectual torna o pesquisador respeitado não pelo medo, nem pela força, mas pela capacidade de saber e ensinar o que sabe.*

## AGRADECIMENTOS

À professora Mariângela Garcia Lunardelli, minha orientadora, por ter me guiado durante todo o mestrado, de forma eficaz, competente e humana.

Aos professores da banca de qualificação e de mestrado Dra Isis Ribeiro Berger, Dra Maridelma Laperuta Martins, pela disponibilidade e orientações para melhoria desta pesquisa.

Às professoras Dra. Viviane Furtoso, Dra. Maria Elena Pires Santos e Dra. Maridelma Laperuta-Martins, por terem aceitado o convite para fazerem parte da Banca de Defesa desta dissertação. Suas reflexões certamente foram preciosas!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino pelos valorosos conhecimentos.

Aos meus colegas de mestrado, pelas aprendizagens compartilhadas, pelas risadas gostosas, em especial a Jussara e a Douglas.

Aos pais da criança haitiana e aos professores da Escola Municipal Ulysses Guimarães, que me apoiaram, incentivaram e contribuíram de maneira ímpar para a concretude deste trabalho.

A Y, criança haitiana, que me proporcionou e me impulsionou a desenvolver esta pesquisa, e por contribuir para que eu pudesse me tornar um ser humano melhor.

Ao meu esposo, Joselito Muniz dos Santos, que sempre disse que eu era capaz de vencer os obstáculos e esteve em todos os momentos ao meu lado.

Ao meu amado filho Lucas Muniz dos Santos, por ser meu companheiro de viagem a Foz do Iguaçu, meu incentivador e por acreditar na minha capacidade.

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.  
Não pode temer o debate. A análise da realidade.  
Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.*

**Paulo Freire (2000)**

SANTOS, Rosane Aparecida Biterlini. **A inserção do invisibilizado**: um estudo sobre o ensino de língua portuguesa à criança haitiana e a gestão de línguas na educação básica em Medianeira – Paraná. 2019. 148 p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

## RESUMO

Situada no contexto das Ciências Humanas, especificamente na área da Linguística Aplicada, esta pesquisa procura responder à seguinte questão: é possível atender às necessidades educacionais dos alunos haitianos residentes no município de Medianeira-PR, inseridos em um contexto de uma perspectiva monolíngue, onde se fala, lê e escreve somente em língua portuguesa? Se for possível, como isso pode ocorrer, tanto por meio da gestão de línguas, como pelo trabalho específico com as línguas envolvidas, entendidas como práticas multilíngues? Justifica-se a pesquisa pelo fato de haver crescente imigração haitiana no Brasil e a necessidade de escolarização dos filhos desses imigrantes, os quais, por não conhecerem a língua e estarem inseridos em um contexto educacional pretensamente monolíngue, tornam-se invisíveis. Dessa forma, esta investigação tem por objetivo descrever e avaliar a proposta de ensino-aprendizagem e a gestão da língua portuguesa à criança haitiana. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, formatada como pesquisa-ação, por possibilitar a participação planejada do pesquisador na situação investigada. Utilizam-se como instrumentos: a análise documental, a observação participante, a entrevista semiestruturada, direcionada aos sujeitos envolvidos no processo - pais, conselheiro, professores e responsável da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do respectivo município. Os dados gerados são discutidos e interpretados à luz dos referenciais da Linguística Aplicada, notadamente as pesquisas de língua portuguesa como língua adicional, os estudos acerca da abordagem intercultural e das Políticas Linguísticas, em especial a gestão de línguas. Resultam da pesquisa considerações sobre a inserção do invisibilizado: a criança haitiana promove a dinâmica das mudanças nos processos de gestão de línguas e ensino-aprendizagem do português, além de visibilizar outras crianças, apagadas pelo sistema monolíngue/ monocultural.

**Palavras-chave:** Haitianos. Medianeira. Língua adicional. Contexto multilíngue. Abordagem intercultural.

SANTOS, Rosane Aparecida Biterlini. **The insertion of the invisible:** a study about teaching the Portuguese language to the Haitian child and the language management in the basic education in Medianeira - Paraná. 2019. 148 p. Dissertation (Master in Teaching). State University of Western Paraná, Foz do Iguaçu.

## **ABSTRACT**

Situated in the context of the human sciences, specifically Applied Linguistics, this research try to answer the following question: it is possible to comply with the educational needs of Haitian students living in the city of Medianeira-PR, inserted in a context of a monolingual perspective, where they speak, read and write only in Portuguese? If possible, how can this happen both through language management and through specific work with the languages involved, understood as multilingual practices? The research is justified by the fact that there is growing Haitian immigration in Brazil and the need for schooling of the children of these immigrants, which, because they don't know the language and are inserted in a supposedly monolingual educational context, become invisible. Thus, this research has for objective to describe and evaluate the teaching-learning proposal and the management of the Portuguese language to the Haitian child. This is a qualitative research, formatted as action research, as it enables the researcher's planned participation in the situation investigated. The instruments are used: document analysis, participant observation, semi-structured interview, directed to the subjects involved in the process - parents, counselor, teachers and responsible for secretary the Municipal Education and Culture of the respective municipality. The generated data are discussed and interpreted in the light of the Applied Linguistics references, notably the Portuguese language research as an additional language, the studies on the intercultural approach and the Linguistic Policies, especially the language management. Considerations about the insertion of the invisible result from the research: the Haitian child promotes the dynamics of changes in the processes of language management and teaching-learning of Portuguese, in addition to making other children visible, erased by the monolingual / monocultural system.

Keywords: Haitians. Medianeira. Additional language. Multilingual context. Intercultural approach.

SANTOS, Rosane Aparecida Biterlini. **Inserción de Invisibilizados**: un estudio sobre la enseñanza del lengua portuguesa a los niños haitianos y la gestión del lenguaje en la educación básica en Medianeira – Paraná. 148 p. Disertación (Maestría en Enseñanza). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

## RESUMEN

El escenario de las Ciencias Humanas, especialmente de la Lingüística Aplicada, tal investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿Es posible atender a las necesidades educativas de los alumnos haitianos residentes en el municipio de Medianeira-PR, inseridos en un contexto de una perspectiva monolingüe, donde se habla, ¿lee y escribe sólo en portugués? Si es posible, ¿cómo puede ocurrir, tanto por medio de la gestión de lenguas, como por el trabajo específico con las lenguas envueltas, entendidas como prácticas multilingües? Justifica la investigación por el hecho de haber creciente inmigración haitiana en Brasil y la necesidad de escolarización de los hijos de esos inmigrantes, los cuales, por no conocer la lengua y estar inseridos en un contexto educativo supuestamente monolingüe, se vuelven invisibles. Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo describir y evaluar la propuesta de enseñanza-aprendizaje y la gestión del portugués a los niños haitianos. Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, formateada como investigación-acción, por posibilitar la participación planificada del investigador en la situación investigada. Se utilizan como instrumentos: el análisis documental, la observación participante, la entrevista semiestructurada, dirigida a los sujetos involucrados en el proceso - padres, consejero, profesores y responsable de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura del respectivo municipio. Los datos generados se analizan y se interpretan a la luz de las referencias de la lingüística aplicada, especialmente la investigación de la lengua portuguesa como lengua adicional, los estudios sobre el enfoque intercultural y Política Lingüística, especialmente la gestión de idiomas. El resultado de las consideraciones de investigación sobre la inserción de hecho invisibles: el niño de Haití promueve la dinámica de los cambios en los procesos de gestión de lenguas y enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa, y visualizar otros niños, desviados por el sistema monolingüe / monocultivo.

Palabras clave: Haití. Mediadora. Lengua adicional. Escenario multilingüe. Enfoque intercultural.

SANTOS, Rosane Aparecida Biterlini. **L'insertion de "l'invisible"**: un étude sur l'enseignement de la langue portugaise à l'enfant haïtien et la gestion des langues dans l'école élémentaire à Medianeira – état du Paraná. 2019. 148 p. Dissertation (Maitrise – Enseignement). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

## RESUME

Appartenant au champ des Sciences Humaines, et plus notamment de la Linguistique Appliquée, cette recherche propose de répondre à la question posée: il est possible de répondre aux besoins pédagogiques des étudiants Haïtiens qui habitent à la ville de Medianeira-PR, insérés au contexte d'une perspective monolingue, où l'on ne parle, ne lit et n'écrit qu'en langue portugaise? Et s'il est possible, comment peut-il se produire, soit par rapport à la gestion des langues, soit par rapport au travail spécifique avec les langues en jeux, comprenant les pratiques multilingues? L'étude prend pour point de départ le fait de l'augmentation de l'immigration Haïtienne au Brésil et le besoin de la scolarisation des enfants de ces immigrés qui ne parlent pas portugais et rendent invisibles dans le contexte éducatif prétendument monolingue. De ce fait, cette investigation a pour but général décrire et évaluer la proposition d'un cadre de l'enseignement-apprentissage et la gestion de la langue portugaise à l'enfant Haïtien. Il s'agit d'une recherche de données qualitatives, caractérisée par la méthode de la recherche-action, à fin de possibiliter la participation du chercheur au terrain étudié. L'on utilise pour des dispositifs d'analyse: des documents, l'observation du chercheur, des entrevues aux sujets de tout le contexte: les parents, le conseiller, les professeurs et le responsable du Secrétariat de l'Éducation et de la Culture de la ville. Les données issues sont discutées et interprétées en tenant compte des références provenant de la Linguistique Appliquée, et plus notamment les recherches à propos de la langue portugaise comme langue additionnelle, les études relatifs à l'approche interculturelle et aux Politiques Linguistiques, en particulier la gestion des langues. En guise de résultats, on considère l'insertion de «l'invisible»: l'enfant Haïtien devient le déclencheur d'une dynamique de changements dans le cadre de gestion de langues et de l'enseignement-apprentissage du portugais; en plus, il provoque la visibilité d'autres enfants, qui étaient effacés par le système monolingue/monoculturel.

**Mots-clés:** Haïtiens. Medianeira. Langue additionnelle. Contexte multilingue. Approche interculturelle.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
ACNUR	Alto Comissário das Nações Unidas para os Refugiados
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNIG	Conselho Nacional de Imigração
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados
COOPAVEL	Cooperativa Agroindustrial Cascavel
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Da Educação
LE	Língua Estrangeira
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LM	Língua Materna
MINUSTAH	Missão das Nações Unidas para estabilização no Haiti
TEM	Ministério Do Trabalho E Emprego
OEA	Organização Dos Estados Americanos
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
RP	Recuperação Paralela;
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SINCRE	Sistema de Cadastro de Registros de Estrangeiros
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
STI	Sistema de Tráfego Internacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - O Haiti devastado pelo terremoto de 2010.....	74
<b>Figura 2</b> - Registros de imigrantes haitianos nos postos de controle terrestre da fronteira Brasil 2010-2015 .....	76
<b>Figura 3</b> - Rotas de imigração – do Haiti para o Brasil .....	77
<b>Figura 4</b> - A cidade de Medianeira - Paraná .....	84
<b>Figura 5</b> - Atividade “Os dias da semana” .....	106
<b>Figura 6</b> - Utensílios domésticos/cozinha .....	107
<b>Figura 7</b> - Atividade da apostila - Saudações .....	113
<b>Figura 8</b> - Atividade da apostila – Saudações: verbos ser/estar.....	113
<b>Figura 9</b> - Livro Sempre Amigos .....	114
<b>Figura 10</b> - Atividade “Zona Rural” .....	115
<b>Figura 11</b> - Atividade “Produção de Texto” (abril, 2017).....	118
<b>Figura 12</b> - Atividade “Produção de Texto” (novembro, 2017).....	118
<b>Figura 13</b> - Atividade “Minha vinda para o Brasil” .....	122
<b>Figura 14</b> - Atividade “Minha vinda para o Brasil” (continuação) .....	123

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Sujeitos envolvidos na pesquisa .....	28
<b>QUADRO 2</b> - Roteiro para entrevista – Professoras 3, 4 e 5 .....	33
<b>QUADRO 3</b> - Roteiro para entrevista – Pais .....	33
<b>QUADRO 4</b> - Roteiro para entrevista – Professoras 1 e 2 .....	34
<b>QUADRO 5</b> - Roteiro para entrevista – Conselheiro .....	34
<b>QUADRO 6</b> - Roteiro para entrevista – Responsável SMEC .....	35
<b>QUADRO 7</b> - Instrumentos geradores de dados.....	36
<b>QUADRO 8</b> – Memória da pesquisa-ação .....	95

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: EM BUSCA DE UM CAMINHO PARA A VISIBILIDADE .....	17
2. CAMINHO METODOLÓGICO .....	24
<b>2.1. Caracterização da pesquisa .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2. Local da pesquisa .....</b>	<b>26</b>
<b>2.3. Sujeitos envolvidos na pesquisa .....</b>	<b>27</b>
2.3.1. A criança haitiana .....	30
<b>2.4. Instrumentos de geração de dados .....</b>	<b>30</b>
2.4.1. Análise documental .....	31
2.4.2. Diário de campo e observação participante .....	31
2.4.3. Entrevistas.....	32
<b>2.5. Fios condutores de análise .....</b>	<b>35</b>
3. CAMINHOS TEÓRICOS: AS LÍNGUAS - CONTEXTO, ENSINO E GESTÃO .....	37
<b>3.1. Entre conceitos e denominações, as línguas.....</b>	<b>37</b>
3.1.1. Concepção de língua/linguagem .....	37
3.1.2. As várias línguas do falante .....	41
3.1.3. Práticas linguageiras em contextos multilíngues.....	45
<b>3.2 A língua portuguesa a falantes de outras línguas.....</b>	<b>51</b>
3.2.1. O Português como língua “estrangeira”: contextualização .....	51
3.2.2. A abordagem intercultural para o ensino do português .....	54
<b>3.3 A gestão de línguas em contextos multilíngues .....</b>	<b>59</b>
3.3.1. A gestão de línguas no município de Medianeira .....	62
4 CAMINHOS QUE SE CRUZAM...: OS HAITIANOS NO BRASIL.....	69
<b>4.1. Percurso de viagem: imigrante, migrante e refugiado.....</b>	<b>69</b>
<b>4.2. Do Haiti para o Brasil .....</b>	<b>73</b>
<b>4.3. A língua portuguesa para os haitianos no Brasil .....</b>	<b>78</b>
4.3.1. As línguas do Haiti: o francês e o créole .....	81
<b>4.4. Os haitianos em Medianeira .....</b>	<b>83</b>
4.4.1. O contexto educacional para os haitianos em Medianeira .....	89
5. UM CAMINHO POSSÍVEL: A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA-AÇÃO .....	93
<b>5.1. As categorias provindas da geração de dados .....</b>	<b>93</b>

<b>5.2. O processo de gestão das línguas na Escola Municipal Ulysses Guimarães</b> .....	<b>95</b>
<b>5.3. O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa à criança haitiana</b> .....	<b>102</b>
<b>5.4. A inserção do invisibilizado: da criança haitiana para todo o contexto escolar multilíngue</b> .....	<b>124</b>
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOVOS CAMINHOS, VISÍVEIS... ..	132
REFERÊNCIAS .....	136
ANEXOS.....	146
ANEXO I - PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP .....	146
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES .....	147
ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS .....	148

## **1 INTRODUÇÃO: EM BUSCA DE UM CAMINHO PARA A VISIBILIDADE**

Há vinte anos, atuo na rede municipal de ensino de Medianeira, estado do Paraná, na qual, em boa parte da minha trajetória profissional, atuei como professora de alunos da educação especial e inclusão; também estive por três anos como coordenadora pedagógica escolar, e por quatro anos como Coordenadora do Departamento de Educação Especial e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação.

Atualmente, “estou” diretora de uma escola municipal que atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e a modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos). Sempre levantei a bandeira da inclusão, seja ela social, da pessoa com deficiência, dos grupos minoritários, buscando sempre defender que, por meio da educação pública e gratuita, podemos cumprir o nosso papel social enquanto escola, buscando oferecer aos nossos educandos o acesso ao conhecimento científico e sistematizado, bem como aos bens culturais produzidos historicamente pelos homens, objetivando que esses educandos construam, ao longo de sua trajetória acadêmica, sua emancipação como sujeitos históricos.

Tudo estava transcorrendo “normalmente”, sob o meu ponto de vista, no processo educativo, apesar das dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, principalmente com relação aos encaminhamentos pedagógicos, às minhas ideias e à minha concepção linguística, quando, de repente, chega a matrícula de uma criança haitiana, e abala tais concepções, e altera o cenário sociolinguístico da escola – e todos meus conceitos...

No final do mês de dezembro de 2015, chegou até a Escola Municipal Ulysses Guimarães - Educação Infantil e Ensino fundamental - um casal de haitianos, em busca de matrícula para seu filho. A mãe falava algumas palavras em português e tinha dificuldades em compreender o que era falado. O pai, muito calado, somente observava; junto com eles, de olhos arregalados, estava o seu filho que também somente observava, ambos não tinham conhecimento da língua

portuguesa. A secretária da escola e eu<sup>1</sup> tentamos estabelecer um diálogo com os pais, especificamente com a mãe, mas foi difícil, pois o não conhecimento da língua portuguesa e o desconhecimento do idioma francês e crioulo haitiano por minha parte e a da secretária dificultava o estabelecimento de um diálogo, mesmo que tentassem por gestos.

A mãe e o pai foram embora e, no período da tarde, retornaram à escola com outro rapaz que trabalhava na mesma empresa com a mãe e, pelo fato de estar já há quatro anos no Brasil, compreendia melhor a língua portuguesa e, dessa forma, traduzia a nossa fala (direção e secretaria) em crioulo para os pais, explicando os documentos necessários para matrícula, início das aulas no ano letivo de 2016, materiais necessários. Tentei estabelecer, por meio do rapaz que estava sendo intérprete, um diálogo com o novo aluno, mas isso não aconteceu, pois o menino somente me olhava, sorria e pouco se expressava oralmente. Com base nos documentos oficiais do Haiti apresentados pelos pais, e considerando a faixa etária do garoto, este deveria ser matriculado no terceiro ano do Ensino Fundamental.

Em fevereiro de 2016, primeiro dia de aula, lá estava o aluno observando, calado, demonstrando certa timidez. Dei as boas vindas e o levei até a sua sala de aula, apresentando-o para a professora regente e demais colegas de sala. Nesse momento, estávamos lidando com uma situação escolar multicultural, antes nunca vivenciada, pois, até então, havíamos trabalhado com alunos paraguaios, sendo estes invisíveis no contexto educacional, pelo fato de falar o “portunhol”, e realizar as atividades em sala de aula, mesmo apresentando dificuldades fonológicas e ortográficas, o que para nós muitas vezes eram consideradas dificuldades de aprendizagem, e não uma questão linguística.

Agora tínhamos uma situação posta, uma vez que não tínhamos conhecimento linguístico para trabalhar com esse aluno em sala de aula, estávamos com dificuldades em estabelecer relações de comunicação com o mesmo, e este estava lá na sala de aula, o que lhe é de direito enquanto aluno estrangeiro, porém

---

<sup>1</sup> Toda vez que o texto se referir à minha pessoa especificamente, utilizarei o pronome “eu”, juntamente com as alterações verbais e pronominais adequadas.

imerso em um contexto pretensamente monolíngue<sup>2</sup>, no qual a professora e os colegas falavam somente o português, e ele não tinha conhecimento da língua. Seu contato com o português era extremamente restrito, uma vez que seus pais também não dominavam a língua: sua mãe falava algumas palavras em português e seu pai, também recém-chegado, falava somente o crioulo e o francês.

Na primeira semana de aula, observamos que o aluno era assíduo, não faltava. Pelo fato de estar alfabetizado em francês, conseguia executar a cópia das atividades, porém não as compreendia; a professora, no esforço de estabelecer um diálogo e lhe ensinar algumas palavras em português, utilizava-se de gestos, desenhos, tendo em vista a preocupação com o aluno para que se apropriasse do conhecimento que estava sendo ministrado e a compreensão dos conteúdos trabalhados e, principalmente, ampliasse o seu vocabulário em língua portuguesa, para conseguir estabelecer melhores vínculos de socialização, interação com seus colegas e contexto escolar. No entanto, o aluno estava sendo mero copista, e não havia um *feedback* se realmente estava aprendendo; a professora estava ansiosa, preocupada, uma vez que não conseguia se dedicar somente a ele, havia mais vinte quatro alunos em sala, e um rol de conteúdo a ser trabalhado.

Também preocupada com a situação, pois o aluno estava ali e a escola precisava cumprir o seu papel, que é de oferecer o acesso ao conhecimento científico aos educandos e lhes possibilitar que se apropriem desse conhecimento, além de promover a emancipação dos mesmos enquanto sujeitos históricos, busquei, como diretora, orientação junto à Secretaria Municipal de Educação, onde as responsáveis também alegaram não ter conhecimento, pois o aluno imigrante do Haiti em questão era o primeiro que estava sendo matriculado na rede municipal regular de ensino. Pediram para ir trabalhando com o aluno, e que comprariam um dicionário português/francês para estar encaminhando à escola.

E realmente, no dia seguinte, a escola recebeu dois dicionários português/francês. Indignada com a situação, pois os dicionários não auxiliariam a contento, e percebendo a preocupação da professora com relação ao aluno, decidi propor à professora da Sala de Recuperação Paralela (RP), sendo esta destinada a

---

<sup>2</sup> Esta era a percepção de todos os envolvidos no processo, apesar de a realidade educacional ser outra, isso porque, mesmo estando em um ambiente onde todos falam a língua portuguesa, temos as diversas variantes dessa língua, além de outras línguas, invisibilizadas.

atender, em contraturno escolar, alunos com dificuldades de aprendizagem, que ela desenvolvesse um trabalho com o aluno imigrante em horário de aula, para ensiná-lo a língua portuguesa, tendo em vista que, na sala de aula, esse trabalho não teria condições de ocorrer, e que o aluno estava sendo prejudicado, não porque ele não tivesse conhecimento dos conteúdos trabalhados, mas pelo fato de não conhecer a língua portuguesa.

A professora da sala de RP aceitou prontamente, organizou o horário, no qual semanalmente o aluno seria atendido sozinho por ela para aprender o português. Intuitivamente, eu, diretora, a coordenação e a professora decidimos que começaríamos a ensinar por meio de gravuras e escrita em português dos materiais escolares, utensílios domésticos, reconhecimento da escola, bem como os membros que a compõem, e algumas regras e normas da instituição escolar, sendo utilizado também o computador, por meio do Google Tradutor, como forma de comunicação e ensino, entre professora de apoio e aluno.

E foi assim que se deu início ao ensino de língua portuguesa para o aluno imigrante haitiano; não tínhamos conhecimento do que era português para alunos estrangeiros, português como língua de acolhimento, português como língua adicional, não conhecendo nenhum material específico nem metodologias para trabalhar com aluno imigrante, ou algo similar, bem como materiais para o ensino de português para estrangeiros, nada disso tínhamos, ensinávamos intuitivamente, por meio de tentativa e erro.

Movida pela necessidade de novos conhecimentos acadêmicos para lidar com a situação em pauta, despertou-me o interesse em buscar pelo curso de Pós-graduação em nível de Mestrado, tendo em vista que não havia materiais que subsidiassem o fazer pedagógico para esse novo público de alunos. E também pelo fato de que minha formação acadêmica é em Ciências Biológicas, com minha carreira profissional dentro da Pedagogia, não tendo conhecimentos necessários para lidar com esse desafio.

Ao buscar os conhecimentos advindos da Linguística Aplicada, das Políticas Linguísticas; e ao pensar as vivências – aqui descritas e analisadas - como locus de aprofundamento científico, esta pesquisa se concretiza nesta dissertação, cujo segundo título é o ensino de língua portuguesa e a gestão de línguas para a criança haitiana do Ensino Fundamental I, no município de Medianeira - Paraná.

O primeiro título desta dissertação reflete a investigação concretizada no ensino e na gestão de línguas: a inserção do invisibilizado. A criança haitiana nos promoveu uma experiência, a um só tempo conflituosa e libertadora, que modificou pensamentos e atitudes e trouxe visibilidade a outros alunos. O que era invisível – ou invisibilizado - foi se fazendo visível dentro da escola, e o véu monolíngue que envolvia até o presente momento todo o contexto educacional passou a ser rompido. As vozes, até então apagadas, silenciadas começaram a eclodir através e a partir da criança haitiana.

Esta pesquisa também é motivada pelo fato da crescente imigração haitiana para o Brasil, a necessidade de escolarização dos filhos desses imigrantes. Os haitianos que migraram para o município de Medianeira vieram em busca de melhores condições de vida, almejando trabalho, e em busca de uma educação melhor do que a ofertada em seu país de origem para seus filhos, isso porque estudos (AMADO, 2013; MORAES, ANDRADE, MATTOS, 2013; COTINGUIBA, COTINGUIBA, 2014; BARCELLOS, 2018) elucidam que, no Haiti, as instituições públicas de ensino cobram um determinado valor anual, o que dificulta o acesso e a permanência deste na escola, pois a população em sua grande maioria encontra-se em situação de vulnerabilidade e pobreza.

Buscamos para o desenvolvimento da pesquisa estudos existentes acerca do ensino de língua portuguesa para haitianos, tendo em vista que seu processo migratório tornou-se mais intenso a partir de 2011. No entanto, encontramos poucos estudos científicos nessa perspectiva, e a sua maioria eram relatos de projetos por órgãos não governamentais, com vistas a atender adultos haitianos.

Evidenciamos, sobretudo, a ausência de pesquisa científica para o ensino de português como língua adicional a crianças haitianas, bem como o processo de inclusão desses alunos no contexto educacional, seja na esfera municipal ou estadual, o que justifica a presente pesquisa.

Dessa maneira, intentamos responder à seguinte questão: é possível atender às necessidades educacionais dos alunos haitianos residentes no município de Medianeira-PR, sendo estes inseridos em um contexto de uma perspectiva monolíngue, onde se fala, lê e escreve somente em língua portuguesa? Se for possível, como isso pode ocorrer, tanto por meio da gestão de línguas, como pelo

trabalho específico com as línguas envolvidas, entendidas como práticas multilíngues?

Nesse sentido, procuramos, como objetivo geral desta pesquisa, descrever e avaliar a proposta de ensino-aprendizagem à criança haitiana e a gestão da língua portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Medianeira. Do objetivo geral, decorrem os seguintes objetivos específicos: 1) descrever o processo de imigração dos haitianos a Medianeira e identificar as crianças haitianas matriculadas nas séries iniciais do município; 2) discutir, por meio dos referenciais teóricos, o ensino de língua portuguesa como língua adicional, junto à questão da visibilidade das práticas multilíngues; e 3) descrever e avaliar a proposta de ensino-aprendizagem à criança haitiana – sujeito da pesquisa-ação, junto à gestão da língua portuguesa para as séries iniciais no contexto em questão.

Como bases teóricas desta pesquisa, situamo-nos na Linguística Aplicada, tendo como autores fulcrais: Almeida Filho (1991; 1992; 2001; 2002; 2008; 2011a; 2011b; 2015), Moita-Lopes (1994), Cavalcanti e Maher (2009), Furtoso (2009); e em relação à abordagem intercultural no ensino da língua portuguesa, reportamo-nos a Mendes (2004; 2007; 2011; 2012). Acerca das Políticas Linguísticas, referenciamos este estudo, em especial, Altenhofen (2013) e Oliveira (2003; 2009; 2011; 2016).

Entendemos esta pesquisa como qualitativa, em que foi utilizado o método da pesquisa-ação, juntamente com os seguintes instrumentos geradores de dados: análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada, sendo direcionada aos sujeitos envolvidos no processo: pais, conselheiro, professores e responsável da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do respectivo município. Os dados gerados foram discutidos e interpretados por meio dos estudos da Linguística Aplicada, notadamente as pesquisas sobre a língua portuguesa como língua adicional. Abordamos também a questão da gestão de línguas em contextos multilíngues, uma vez que há coexistência de outras línguas no contexto educacional; para tanto, utilizamo-nos dos estudos de Broch (2014), Berger (2015a; 2015b; 2017) e Pupp-Spinassé (2016).

Esta dissertação está organizada em capítulos sendo considerado o primeiro capítulo a introdução da pesquisa. No segundo capítulo, caracterizamos o

percurso metodológico da pesquisa: o local, seu contexto físico e sócio-histórico, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos geradores de dados e os fios condutores de análise.

O terceiro capítulo refere-se aos caminhos teóricos da pesquisa. Trata das concepções de língua/ linguagem, dos conceitos acerca das diversas línguas e seus usos pelos falantes; o caminho do português como língua a falantes de outras línguas, incluindo o ensino em uma abordagem intercultural. Também as práticas languageiras em contextos multilíngues, bem como a gestão de línguas.

O quarto capítulo trata do trajeto migratório dos haitianos para o Brasil, seu percurso de viagem, seus desafios, principalmente no município de Medianeira, o momento de inclusão das crianças na escola municipal e a questão do ensino da língua portuguesa para os falantes do francês e do *créole*.

No quinto capítulo, apresentamos a experiência da pesquisa-ação, desenvolvida na Escola Municipal Ulysses Guimarães: o processo de gestão de línguas, o ensino de língua portuguesa à criança haitiana, a inserção do invisibilizado, por meio dos dados gerados nos instrumentos.

Pretendemos, com esta pesquisa, apresentar caminhos que promovam reflexões sobre a gestão de línguas nos espaços escolares, tendo em vista fornecer elementos que possibilitem a construção de novos conhecimentos acerca do papel dos educadores perante contextos multilíngues. Além disso, promover discussão acerca do ensino-aprendizagem da língua portuguesa à criança haitiana e, em extensão, às crianças imigrantes/ estrangeiras, a fim de torná-las visíveis no contexto escolar.

## **2. CAMINHO METODOLÓGICO**

Neste capítulo, serão apresentados os aspectos metodológicos que guiaram o desenvolvimento desta pesquisa a fim de responder à pergunta que a norteia e os objetivos delineados. Exporemos sobre a natureza da pesquisa, o local e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos adotados para a geração dos dados e os fios escolhidos para a análise e discussão das informações e dos dados.

### ***2.1. Caracterização da pesquisa***

A presente pesquisa busca responder, por meio da investigação científica, à questão, mencionada na introdução, sobre a possibilidade de atender às necessidades educacionais dos alunos haitianos residentes no município de Medianeira-PR, imersos em um contexto de monolingüismo português. A partir da questão norteadora, acreditamos que a abordagem empírica, por meio da pesquisa qualitativa, seja a mais adequada para respondê-la, visto que intenta compreender o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa dos alunos imigrantes haitianos.

Para Thiollent (2005), a metodologia científica é necessária para orientar o processo de investigação, no que tange à seleção de conceitos, hipóteses, técnicas e análise de dados. Em consonância a esse princípio, Minayo (2001, p. 16) nos afirma que “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”.

Segundo Marconi e Lakatos (2011), outra questão importante dentro do desenvolvimento da pesquisa ocorre por meio da seleção do instrumental metodológico, uma vez que está diretamente relacionado ao problema a ser estudado; A escolha dos mesmos dependerá dos fatores relacionados ao estudo. Tanto os métodos quanto as técnicas devem se adequar ao problema, bem como as hipóteses que se queira confirmar. Em geral, nas investigações, são utilizados métodos e técnicas necessárias e apropriadas para determinado caso e, na maioria

das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, utilizados concomitantemente.

Conforme Richardson (2015), a aplicação da pesquisa qualitativa justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Esta oportuniza, por meio das técnicas qualitativas, a verificação dos resultados apresentados nos questionários e entrevistas, a fim de ampliar as relações descobertas. Possibilitando, desse modo, ao pesquisador uma maior aproximação das necessidades da sociedade, principalmente quando nos referimos ao âmbito educacional.

Considerando a pesquisa qualitativa como apropriada ao nosso estudo, desenvolvemos a pesquisa nos situando na área da Linguística Aplicada, tendo em vista ser a “ciência da linguagem em uso”, e por desenvolver procedimentos que examinam e propõem discutir teoricamente questões frente ao uso real de linguagem, na prática social. Partindo de princípios e técnicas, bem como investigações teóricas sobre as línguas, sua tarefa é a de produzir conhecimentos sobre como as pessoas usam a linguagem no dia-a-dia e como sujeitos de diferentes culturas usam a linguagem de modos diferentes (ALMEIDA FILHO, 1991).

Além disso, esta pesquisa se insere na área específica do ensino, atendendo às exigências do Programa de Mestrado em Ensino na linha de pesquisa Linguagens e Tecnologias, uma vez que seus eixos norteadores são a cultura na escola e da escola, em contextos plurilinguísticos e multiétnicos, nos quais se abarcam práticas, saberes e fazeres docentes escolares.

Dentro da abordagem qualitativa, optamos pela pesquisa-ação, uma vez que esta pressupõe a ação planejada do pesquisador sobre uma determinada problemática a ser investigada, e por possibilitar um planejamento flexível, dinâmico e participativo (TRIPP, 2005).

A pesquisa-ação é um método da pesquisa qualitativa, muito utilizado nas pesquisas educacionais, uma vez que possibilita o pesquisador agir em uma dada realidade e, conseqüentemente, promover modificações na mesma. De acordo com Tripp (2005, p. 495):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em

decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas.

Os pesquisadores utilizam-se da pesquisa-ação, com vistas a resolver um problema, principalmente no campo social. Dessa forma, compreendemos a pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2005, p. 16)

Para Tripp (2005, p. 447), a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Dessa maneira, buscamos, por meio da pesquisa-ação, desempenhar um papel ativo na própria realidade pesquisada, não a utilizando como um simples levantamento de dados.

A pesquisa-ação ocorreu com a criança haitiana, sujeito principal de nosso estudo, uma vez que houve a intervenção direta da pesquisadora, no que tange ao ensino da língua portuguesa, bem como a gestão de línguas. Como instrumentos adotados para a geração de dados, foram utilizados: a análise documental, o diário de campo, a observação participante, a análise dos cadernos do aluno e a entrevista semiestruturada com os sujeitos envolvidos no processo. Todos esses instrumentos são descritos a seguir.

O referido estudo, enquanto projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), sendo este aprovado sob o protocolo CAAE: 85050018.0.0000.0107 (ANEXO 1).

## **2.2. Local da pesquisa**

A pesquisa deu-se no município de Medianeira, localizado na região oeste do estado do Paraná. Até o presente momento, conforme dados repassados por um

membro da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), temos no respectivo município 13 escolas municipais que atendem alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

A escola na qual ocorreu a pesquisa foi fundada no ano de 1996, sendo chamada Escola Municipal Ulysses Guimarães - Educação Infantil e Ensino Fundamental, em homenagem ao político e advogado Ulysses Guimarães. Localiza-se na região central do município, e atende cerca de 450 alunos, distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno, contando com um total de 40 funcionários. O seu espaço físico é constituído por 10 salas de aula, secretaria, biblioteca, sala dos professores, sala da direção, coordenação pedagógica, laboratório de informática, cozinha, refeitório, almoxarifados, parquinho e ginásio de esportes. Todas as informações relatadas encontram-se no PPP da escola (PPP, 2016).

As entrevistas ocorreram, em sua maioria, no interior da escola. A entrevista com a Diretora do Departamento Pedagógico da SMEC foi realizada na Secretaria Municipal de Educação e Cultura; e a entrevista com a professora de Recuperação Paralela (RP) foi realizada em sua residência, pelo fato de a mesma estar afastada de suas funções laborais, por licença saúde.

### ***2.3. Sujeitos envolvidos na pesquisa***

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram selecionados a partir do critério de que os professores entrevistados deveriam ter trabalhado com a criança haitiana, nos últimos três anos, a saber: 2016, 2017 e 2018, totalizando-se 5 professores. Também optamos por entrevistar os pais da criança, em virtude de ser o primeiro aluno imigrante haitiano a frequentar a rede municipal de ensino, bem como entrevistar um responsável da SMEC. Nas palavras de Minayo (2017, p. 05),

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.

Após convite e esclarecimento sobre os objetivos do estudo, os sujeitos participantes aceitaram colaborar voluntariamente da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO 2; ANEXO 3). Nesse contexto, todos os sujeitos teriam a garantia de receber respostas a qualquer pergunta acerca dos procedimentos de cada uma das etapas da pesquisa.

As identidades dos participantes da pesquisa foram preservadas, uma vez que os mesmos foram identificados por funções e números, de modo que não seriam reconhecidos. No entanto, todas as informações geradas poderiam ser utilizadas para fins de pesquisa científica, desde que a privacidade, a integridade e a identidade dos participantes fossem respeitadas.

Erickson (1989, p. 250) afirma que o sujeito da pesquisa deve ser cuidadosamente protegido e que os interesses do investigador devem, de certa maneira, coincidir com os interesses das pessoas daquele lugar, minimizando, ao máximo possível, situações de risco por parte dos informantes, tais como danos psicológicos ou sanções administrativas por expressarem suas opiniões. Ainda segundo o autor:

Os indivíduos estudados, especialmente aqueles que são estudados como sujeitos centrais da pesquisa, devem ser: a) bem informados quanto possível sobre os propósitos e atividades da pesquisa que serão realizadas, bem como quaisquer requisitos (trabalho adicional) ou risco que poderia ser causado pelo fato de ser estudado, e b) o mais seguro possível de qualquer risco. Os riscos envolvidos podem ser mínimos. Estes não são riscos físicos, com em algumas experiências médicas, mas o tipo de risco envolvido na pesquisa é psicológico. (ERICKSON, 1989, p. 250)

A seguir, encontra-se o quadro 1, com os sujeitos envolvidos na pesquisa:

QUADRO 1 - Sujeitos envolvidos na pesquisa

NOMES	SUJEITO/PAPEL	FORMAÇÃO
Criança	Criança haitiana	Ensino Fundamental I incompleto
Pai	Pai da criança haitiana	Ensino médio completo
Mãe	Mãe da criança haitiana	Não declarou
Conselheiro	Imigrante haitiano – conselheiro	Ensino Médio incompleto
Professora 1	Professora RP – 2016	Pedagogia
Professora 2	Professora RP – 2017	Ciências Biológicas
Professora 3	Professora regente do 3º ano – 2016	Pedagogia
Professora 4	Professora regente do 4º ano – 2017	Letras

Professora 5	Professora regente do 5º ano – 2018	Química
Responsável SMEC	Responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Medianeira	Mestrado em Educação Matemática
Pesquisadora	Enunciadora desta pesquisa	Ciências Biológicas

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

Todos os sujeitos que participaram desta pesquisa estavam diretamente envolvidos no processo. A “criança” configura-se como sujeito principal, uma vez que foi o primeiro aluno haitiano matriculado na rede regular de ensino, sendo o “motivador” da pesquisa. A escolha dos sujeitos Professor 1, 2, 3, 4 e 5 deu-se por estes trabalharem como professores regentes ou de RP com a criança, e suas respectivas contribuições encontram-se no capítulo 5.

Os sujeitos designados como pais são os genitores da criança, sendo de fundamental relevância conhecer a trajetória de migração, as motivações que a geraram, sua historicidade, sendo apresentadas as suas contribuições nos capítulos 4 e 5.

O sujeito denominado Conselheiro participou da pesquisa por ser visto pelos haitianos como um “líder” comunitário, pois desempenha, dentro da comunidade haitiana, um papel no qual auxilia os haitianos recém-chegados ao Brasil com a regulamentação da documentação e a procura por trabalho, educação e saúde, sendo este abordado no capítulo 4.

Por ser uma pesquisa em ensino e envolver o sistema educacional municipal, considerou-se a participação do representante da SMEC, uma vez que esta é uma gestora pública municipal e ocupa o cargo de Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura; também por desempenhar o papel de coordenadora do trabalho pedagógico e as formações continuadas realizadas do município, estando sua análise no capítulo 3.

Neste contexto, o sujeito denominado pesquisadora encontra-se como enunciadora desta pesquisa, buscando apresentar um olhar exotópico, conforme nos esclarece Amorim (2006, p. 102):

A criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma.

Esse pretendo olhar externo é, muitas vezes, difícil de construir, uma vez que o envolvimento é tamanho, tendo em vista que sou autora e protagonista desta obra, ora professora, ora gestora, ora pesquisadora. Minha contribuição - e análise desta -, por meio do diário de campo e das observações participantes, se faz presente em todas as seções, mais especificamente no capítulo 5.

### *2.3.1. A criança haitiana*

Como já supracitado, a criança foi o principal motivador para o desenvolvimento desta pesquisa. Trata-se da criança haitiana, mencionada na introdução desta dissertação, que chegou ao Brasil em dezembro de 2015, cheio de sonhos e expectativas, principalmente com relação à escola. Não sabia falar a língua portuguesa, mas expressava em seu olhar e em suas atitudes muita vontade de aprender. Encantava-se com as situações novas que lhe eram postas, sempre solícita, estabelecendo um bom relacionamento com os colegas e funcionários da escola. Apresentava-se primeiramente tímida, com fala extremamente baixa.

O que motivou a sua vinda ao Brasil foi sua mãe já estar em nosso país trabalhando há mais de dois anos. Ela juntou recursos financeiros nesse período para trazê-la, juntamente com seu pai. O percurso migratório que realizou foi o seguinte: partiu do Haiti para a República Dominicana, de lá chegaram até o Equador e de lá vieram para a cidade de São Paulo, depois seguiram para a cidade de Medianeira - PR, onde sua mãe já os esperava.

Na Escola Municipal Ulysses Guimarães, frequentou os anos de 2016 a 2018, nas turmas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. As experiências ocorridas com a criança, nesses três anos, compõem a pesquisa-ação desenvolvida e as reflexões trazidas nesta dissertação.

## **2.4. Instrumentos de geração de dados**

A referida pesquisa não ocorreu de forma linear, tendo como instrumentos de geração e coleta de dados conforme nos aponta Thiollent (2011, p. 64): “a história de vida, a entrevista coletiva, entrevista individual, questionários

convencionais, diários de campo e observação participante”. A opção pela pesquisa-ação nos levou a configurar os seguintes instrumentos: a análise documental, o diário de campo, a observação participante e a entrevista. Cada um desses instrumentos é detalhado a seguir.

#### *2.4.1. Análise documental*

Conforme Marconi e Lakatos (2011, p. 43-44), a pesquisa documental é aquela que engloba “todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica”. Dessa maneira, como forma de complementação do percurso metodológico adotado, realizamos a análise documental embasada em duas ordens de documentos.

A análise da primeira ordem busca avaliar de maneira crítica os documentos e leis educacionais, norteadores da educação do município de Medianeira: i) Plano Municipal de Educação 2015-2025 (MEDIANEIRA, 2015a); ii) Metas e Estratégias para a Educação Municipal 2015-2025 (MEDIANEIRA, 2015b); iii) Projeto Político-pedagógico da escola pesquisada (PPP, 2016); e iv) Regimento Escolar da referida escola (2016), no que tange ao ensino de línguas, à gestão de línguas, ao reconhecimento da diversidade de línguas no contexto educacional, além do que concerne às políticas linguísticas. Essa análise é apresentada no capítulo 3, seção 3.3.1.

A segunda ordem de análise documental refere-se aos cadernos de classe da criança, no sentido de verificar, acompanhar, comparar o desenvolvimento da aprendizagem da língua portuguesa, no que concerne à linguagem escrita, tendo por fio condutor a abordagem intercultural, apresentada no capítulo 5, seção 5.3.

#### *2.4.2. Diário de campo e observação participante*

Optamos pela utilização dos diários de campo, por ser um importante instrumento de registro das atividades pedagógicas realizadas, registro dos relatos da situação investigada, bem como das observações em sala. Conforme Zabalza,

O bom de um diário, o que se torna um importante documento para o desenvolvimento pessoal, é que nele se possa contrastar tanto o objetivo-descritivo como o reflexivo-pessoal. A principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. (ZABALZA, 2004, p. 16)

Outro instrumento utilizado no desenvolvimento da pesquisa foi a observação participante, uma vez que “permite ao pesquisador entrar em contato com os membros do grupo pesquisado e participar das atividades do mesmo.” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 78).

Tendo em vista obter maior participação real na vida do sujeito pesquisado e melhor interação entre investigador e investigado, a pesquisadora realizou, em sala de aula, a observação participante durante a ministração das aulas de língua portuguesa pelas professoras regentes, bem como em algumas aulas ministradas pela professora de RP com a criança, nos anos de 2017 e 2018<sup>3</sup>.

### 2.4.3. Entrevistas

Foram também realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos, já mencionados. Segundo Marconi e Lakatos (2011), é possível, com as entrevistas, averiguar fatos ocorridos, conhecer a opinião das pessoas sobre os fatos, o seu sentimento ou seu significado para elas e descobrir fatores que influenciam os pensamentos ou as ações.

Assim, grande parte da geração dos dados foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos sujeitos envolvidos. Elas ocorreram individualmente, no período em que os professores se encontravam em hora atividade, nos meses de maio e junho de 2018. Também entrevistamos os pais da criança, bem como o líder comunitário dos haitianos e a coordenadora pedagógica da SMEC.

As entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora, a qual esclareceu a todos os participantes, antes destas iniciarem, a temática, os objetivos do estudo e o

---

<sup>3</sup> Em relação ao ano de 2016, as experiências foram lembradas pelas entrevistas, já que a pesquisa se inicia em 2017, quando do início do Mestrado em Ensino.

sigilo do conteúdo, além do consentimento para as entrevistas serem gravadas. As gravações foram feitas em áudio e transcritas posteriormente pela pesquisadora, adotando a transcrição ortográfica. A seguir, apresentamos o roteiro das entrevistas, o qual difere de sujeito para sujeito.

#### QUADRO 2 - Roteiro para entrevista – Professoras 3, 4 e 5

- 1- Qual a sua formação acadêmica?
- 2- Quando recebeu o aluno haitiano, tinha algum conhecimento de como trabalhar? Conhecia a sua língua materna?
- 3- Você teve orientação pedagógica, modificação do planejamento, acesso a material didático específico?
- 4- Qual a orientação e suporte que recebeu da Secretaria Municipal de Educação?
- 5- Descreva como foi o seu primeiro contato com o aluno haitiano.
- 6- Relate como se deu seu trabalho inicial.
- 7- Como a escola acolheu este aluno? Os outros professores, os colegas de classe e a comunidade escolar no geral?
- 8- Como você vê a inserção escolar do aluno haitiano no contexto educacional?
- 9- Como se deu o processo de ensino da língua portuguesa para o aluno, uma vez que este já possuía uma língua materna?
- 10- Como você avalia o processo de aquisição da língua pelo aluno neste ano de trabalho?
- 11- Quais os avanços obtidos pelo aluno?
- 12- Como ocorreu o processo de interação professor e aluno? E sua relação com os colegas de classe?
- 13- Você passou por algum curso de formação continuada, ou qualquer outro curso que tratasse desta temática ou orientasse o seu trabalho?
- 14- O que faltou para o seu trabalho?
- 15- Como você avalia o aluno, o seu trabalho e o trabalho da equipe pedagógica, direção e coordenação? O que propõe de diferente?

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

#### QUADRO 3 - Roteiro para entrevista – Pais

- 1- Qual o motivo que o levou a vir para o Brasil, especificamente a cidade de Medianeira, Paraná? E em que ano?
- 2- Descreva como ocorreu o seu processo de imigração.
- 3- Quantas pessoas moram atualmente na sua casa? Todos estão trabalhando? Onde?
- 4- Como ocorreu o processo de escolarização do seu filho?
- 5- Como você percebe a aquisição da língua portuguesa pelo seu filho?
- 6- A escola ofereceu condições necessárias de aprendizagem para seu filho?
- 7- Tem pretensões de retornar ao Haiti? Por quê?
- 8- Seu filho gosta da escola? Como você vê o ensino no Brasil, e a inclusão do aluno haitiano?

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

## QUADRO 4 - Roteiro para entrevista – Professoras 1 e 2

- 1- Qual a sua formação acadêmica?
- 2- Quando recebeu o aluno haitiano, tinha algum conhecimento de como trabalhar? Conhecia a sua língua materna?
- 3- Você teve orientação pedagógica? Acesso a planejamento? Material didático específico?
- 4- Qual a orientação que recebeu da Secretaria Municipal de Educação?
- 5- Descreva como foi o seu primeiro contato com o aluno haitiano.
- 6- Relate como se deu seu trabalho inicial.
- 7- Como a escola acolheu este aluno? Os outros professores, os colegas de classe e a comunidade escolar no geral?
- 8- Como você vê a inserção escolar do aluno haitiano no contexto educacional?
- 9- Você teve acesso a algum material específico para o ensino da língua portuguesa como língua adicional, ou segunda língua?
- 10- Quais métodos foram utilizados? Qual material utilizou?
- 11- Como você avalia o processo de aquisição da língua pelo aluno neste ano de trabalho?
- 12- Quais os avanços obtidos pelo aluno?
- 13- Quais as principais barreiras linguísticas e culturais enfrentadas pelo aluno, que você percebeu?
- 14- Como ocorreu o processo de interação professor e aluno?
- 15- Você passou por algum curso de formação continuada, ou qualquer outro curso que tratasse desta temática ou orientasse o seu trabalho?
- 16- O que faltou para o seu trabalho?
- 17- Como você avalia o aluno, o seu trabalho e o trabalho da equipe pedagógica, direção e coordenação? O que propõe de diferente?

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

## QUADRO 5 - Roteiro para entrevista – Conselheiro

- 1- Conte um pouco sobre sua história?
- 2- Por que você veio para o Brasil, veio em busca de melhores condições de vida?
- 3- Quanto tempo está no Brasil?
- 4- Quanto tempo demorou sua viagem da República Dominicana até o Brasil?
- 5- Porque demorou?
- 6- Você pegou um “coiote” um atravessador para conseguir chegar até ali?
- 7- O que é o protocolo?
- 8- Como foi sua entrada no mercado de trabalho aqui no município de Medianeira?
- 9- Como é a condição de vida de vocês em Medianeira?
- 10- Como está a situação de outros haitianos aqui em Medianeira?
- 11- Por que você acha que as indústrias de Medianeira agora não querem mais contratar imigrantes haitianos? O que criou essa barreira? O não domínio da língua portuguesa?
- 12- Você acha que o município de Medianeira deveria oferecer o ensino de língua portuguesa para os haitianos?
- 13- Se hoje você tivesse a possibilidade de escolher Brasil, Haiti ou República Dominicana?
- 14- Como é a educação no Haiti?

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

QUADRO 6 - Roteiro para entrevista – Responsável SMEC

- 1- A Secretaria Municipal de Educação e Cultura apresenta um levantamento do número de alunos estrangeiros matriculados?
- 2- Há uma pessoa responsável para orientar, organizar o trabalho pedagógico das escolas com relação a alunos estrangeiros? Se a resposta for sim, como realiza este trabalho?
- 3- Em seu Plano Municipal de Educação, o município contempla o ensino de línguas para alunos imigrantes? Já atingiu esta meta? Como executa e acompanha?
- 4- Relate sobre o conhecimento que possui sobre políticas linguísticas, gestão de línguas. Como se dá nas escolas municipais?
- 5- Com o crescente número de imigrantes haitianos no município de Medianeira, qual o trabalho realizado com relação à aquisição da língua e acesso ao conhecimento, realizado pela SMEC, para estes imigrantes?

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

As perguntas foram elaboradas pela pesquisadora, baseando-se unicamente nas experiências vivenciadas, porém de maneira que não fossem tendenciosas, arbitrarias, deslocadas do contexto da pesquisa, mas que se adequassem à problemática levantada, com a finalidade de buscar, na elaboração das perguntas, a relação como os fatos pesquisados.

### **2.5. Fios condutores de análise**

De posse dos dados gerados nas entrevistas, iniciamos o tratamento das informações obtidas. Os dados foram interpretados à luz dos estudos da Linguística Aplicada, notadamente as pesquisas sobre a língua portuguesa como língua adicional e sobre a gestão de línguas em contextos multilíngues.

De acordo com Marconi e Lakatos (2011), existem várias técnicas para análise dos dados obtidos ao longo da pesquisa. Dessa forma, a análise dos dados é uma das fases mais importantes da pesquisa, pois, a partir dela, é que são apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa, conclusão essa que poderá ser final ou apenas parcial, deixando margem para pesquisas posteriores.

Procuramos categorizar e interpretar as entrevistas, utilizando-se da linha interpretativista, sob a perspectiva de Moita-Lopes (1994, p. 331), por acreditar “no mundo social como constituído pelos vários significados que o homem constrói sobre ele (através da linguagem nas relações e interações) e no acesso aos fatos do mundo social através da interpretação desses vários significados que os

constituem”. Uma vez a pesquisa qualitativo-interpretativista “tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”. (MOITA LOPES, 1994, p. 331), consideramos a análise interpretativista como caminho para entender os significados construídos.

É fundamental esclarecer que os fios condutores conduzem os caminhos teóricos escolhidos, em seus vários aspectos: linguísticos, psicológicos e didáticos. Para tanto, elaboramos um quadro, com vistas a facilitar a leitura, bem como a localização dos instrumentos geradores de dados, distribuídos dentro da dissertação.

QUADRO 7 - Instrumentos geradores de dados

INSTRUMENTO	SUJEITO	CAPÍTULO
Análise documental: documentos educacionais de Medianeira		3 Seção 3.3.1
Análise documental: cadernos da criança	Criança haitiana	5 Seção 5.3
Entrevista	Pais	4 e 5
Entrevista	Conselheiro	4
Entrevista	Professores	5
Entrevista	Responsável SMEC	3 Seção 3.3.1
Diários de campo e observação participante	Pesquisadora	Todas as seções, sobretudo cap. 5.

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Apresentados todos os procedimentos de estudo, os quais configuram o caminho metodológico percorrido, partimos para o capítulo seguinte que, em suma, apresenta a visão/crença de que ainda nos constituímos um país monolíngue, ainda que os estudos e as pesquisas apontem um país multilíngue e multicultural.

### **3. CAMINHOS TEÓRICOS: AS LÍNGUAS - CONTEXTO, ENSINO E GESTÃO**

Este capítulo apresenta e discute os caminhos teóricos trilhados nesta pesquisa. Está dividido em três seções, cujas temáticas abordam os contextos, o ensino e a gestão das línguas, partindo de um plano macro, das línguas naturais em geral, para um plano micro, o da língua portuguesa no contexto do território brasileiro. Na primeira seção, *Entre conceitos e denominações, as línguas...*, exporemos as concepções de língua/linguagem, as variadas definições das línguas do repertório dos falantes e como as práticas languageiras interagem nos contextos multilíngues.

A segunda seção, *A língua portuguesa a falantes de outras línguas*, traremos nosso olhar para breve contexto histórico da língua portuguesa a ser ensinada a todos os falantes de outras línguas e, entre diversas metodologias, discutiremos acerca da abordagem intercultural, a qual traduz nossa perspectiva de ensino-aprendizagem de língua/cultura nesta pesquisa.

A terceira e última seção, *A gestão de línguas em contextos multilíngues*, tratará das políticas linguísticas e a gestão das línguas, dentro da realidade multilíngue do contexto educacional, cuja proposta seria a de visibilização das línguas na/pela escola; para finalizar, descreveremos o processo de gestão de línguas no município de Medianeira, a partir da análise documental realizada.

#### **3.1. *Entre conceitos e denominações, as línguas...***

##### **3.1.1. *Concepção de língua/linguagem***

Quando nos remetemos ao estudo da língua, estamos entrando no campo das ciências linguísticas e, entre as várias vertentes teóricas, situamo-nos no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), pois, conforme Almeida Filho (1991, p. 2), “ela nos permite usufruir de uma compreensão abrangente e articulada do mundo de

usos de linguagem em que precisamos viver”. E nos leva a refletir sobre como é praticado o uso da linguagem dentro e fora do contexto escolar.

Almeida Filho (2008) apresenta a LA enfocando as novas possibilidades de teorizá-la com vistas às práticas sociais, com um perfil de ciência social, principalmente no que tange à concepção de língua, na sua concepção social e, principalmente, no ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Um aspecto relevante no processo de ensino e aprendizagem de línguas dá-se conforme a concepção de língua/linguagem que adotamos, seja no campo teórico ou conceitual da sala de aula, uma vez que esta é um fenômeno social e simbólico de construção da realidade que nos cerca, ou seja, é o modo como construímos os nossos pensamentos e estruturamos nossas ações e experiências, bem como a partilhamos com os outros (MENDES, 2011).

Almeida Filho (2002, p. 210) nos afirma que “[...] o lugar da cultura é o mesmo da língua”; sendo assim, podemos concluir que ambas são indissociáveis, tendo em vista que ambas caminham juntas, o que dificulta proporcionarmos um ensino no qual sejam analisadas ou ensinadas separadamente.

Almeida Filho (2011b, p. 8) nos apresenta a língua/linguagem muito além do campo teórico ou conceitual, visto que ela representa mais que uma fala, mais que uma estrutura, mais do que simplesmente um instrumento de troca, ela “constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa”.

Percebe-se, então, que, quando falamos em língua, referimo-nos a aspectos culturais, que perpassam o que consideramos a língua falada por um determinado povo, ou grupo de pessoas. Nas palavras de Teixeira e Ribeiro:

Sabe-se, ainda, que a partir da linguagem o homem constrói sua existência dentro de condições sócio-econômicas que, por conseguinte, desencadeiam a produção cultural, bem como a sua representatividade. Na sua relação social, a linguagem expressa as necessidades humanas de se agregar socialmente, a língua de uma pessoa é a sua identidade. Nesse sentido, por meio da linguagem, o indivíduo também representa a si próprio, bem como a sua cultura. (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p. 120)

Tendo em vista as discussões no campo da LA, buscamos mostrar que as relações entre os sujeitos e suas línguas são construídas discursivamente, tendo em vista a perspectiva de linguagem como prática social, cujo foco é o discurso e que

nos permite compreender que os sujeitos falam uma diversidade de línguas sociais (BAKHTIN, 2010).

De acordo com Bakhtin (2010), a língua é um fenômeno social e mutável que ocorre por meio da interação entre indivíduos, e encontra-se em evolução, podendo modificar-se, ou seja, ela vive se modifica na interação verbal concreta, não ocorrendo no sistema linguístico abstrato, nem no psiquismo individual dos sujeitos.

O autor considera a língua, concretizada em inúmeros enunciados, como parte dos seus falantes, transformando-se conforme as suas ações, nas esferas sociais, mas também com relação aos seus valores ideológicos. Nessa perspectiva, Lunardelli (2012, p.42) nos apresenta:

Sendo, pois, a linguagem concebida pelo prisma sócio-histórico-cultural, na concretude do agir humano, os elementos enunciado e enunciação só podem ser constituídos ideológico e sócio-historicamente por seus sujeitos reais.

Assim, a linguagem se constrói por meio das relações de interação entre os sujeitos, uma vez que parece impossível conceber o ser humano fora das suas relações com o outro. Vemos, portanto, a linguagem numa perspectiva de totalidade, incorporada à vida humana, 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)

Dessa maneira, consideramos que a linguagem ocorre dialogicamente, sendo o diálogo visto como um produto vivo, ligado a um tempo e um espaço, que produz sentidos.

Em conformidade com a concepção de linguagem como forma de interação humana, Vygotski (1998, p. 62) apresenta-nos que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”. Evidenciamos, assim, que o pensamento e a linguagem se desenvolvem por caminhos diferentes, porém sua confluência se dá por meio de ligações similares e ocorre a partir das relações

estabelecidas entre o meio social e o sujeito. Desse modo, podemos afirmar que “o sujeito, gerado nas relações sociais, é resultado de sua atividade, desenvolvida nas interações sócio históricas e culturais – o social é a segunda natureza do homem” (LUNARDELLI, 2012, p. 51).

Mediante as relações estabelecidas entre seus falantes, a língua se modifica, portanto, nas palavras de Dolz:

Somos, de uma maneira ou de outra, as línguas que falamos. Toda língua é uma ferramenta de pensamento que nos ajuda a tecer e a religar as diferentes facetas de nossa identidade. Ela é plural na medida em que nos permite participar de diferentes redes sociais e desenvolver interações. (DOLZ, 2015, p. 4)

A linguagem humana pode desempenhar inúmeras funções, de natureza cognitiva ou comunicativa. Segundo Perini (2010), a língua é uma das maneiras como se manifesta exteriormente a capacidade, no qual chamamos de linguagem. Sendo assim “linguagem é um conceito muito mais amplo do que língua: a linguagem inclui as línguas entre suas manifestações, mas não apenas as línguas.” Dessa forma, a relação que há entre linguagem e sociedade humana é muito importante, uma vez que:

[...] qualquer sociedade minimamente complexa só pode funcionar, e mesmo surgir, através do uso intensivo da linguagem. A sociedade funciona através da cooperação e/ou conflito entre os homens, e a linguagem medeia esses processos de maneira crucial. (PERINI, 2010, p. 3)

Partindo desses pressupostos, a concepção de língua/linguagem que os educadores possuem é de suma importância na esfera educacional, uma vez que a escola tem a função social de promover o acesso ao conhecimento científico, bem como da cultura produzida historicamente pelos homens. Dessa maneira, Dolz (2015, p. 3) nos aponta que:

a escola merece ser um espaço aberto às diferentes línguas e culturas, avançando no ensino não apenas por razões econômicas, mas, sobretudo, para acolher a diversidade constitutiva da sociedade e para desenvolver uma abertura com o outro realmente.

A partir da concepção que considera a interação como ação fundamental para que o sujeito construa a significação de mundo, compreende-se a linguagem sob a visão histórica, social e produção coletiva, por meio da qual nos possibilita a exteriorização do pensamento:

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma das situações de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (TRAVAGLIA, 2009, p. 23)

Nesse aspecto, conforme nos corrobora Geraldi (1997, p. 43) “a ação sobre a linguagem é produtora de novas determinações relativas da língua”. Sendo esta responsável pela construção de novas representações do mundo, isto porque afirma que o sujeito, como ser social, interage, sendo a linguagem o resultado de um trabalho social e histórico, coletivo, do usuário e seus interlocutores. Por meio da língua/ linguagem, os sujeitos se constituem como sujeitos, em suas relações sociais.

Para finalizar, Perfeito (2005) apresenta-nos três grandes modelos teóricos de interpretação da linguagem humana: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação. Em seus estudos sobre Bakhtin, a autora ratifica a ideia de que a linguagem é constituída pelas interações, ou seja, por meio da linguagem como forma de interação os sujeitos exprimem as suas relações com os outros, promovendo a construção de aprendizagens.

Adotamos a concepção de língua/linguagem como forma de interação, tendo em vista que a consideramos viva, transformadora, dialógica, e por acreditarmos que o sujeito se constitui como ser histórico a partir das suas relações com o tempo-espaço e o outro.

### *3.1.2. As várias línguas do falante*

A língua, por meio das relações sociais de coletividade dos indivíduos, se

forma e também se transforma. Quando abordamos a questão sobre o processo de ensino-aprendizagem ou mesmo o uso de línguas, faz-se necessário compreender os conceitos, recentes ou não, de língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua de acolhimento, língua adicional, língua de imigração. Na maioria das vezes, esses conceitos são tratados como se tivessem uma relação de equivalência, porém há diferenças, principalmente em situações de diversidade linguística, e devem ser pauta de discussões.

Considerando que a discussão não se esgota nesses conceitos, tratamos, na seção seguinte, das concepções de bilinguismo, pluri e multilinguismo, em seus diversos aspectos, linguísticos e culturais.

A língua materna (LM) seria a primeira língua aprendida por um indivíduo, podendo ser esta adquirida em casa na convivência com seus familiares. Altenhofen (2013) e Pupp Spinassé (2006) apontam em seus estudos discussões diferentes para a conceituação de língua materna, principalmente quando dada em contextos multilíngues:

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é freqüentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos lingüísticos e não-lingüísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilingüismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1. (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 06)

Dessa maneira, percebemos que a língua materna vai muito além do conceito da literatura tradicional, que a designa como língua natural, língua da mãe, ou língua adquirida na infância, mas sim a língua que se dá por uma série de fatores que combinam:

[...] a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade. (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 06)

A segunda língua ou L2 institui-se como a aquisição de uma nova língua após a língua materna, e na maioria das vezes ela é aprendida no contexto social. De acordo com Almeida Filho (2006), há um contato estreito entre duas línguas num mesmo espaço e numa dada relação de poder mantida temporária ou perenemente entre ambas.

Quando abordamos a língua estrangeira ou LE, faz-se referência ao aprendizado de uma língua não materna, "[...] é uma outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la" (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 11).

Há uma compreensão de similaridade entre L2 e LE, porém cada uma tem diferenciações, sendo:

A expressão Língua Estrangeira é utilizada para referir a(s) língua(s) falada(s) em outros países e que, quase sempre, é aprendida em uma situação formal de ensino e de aprendizagem. Ao analisar a relação entre L2 e LE, é possível inferir que uma língua estrangeira aprendida formalmente após a aquisição da língua materna é também a segunda língua deste falante, no entanto, nem sempre a segunda língua de um indivíduo será considerada como língua estrangeira. (SANTOS, 2012, p. 53)

Revuz (1998), por sua vez, não apresenta uma distinção entre língua estrangeira e segunda língua, pois aponta outro aspecto:

[...] a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua. Essa língua chamada materna pode não ser a da mãe, a língua estrangeira pode ser familiar, mas elas não serão jamais da mesma ordem. (REVUZ, 1998, p. 215)

Além desses conceitos, apresentamos as definições, um pouco mais recentes, de língua de imigração e língua adicional, a qual definimos:

A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. O sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida, às vezes estabelecendo contrastes. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33)

Desse modo, compreende-se a língua adicional como aquela no qual o sujeito adquire a partir das outras línguas que já domina, cuja aprendizagem parte das relações estabelecidas nos diferentes contextos sociais nos quais está inserido.

Entende-se por língua de imigração a falada por determinados grupos de sujeitos, conforme Pupp Spinassé (2006, p. 01) define: “línguas que são faladas por determinados grupos de pessoas em determinadas comunidades no seu dia-a-dia”.

Neste século XXI, com as diversas mudanças nos processos migratórios, com grande mobilidade humana pelo mundo e a formação de cenários multilíngues, ressalta-se a concepção de novos conceitos diante dessa grande diversidade linguística. Um desses conceitos diz respeito à concepção de língua de acolhimento, como Grosso nos apresenta:

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

A partir do exposto, compreendemos que língua de acolhimento está diretamente ligada às pessoas imigrantes e que esse conceito ultrapassa a compreensão do que é aprender uma outra língua, mas sim leva a entender uma forma de reorganização e imersão social, de interação com a vida cotidiana do país local. Em síntese, podemos afirmar que o uso da língua determina o pertencimento, ou não, de certo grupo a uma comunidade, e que por meio do domínio desta ocorre a inserção social dos imigrantes, bem como a diminuição dos preconceitos.

Os diferentes conceitos de língua nos remetem ao sujeito principal desta pesquisa: a criança haitiana. Tem como língua materna o crioulo haitiano, assim como seus pais, aprendeu como segunda língua o francês, no contexto escolar do Haiti. No Brasil, passa a adquirir a língua portuguesa, passando pela fase da língua de acolhimento e, posteriormente, à língua adicional.

### 3.1.3. *Práticas languageiras em contextos multilíngues*

O Brasil é reconhecido como um país multicultural, por apresentar uma grande mistura de culturas e etnias. Como descrito em inúmeras pesquisas, apresenta uma grande diversidade de línguas, com inúmeras localidades multilíngues e plurilíngues, ao longo do seu território nacional, principalmente regiões de fronteira, populações indígenas, comunidades de imigrantes. Todavia, convivemos com o mito de viver-se em um país monolíngue, isso porque o português é nossa língua oficial, na qual se visualiza a preservação de uma unidade nacional, ou seja, “uma língua, uma nação”, principalmente nos contextos escolares (CAVALCANTI; MAHER, 2009).

Em um momento histórico em que as instituições escolares e, conseqüentemente o ensino formal, deixam de ser exclusividade de uma elite socioeconômica minoritária, torna-se perceptível, principalmente no espaço da sala de aula, a grande diversidade de registros e de variedades linguísticas que os alunos trazem consigo. Em função da democratização do ensino, a escola tornou-se o local onde a diversidade de línguas e de falares do português brasileiro<sup>4</sup> revela toda uma diversidade social, política e cultural. Entretanto, mesmo com tantas mudanças, ainda é comum uma forte tradição escolar que considera que o trabalho com a língua portuguesa na escola deve priorizar o ensino da norma padrão, reafirmando, cada vez mais, o conceito de homogeneidade linguística (OLIVEIRA; CYRANKA, 2013).

No que concerne à legislação brasileira, a língua portuguesa é instituída como língua oficial da nação, conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Há no contexto brasileiro várias línguas e dialetos, entre elas, línguas indígenas, africanas, européias, asiáticas, de imigração, bem como línguas de contato, conforme Guimarães (2005), evidenciando-se que, paralelo à língua oficial, coexistem diversas outras manifestações linguísticas e culturais que, muitas vezes, não são reconhecidas pelos grupos sociais que as compõem, sejam eles no âmbito

---

<sup>4</sup> O termo “diversidade linguística” pode significar, dependendo do contexto, tanto a convivência em um mesmo espaço geográfico e social de diferentes variações linguísticas de uma mesma língua, nesse caso, o português brasileiro; ou a convivência nesse mesmo espaço de diferentes línguas, nos mais variados contextos multilíngues do território brasileiro. Nesta dissertação, o termo é utilizado com frequência em sua segunda acepção.

político ou educacional. Isso se deve à construção histórico-ideológica, sobre a qual Oliveira (2009, p.19) comenta: “No nosso caso, produziu-se o “conhecimento” de que no Brasil se fala o português, e o “desconhecimento” de que muitas outras línguas foram e são igualmente faladas”.

De acordo com Morello (2015), por meio do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), “nos figuramos entre os países com maior diversidade linguística do mundo, sendo 250 idiomas, 180 línguas indígenas e 56 idiomas de imigrantes”. Nessa perspectiva, conforme nos afirma Guimarães (2005, p. 1), “somos um país multilíngue”, no entanto ainda “vivemos” o monolinguismo e o “ensinamos” em nossas escolas.

Essa diversidade habita as salas de aulas brasileiras, pois, afinal, a escola é um microcosmo da sociedade; nela podemos encontrar, com frequência, diferenças linguísticas, étnicas, religiosas, culturais dentre outras. Por mais que estejamos inseridos em um contexto heterogêneo e multicultural, Rosa e Torquato (2016, p. 41) declaram: “escolas ensinam somente a língua nacional, deixando de lado eventuais línguas diferentes trazidas pelo alunado ao adentrar ao ambiente escolar”. De acordo com Cavalcante e Maher (2009), as escolas ignoram essa realidade e atuam como se as diferenças existentes deveriam ser “consertadas”, trabalhando como se o contexto fosse homogêneo, contribuindo, dessa maneira, para a construção de uma sociedade pretensamente uniforme.

Por sua vez, faz-se necessário refletir o que preceitua a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, tendo por intuito rever essa realidade fictícia de homogeneidade existente nas escolas, de forma que se “permita corrigir os desequilíbrios linguísticos com vistas a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como factor-chave da convivência social” (OLIVEIRA, 2003, p. 21).

Tendo em vista uma melhor compreensão das práticas de linguagem nos contextos multilíngues, buscamos conceituar bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo, partindo da premissa que, por mais que os dois últimos se refiram à fala de diferentes línguas, os mesmos não são sinônimos e apresentam diferenciações entre si.

Na visão popular, compreende-se como bilinguismo a capacidade de falar duas línguas perfeitamente; no entanto, conforme Santos,

Bilinguismo é termo utilizado para designar um contexto onde um mesmo indivíduo ou sociedade é usuário de mais de uma língua. Essas línguas podem ter sido aprendidas ainda na infância, de forma simultânea - ou quase simultânea - ou em momentos distintos da vida do indivíduo, neste caso, podendo ultrapassar o período da infância. (SANTOS, 2012, p. 56)

Nessa perspectiva, podemos considerar que todo indivíduo que fala uma segunda língua é bilíngue, podendo esta ser estrangeira ou não; desse modo, podemos considerar também como bilíngues os indígenas e os falantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras). E, como ressaltam Cavalcanti e Maher (2009, p. 30), “com certeza não é saber duas línguas perfeitamente. É transitar de maneira confortável entre duas línguas”.

De acordo com Guimarães, no artigo jornalístico de Cardoso (2016), os o multilinguismo e o plurilinguismo se entrecruzam em nosso território. Fundamentado, porém, no seu aspecto etimológico, compreendemos o conceito de multilíngue e plurilíngue consoante Santos:

Multi refere-se a “muitos” e pluri refere-se a “vários”. Do ponto de vista da política de línguas, diz-se que um indivíduo é plurilíngue e a área geográfica é multilíngue. Esta diferenciação, no entanto, é didática e não causa interferências nos estudos que envolvem o contexto de diversidade linguística. (SANTOS, 2012, p. 55)

Sendo assim, o multilinguismo pode ser considerado o ato de usar ou promover o uso de muitas línguas, seja por um único indivíduo, bem como por uma comunidade de pessoas. Dessa forma, optamos por utilizar no decorrer do trabalho o termo multilíngue para designar os sujeitos que falam, compreendem ou se comunicam por meio de diferentes línguas.

Ao longo da história, principalmente no que diz respeito à diversidade linguística, tentou-se apresentar no âmbito escolar um cenário monolíngue. Estamos em um ambiente multilíngue no qual, por mais invisibilizadas que estejam, as línguas transitam entre si e estão postas no contexto social. Essa imersão na diversidade linguística gera situações de conflito, sejam individual ou coletivamente. Um exemplo

que temos são os alunos que frequentam as escolas nas regiões de fronteira, no caso os “brasiguaios”, conforme nos descrevem Pires-Santos e Cavalcanti (2008). Estes são chamados de *xiru*, palavra que na língua guarani corresponde a amigo. No entanto, na região de fronteira, é utilizada com conotação pejorativa para fazer referência ao paraguaio e, em extensão, também ao “brasiguai”, pelo fato de sua linguagem, seja na forma escrita ou oral, apresentar de forma híbrida o espanhol paraguaio, o guarani e o português.

A interação entre as diferentes línguas, na vida dos sujeitos, acontece enquanto prática, enquanto necessidade de adaptação às diferentes pessoas que convivem em um mesmo ambiente, principalmente no contexto educacional, por mais que essa situação seja ignorada, desprezada ou invisibilizada. Realidade esta comprovada por Pires-Santos e Cavalcanti (2008) e Pires-Santos (2017, p. 525): “esse posicionamento purista em relação à língua como um sistema homogêneo e estático, principalmente em contexto escolar de fronteira, tem sido motivo de fracasso e evasão escolar”.

Embora ainda pouco se discuta sobre a diversidade linguística e, na maioria das vezes, não se reconheçam as escolas como espaços multilíngues, seja por desconhecimento teórico, lacuna na formação dos professores que ali atuam, devemos buscar iniciativas que promovam tais discussões, uma vez que, conforme Mendes,

[...] a sala de aula é o lugar privilegiado, o ambiente no qual as relações interculturais têm lugar, pois é aí onde os conflitos, as tensões e afastamentos podem ser negociados em prol da construção de um novo espaço para a edificação de um conhecimento comum formado pelas contribuições de todos. (MENDES, 2011, p. 145)

Durante muito tempo, acreditou-se que, por meio de uma educação igual para todos, fosse a melhor maneira de lidar com as diferenças, promovendo assim dentro das escolas ambientes monolíngüísticos e homogêneos. No entanto, vivenciamos um cenário totalmente oposto, uma vez que estamos inseridos em um contexto escolar multilíngue.

Embora o português ainda seja considerado como única língua a ser falada no contexto escolar, observa-se uma modificação na configuração linguística,

principalmente nas regiões que se encontram na faixa de fronteira, uma vez que a mobilidade humana é intensa e vem ocorrendo a inserção de alunos imigrantes e filhos de imigrantes nas escolas. Essa modificação ocorre pelo fato de, no seu contexto histórico, esses alunos imigrantes, que não tinham acesso à educação formal, ou certo momento eram invisibilizados, passam a ser “vistos”.

Dessa maneira, as consideradas línguas minoritárias, que são as outras línguas faladas no país, uma vez que não apresentam o mesmo prestígio do português, como a língua brasileira de sinais, as línguas indígenas, as línguas de comunidades de imigrantes ou nas regiões de fronteira vêm buscando seu espaço dentro do contexto social e educacional (CAVALCANTI; MAHER, 2009)<sup>5</sup>.

Broch (2014) defende que a escola deve primar pela inclusão de todos os indivíduos envolvidos no processo educativo, dos mais diferentes contextos sociais, não só no que tange ao desenvolvimento das línguas oferecidas pela escola, quando há, mas de todas as línguas, variedades e diversidades que compõem a bagagem linguística e cultural de cada indivíduo.

Os profissionais da educação, ao se depararem com essas situações pluriculturais e multilíngues, no seu cotidiano escolar, devem buscar por soluções que visem à inserção desse alunado, tendo em vista seu sucesso acadêmico e valorização cultural. No entanto, nem sempre é isso que ocorre, devido à ausência de políticas específicas para esse público, a falta de formação contínua nesta perspectiva plurilinguística, ocasionando o despreparo dos profissionais, gerando um total desconhecimento da diversidade linguística existente, contribuindo indiretamente com a discriminação das diferentes formas de manifestação cultural e linguística. Nas palavras de Maher:

Se a cultura do aluno for distinta daquela esperada pela escola, isto geralmente resulta em um choque, por se considerar seus comportamentos peculiares, inapropriados, uma vez que questões de estilo comunicativo são quase sempre inconscientes e estão intimamente associadas à identidade do falante. (MAHER, 2007, p. 83)

---

<sup>5</sup> Além disso, é importante ressaltar as línguas cooficiais no Brasil, juntamente com o português, como o nheengatu, baniwa e tukano, no Amazonas; guarani no Mato Grosso do Sul, pomerano, no Espírito Santo e no Rio Grande do Sul; alemão, em Santa Catarina, entre outras (MORELLO, 2015).

Nesse sentido, Almeida Filho (2015, p. 125) nos alerta que “estamos vivendo uma época contraditória de valorização das línguas e de um apagão das línguas na escola”. Com relação às tentativas de apagamento, encontramos pesquisas que apresentam a luta pela promoção, valorização e preservação da diversidade linguística em contextos multilíngues, como a de Altenhofen (2013), acerca das línguas minoritárias, multilíngues e línguas de imigração; a de Broch (2014), a qual aborda estudos sobre ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares, e a de Pupp Spinassé e Kafer (2017), referente ao multilinguismo, em que também investiga práticas de linguagem, respeito à diversidade linguística, no caso da língua alemã – o “*Hunsrückisch*”.

Por fim, é fundamental considerarmos aqui o conceito de invisibilidade que perpassa as páginas desta dissertação. Para Oliveira (2016, p. 398), é necessário

olhar para a língua e as línguas com uma perspectiva política, que considera que as línguas não são fenômenos da natureza, mas profundamente moldadas pelas experiências humanas e sujeita, sempre, a intervenções de todo o tipo.

Dessa forma, as línguas são moldadas, valorizadas, desvalorizadas de acordo com as relações de poder. No atual contexto social, em que se utilizam de forças dominantes de homogeneização linguística e cultural e se buscam propor modelos fechados e homogêneos de valorização e promoção da língua/ cultura, os sujeitos que apresentam diferenças, sejam elas linguísticas ou culturais, tornam-se invisíveis ou, mais propriamente, invisibilizados pelo entorno.

Consideramos invisíveis/ invisibilizados todos aqueles que, conforme Candau (2012), falam outra língua, possuem outra cultura, não se enquadram, portanto, na monocultura dominante ou de prestígio. Nesse sentido, o contexto social, bem como o escolar, tende a “negar a diferença ou por silenciá-la” (2012, p. 243). Para Cavalcanti e Maher (2009, p. 48):

Invisibilizamos aquele que nos incomoda [...] seja culturalmente, socialmente, religiosamente, ou politicamente... E como a vida em sociedade nos faz acreditar que isso é natural, nós nos acostumamos a viver dentro dessas narrativas que são assim porque são assim. Parece não haver necessidade de questionamento. É assim e ponto. Esse Outro que não sou eu e que me incomoda

porque quer ser ou é diferente... É difícil conviver com o diferente, conviver com o pensamento do Outro que não combina com o meu.

Na Escola Municipal Ulysses Guimarães, a criança haitiana possibilitou o conflito por ora camuflado: o fato de haver não só ela - imigrante/estrangeira, falante de outras línguas – mas toda uma comunidade de alunos até então invisibilizados pela pretensa cultura monolíngue da escola. A criança haitiana expôs o diferente, o novo, o desconhecido, mas também apontou o silenciamento de outras crianças e a nossa ilusória crença de homogeneidade.

### **3.2 A língua portuguesa a falantes de outras línguas**

#### **3.2.1. O Português como língua “estrangeira”: contextualização**

O ensino de línguas no Brasil tem seu início com a chegada dos primeiros portugueses em 1500. Nesse período, a língua portuguesa começa a transitar entre os povos indígenas. Estima-se que existiam 1200 línguas indígenas em território nacional (MAHER, 2013) demonstrando que, mesmo antes da colonização, o multilinguismo já se fazia presente. Com a vinda dos colonizadores portugueses e com a catequização jesuítica, iniciou-se o processo de ensino do português como língua estrangeira a esses povos.

No ano de 1549, juntamente com o primeiro governador geral, chegaram ao país os primeiros jesuítas, imbuídos de propagar a fé católica e, além da moral e costumes europeus, trouxeram também seus métodos pedagógicos baseados na repetição e imitação de textos clássicos, latinos e gregos, bem como fundaram inúmeros colégios no território nacional. Dessa maneira, comandaram a educação brasileira durante 210 anos (FERRAÇO; BONFIM, 2007).

No século XVIII, o primeiro ministro Marques de Pombal, inspirado pelos ideais iluministas e com finalidade de fortalecer o Estado, auxiliando-o a restabelecer-se como uma grande potência, em 28 de junho de 1759, publicou um alvará no qual determinava a expulsão dos Jesuítas, uma vez que possuíam objetivos bem contraditórios. Em seu governo, “o Marquês proibiu o ensino e o uso

do tupi e instituiu o português como única língua do Brasil com a finalidade de enfraquecer o poder da Igreja Católica sobre a colônia” (FERRAÇO; BONFIM, 2007, p. 1). Sua atitude promoveu, no âmbito educacional, inúmeras reformas que afetariam diretamente a história das línguas no território brasileiro.

Iniciou-se no período a implantação das primeiras escolas públicas e a contratação de professores que não eram religiosos. Passaram-se a ministrar aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica, almejando-se formar nobres, pessoas com interesse em fazer um curso superior.

Passado o período pombalino, e com a vinda da família real ao Brasil, o ensino de línguas começa a ter maior evidência, principalmente com a criação do Colégio Pedro II em 1837, no qual introduz o ensino das línguas estrangeiras modernas em correspondência ao ensino de línguas clássicas, conforme nos explica Mulik:

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, o ensino das línguas modernas começou a ser valorizado. No ano seguinte, o príncipe D. João VI assina um decreto instituindo a criação de cadeiras de inglês e francês, objetivando melhorias na instrução pública para atender às demandas da abertura dos portos ao comércio. No ano de 1837, funda-se o Colégio Pedro II de primeiro nível secundário, sendo referência curricular para outras instituições por quase um século, pois sua grade era inspirada nos moldes franceses, que era a representação do ideal de cultura e civilização na época. No programa, constavam sete anos de francês, cinco de inglês e três de alemão. (MULIK, 2012, p. 15)

No período da década de 30 do século XX, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, onde foi nomeado Francisco Campos como dirigente, o qual buscou reformular o ensino brasileiro e propôs uma reorganização, conforme Dallabrida (2009, p. 185) nos apresenta:

Na primeira metade de 1931, ele implementou uma significativa reforma na educação nacional, com destaque para a criação do Conselho Nacional de Educação e a reorganização do ensino secundário e superior, que passaria a ser identificada com o seu nome – Francisco Campos.

Outra importante reforma que marcou o ensino de línguas foi a Reforma Capanema, sob forte influência nacionalista, a qual atrelou os conteúdos à visão

nacionalista, uma vez que apresentava uma maior preocupação com os aspectos metodológicos para o ensino de línguas, tendo em vista preparar os educandos para o ingresso na universidade, bem como atender às necessidades da formação clássico-humanista da elite da época. Dessa maneira, o ensino de línguas passou a não ser somente a tradução literal e a gramática normativa, mas, sim, formulou-se um ensino voltado para a língua alvo.

Nesse transcorrer do tempo, inúmeros outros métodos foram surgindo e, de acordo com Almeida Filho (1992), nas décadas de 70 e 80, prevalecem os métodos embasados na abordagem linguística, sendo centrados nos padrões behavioristas: nos anos 70, contendo a denominação nocional-funcional; e nos anos 80, os conceitos de comunicação e competência linguística, tanto em nível teórico quanto prático, bem como uma compreensão interdependente de aprender e ensinar línguas.

No caso específico do ensino do português como língua estrangeira, língua a falantes de outras línguas (FURTOSO, 2009), temos o registro de ensino em outros países, segundo os estudos de Lunardelli (2000), como as primeiras licenciaturas de Português Língua Estrangeira, nas universidades europeias, na década de 30 do século XX. No entanto, somente nas décadas de 60 e 70 é que o ensino do português tem um aumento significativo, principalmente nos Estados Unidos.

Conforme Almeida Filho (1992), no ano de 1971, é publicado o livro *Português do Brasil para estrangeiros*, porém somente a partir da década de 80 é que ocorre um aumento na produção do número de livros didáticos, de materiais, são criados métodos para o ensino, bem como surgem programas de pós-graduação nesse campo específico.

As publicações intensificam-se da década de 90 em diante, com uma grande variedade de pesquisas sobre o ensino de português a falantes de outras línguas, indo desde aspectos linguísticos formais à análise de materiais didáticos, abordagens, metodologias e formação de professores na área. Exemplificamos com as palavras de Lunardelli, cujos dados refletem a vigorosa produção da década de 90:

No Brasil, os estudos foram e são desenvolvidos em diversas universidades, como UNICAMP, USP e UFF, inclusive com

programas de pós-graduação - especialização em português para estrangeiros e concentração da área no mestrado em Lingüística Aplicada. Em relação a artigos publicados sobre o assunto, é relevante citar, na década de 90, as coletâneas organizadas por Almeida Filho (1995,1997) e pelo mesmo e Lombello (1992,1997), Silveira (1998), Cunha e Santos (1999), a publicação dos Cadernos do Centro de Línguas da USP com o enfoque em português - língua estrangeira (1997), os trabalhos publicados nos CEBs – Centro de Estudos Brasileiros, além de artigos espalhados em revistas especializadas em LA. (LUNARDELLI, 2000, p. 41-42)

Com a fundação da SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira -, em 1992, a área se expandiu muito mais. Os diversos encontros e congressos promovidos pela Sociedade congregam professores-pesquisadores de várias partes do mundo, com o intuito de compartilhar experiências e impulsionar as formações inicial e continuada de docentes para esse campo<sup>6</sup>.

Além disso, o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – certifica a proficiência da língua portuguesa a falantes de outras línguas por meio do exame Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. O exame é aplicado no Brasil e no exterior, em postos aplicadores: “Instituições de Educação Superior, representações diplomáticas, missões consulares, centros e institutos culturais, e outras instituições interessadas na promoção e difusão da Língua Portuguesa”<sup>7</sup>.

Desse modo, analisando o contexto histórico para o ensino de línguas, em especial o de português como língua estrangeira, verificamos alguns percalços nesse caminho, como também conquistas, a exemplo de diversas ações desenvolvidas para efetivação desse ensino.

### 3.2.2. *A abordagem intercultural para o ensino do português*

Considerando-se as novas necessidades do mundo globalizado, presentes em todos os setores da sociedade, juntamente com uma diversidade

---

<sup>6</sup> Informações extraídas do site: <http://www.siple.org.br>. Acesso em abril de 2019.

<sup>7</sup> Extraído do site: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>. Acesso em abril de 2019.

cultural, principalmente nas instituições escolares, instiga-nos a repensar as abordagens utilizadas para o ensino de línguas nos contextos multilíngues, cada vez mais heterogêneos e complexos, no que corresponde ao pensar e agir dos diferentes sujeitos que os compõem.

Uma vez que as diferenças são o resultado de uma construção histórica e que estas enriquecem o contexto educacional, consideramos ser a abordagem intercultural, para o ensino de línguas em ambientes educacionais multilíngues, a mais compatível com esta pesquisa, por acreditar que língua e cultura são indissociáveis. Conforme Lima e Silva (2016, p. 181), “nós existimos, pensamos e nos relacionamos com os outros” e, por meio do reconhecimento e da valorização das diferenças, construímos nossas relações sociais.

Nesse sentido, compreendemos, dentro do processo educativo, a interculturalidade como:

[...] espaços e processos de encontro-confronto dialógico entre as várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias. É esse o entrelugar no qual todas as vozes podem emergir, manifestar-se, influir – se assim podemos caracterizar a inclusão dos diversos fluxos, das inúmeras teias de significados. (AZIBEIRO, 2003, p. 93)

Por sua vez, Mendes (2011, p. 140) nos apresenta a função da língua para a abordagem intercultural: “[...] a língua, mais do que um objeto de ensino, passa a ser ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar de inteiração”. Ou seja, a autora nos explica que, por meio da relação direta entre língua e cultura, e o fato destas transitarem entre si, permite-se aos aprendizes de uma nova língua a conhecer essa nova língua através de sua própria.

No entanto, o que se percebe nos vários contextos é que essa mediação entre língua e cultura, muitas vezes, encontra-se distante da maioria dos ambientes educativos, tendo em vista que a contemplação da homogeneidade, de todos serem iguais, está presente às práticas educacionais. Isso porque, em geral, pretendemos que o outro, o qual apresenta uma língua/ cultura diferente da nossa deva se adaptar à homogeneidade. Nas palavras de Bennett:

Basicamente, queremos que todas as pessoas no mundo sejam como nós, porque, afinal de contas, achamos que nosso ponto de vista é o correto. Infelizmente, porém, se essa conversão falha, a história mostra que o ser humano parte para a saída mais simples, que é eliminar o povo culturalmente diferente - e frequentemente isso acontece das maneiras mais horrendas. (BENNETT, 2011, p. 1)

Dessa maneira, quando se adota a abordagem de ensino de línguas por meio da valorização da língua-cultura, deve-se ter a clareza dos desafios, do papel que o docente assume frente às diferenças sócio-históricas, culturais, bem como a mediação de conflitos, principalmente identitários, relativos a uma realidade sociocultural divergente. Para tanto, busca-se utilizar, no processo de ensino e aprendizagem, a troca, o diálogo, a cooperação de todos, tendo em vista atingir o objetivo comum: a aprendizagem da língua alvo (MENDES, 2011)

A aprendizagem de uma língua-cultura, no contexto global, requer muitas vezes que o aluno, além de ter o contato com a nova língua, possa vivenciar as diferentes formas de agir da sociedade, como também participar dela. Pressupõe-se que as línguas são vivas, em constante evolução e não se dão de maneira isolada ou desvinculada da sociedade, mas sim são a manifestação da realidade social, de cada sujeito em seu processo de construção histórica.

Além disso, Almeida Filho (2002, p. 210) nos faz refletir acerca do ensino de línguas, em um cenário de aprendizagem comunicativa, mostrando que a abordagem adotada para o ensino de uma nova língua “precisa romper fronteiras, ou seja: implica a reciprocidade de viver (mesmo que temporariamente) na esfera cultural do outro e simultaneamente ter o outro confortavelmente na nossa esfera de cultura”. Esse romper culturalmente, apresentado pelo autor, sobretudo no ensino de uma língua adicional, faz repensar o processo de ensino e aprendizagem de línguas, tendo em vista que, muitas vezes, este ocorre de forma homogênea, em que se promove o apagamento da identidade cultural do outro. Porém, de acordo com Bennett:

Eu estou tentando me adaptar a você, você está tentando se adaptar a mim, mas nem eu quero ou posso me tornar você e nem você quer ou pode se transformar em mim. Apesar disso, ambos tentamos entender o mundo um do outro, e isso gera um espaço em comum entre nós, que não diz respeito nem à minha cultura e visão de mundo e nem à sua. (BENNETT, 2011, p. 1)

Nesse sentido, o ensino intercultural propõe um conjunto potencial de estruturas e forças, símbolos que assumem posições, formas e cores diferentes dos atuais que encontramos impressos nos meios educacionais, proporcionando-nos o repensar essa nova forma de abordagem de ensino de línguas, na qual o colocar-se no lugar do outro, imergir na cultura do outro, sem perder as suas características, torna o ensinar e aprender línguas leve, belo, valorizador e, principalmente, inclusivo (MENDES, 2004, 2007, 2011, 2012).

Fica evidente que língua e cultura transitam entre si e, portanto, deve-se buscar a promoção de um diálogo entre estas, e isso vai além da elaboração de currículos e materiais, uma vez que “devemos estar abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista” (MENDES, 2007, p. 138).

Compreendemos, então, por meio desta abordagem intercultural, que se deve levar o outro a entender essa diversidade, bem como colocar-se no lugar do outro, tendo em vista a valorização de todas as culturas, não havendo uma de maior prestígio, considerando que todas se complementam e enriquecem o processo de aprendizagem das línguas.

Evidenciamos, assim, que a abordagem intercultural tem sido um dos maiores objetivos da contemporaneidade, uma vez que ensinar línguas nessa perspectiva vai além do livro didático e das abordagens tradicionais, adotadas pela maioria das instituições escolares. Desafia-se o professor a aplicar em sua prática pedagógica questões que considerem além do nível cognitivo e intelectual, mas “que preservam tradições, crenças, artefatos, modos de vida”, bem como “[...] as diferentes dimensões da vida humana, social, política e econômica” (MENDES, 2012, p. 359). Ainda conforme a autora:

[...] processo de aprendizagem intercultural em sala de aula é extremamente complexo e, por isso mesmo, pouco conhecido ou de fácil predição. Também a sua avaliação é bastante variável, vez que as mudanças que acontecem no desenvolvimento do processo, como mudanças de percepção, consciência e atitudes de professores e alunos, por exemplo, são de difícil mensuração. (MENDES, 2011, p.142)

Isso porque, quando se adota a abordagem intercultural no processo de ensino e aprendizagem de línguas, leva-se o aprendiz a compreender os fatores dentro do contexto social, possibilitando-lhe ir além da forma estrutural da língua, mas que possibilite conviver de maneira respeitosa e democrática, como nos exemplifica Almeida Filho:

Então carecemos de compreender e saber agir, por exemplo, quando cumprimentar beijando o rosto, quem tem a iniciativa, quantos beijos, onde é o beijo (no rosto ou mesmo no ar), se apenas dar a mão sem beijar ou se nem tanto. Se formos saudados numa despedida com um "apareça lá em casa", precisamos saber a que isso monta - se é mesmo convite ou apenas um ritual fático para denotar prazer diante da expectativa de rever o interlocutor. (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 210)

Nesse sentido, ensina-se e aprende-se, para além de um conjunto de normas e regras, sob o modo de ser e viver a linguagem, em que o aprendiz não só reconheça as especificidades da língua, mas sobretudo os aspectos culturais, contextuais, que o permitam pensar e agir socialmente no mundo, ou seja, abrir-se para outra cultura e deixar-se ver pelo outro, sem perder a sua identidade. Sendo assim,

cada participante envolvido no processo de ensino/aprendizagem é um mediador cultural entre o seu próprio modo de ser e agir e o do outro com o qual está dialogando. No entanto, para que esse diálogo seja possível e funcione verdadeiramente como meio de integração intercultural, é necessário que vejamos o mundo à nossa volta de modo a propiciar isso. (MENDES, 2011, p. 159)

Podemos considerar o ensino de línguas sob a perspectiva da abordagem intercultural uma forma desafiadora, para o qual os profissionais devem estar cientes dos desafios a serem enfrentados, assim como das relações de conflito postas no contexto educacional, para se ter a clareza de que desempenham o papel de mediadores do conhecimento das línguas-culturas.

### **3.3 A gestão de línguas em contextos multilíngues**

Partindo do cenário descrito na seção anterior, faz-se necessário rever como vem ocorrendo, no processo de gestão escolar, a gestão de línguas imersas em um cenário multilíngue e multicultural, com o intuito de dar visibilidade aos falantes de outras línguas e diminuir as barreiras linguísticas postas a estes.

Acerca da definição de gestão de línguas, Berger explica que se trata de:

[...] administração da presença e do lugar das línguas em dada sociedade ou espaço social por meio de estratégias e/ou práticas adotadas por sujeitos e/ou grupos que exercem algum nível de autoridade (poder), intervindo nas relações dos falantes com as línguas. (BERGER, 2015a, p. 58)

Sendo assim, no âmbito educacional, a gestão de línguas ocorre a partir do reconhecimento da coexistência de outras línguas, mesmo que implicitamente; percebe-se que há uma relação de poder entre os falantes das diferentes línguas e os gestores da língua considerada majoritária.

A gestão de línguas é executada por meio dos diretores, coordenadores, professores e demais profissionais que compõem o contexto educacional, desde que estes exerçam uma relação de poder e possam intervir de maneira direta aos falantes de outras línguas. Nesse processo, tais gestores influenciam e articulam ações, além de disporem de soluções para enfrentar os inúmeros problemas causados pela barreira das línguas, promovendo ações que silenciem, apaguem ou favoreçam a invisibilidade deste público, ou ações de integração e valorização da diversidade linguística, tornando-os visíveis.

Dessa forma, gerir uma língua ou a coexistência de línguas pode significar intervir sobre os seus estatutos na sociedade, planejar estratégias para sua manutenção, difusão, assimilação ou até mesmo substituição destas na sociedade (BERGER, 2017).

Segundo Oliveira (2016, p. 390), “havendo gestão de línguas, há programas, ações, legislação, financiamentos, capacitação de quadros, enfim, há intervenção e aí está o canteiro onde nascem e crescem as políticas linguísticas”. Para o autor, as políticas linguísticas

[...] são uma faceta das políticas públicas dos países, das organizações internacionais, das corporações e instituições, e nesse sentido são um fazer permanente do homem, sempre adaptadas à sua época, aos interesses geopolíticos, econômicos e culturais em jogo numa determinada fase histórica. Não se esgotam, mudam de foco; não se completam, estão sempre em construção. (OLIVEIRA, 2016, p. 395)

Repara-se, portanto, na relação de poder que há entre as línguas. No entanto, segundo Maher, “elas podem ser arquitetadas e colocadas em ação localmente; uma escola ou uma família” (2013, p.120), fazendo com que as políticas linguísticas muitas vezes sejam compreendidas erroneamente, uma vez que elas nem sempre são empreendidas ou engendradas pelo Estado, mas sim ocorrem nas mais diversas situações de poder estabelecidas, gerando assim relações de tensão. De acordo com Calvet (2007, p. 11), “o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou impor à maioria a língua de uma minoria”.

Desse modo, compreende-se que o significado das políticas linguísticas vai além de decisões tomadas por governantes públicos, no que diz respeito a quais línguas serão ensinadas, reprimidas ou eliminadas. Nas palavras de Oliveira:

Construir políticas linguísticas, então, é participar da construção do futuro das sociedades, e mais especificamente da nossa sociedade; fazer política linguística, pela própria noção de intervenção sobre as línguas, sem a qual ela não existe, é atuar para um mundo mais justo neste campo específico das línguas e dos seus usos, mais plural, mais democrático e mais aberto à ecologia de saberes humanos. (OLIVEIRA, 2016, p. 386)

Dessa forma, segundo Hamel (2003, p. 68), as políticas linguísticas “devem se concentrar nas contradições entre as decisões políticas explícitas e as medidas e intervenções das diversas forças sociais”, considerando que as políticas linguísticas necessitam ser utilizadas como forma de garantia dos direitos linguísticos dos diferentes grupos de falantes.

De acordo com Maher (2013, p. 132), “é bastante animador perceber que a nossa Pátria Mãe Gentil parece estar começando a acordar, ainda bastante sonolenta, é verdade, com o barulho que andam fazendo as tantas línguas de seus filhos”, mesmo que seja a passos lentos, apesar da indiferença e intolerância política que nos cerca.

Partindo do exposto acima, estamos vivenciando um novo cenário para a diversidade linguística no Brasil, estando este em processo de construção, ainda não sendo possível prever os desdobramentos dessas ações em médio e longo prazo: “salienta-se o caráter inovador dessas políticas, e das discussões realizadas, protagonizando-se uma nova fase para as políticas linguísticas” (SEIFFERT, 2015, p. 100).

No entanto, o que percebemos é que a maioria das ações que ocorrem nos contextos multilíngues é simplesmente paliativa, com relação à necessidade real de intervenção e promoção de políticas linguísticas. Nesse sentido, considerando a esfera educacional, devemos ter em vista que:

A escola como espaço de convivência de diferentes línguas, ou falares, é então um espaço no qual o desenvolvimento das políticas linguísticas se faz necessárias. E como espaço de transmissão de conhecimentos, a escola torna-se um local privilegiado para as ações previstas no planejamento linguístico. (SANTOS, 2012, p. 65)

A escola pode ser considerada um cenário estratégico para a implantação de políticas linguísticas, por ser um lugar de transformação de comportamentos (SANTOS, 2012). Todavia, as políticas linguísticas são muitas vezes desconhecidas dos espaços escolares, onde as questões acerca da diversidade linguística são pouco discutidas, o que promove cada vez mais a ampliação, manutenção e formação de ambientes monolíngues e o apagamento das demais línguas.

Verifica-se que a discussão/reflexão sobre a presença de alunos falantes de outras línguas, nos espaços educativos, muitas vezes é insuficiente e restrita aos acadêmicos dos cursos de Letras<sup>8</sup> e aos programas de Pós-Graduação. Muito pelo contrário, essas discussões/reflexões deveriam sair das esferas universitárias e chegar ao público que atua com a demanda de alunos inseridos nesses contextos, com vistas a subsidiarem as práticas e as intervenções pedagógicas (FRAGA, 2014). De forma que essas discussões levem a compreender a língua como forma de expressão cultural das comunidades, grupos sociais, ou indivíduos, a qual contribui para enriquecer a diversidade cultural. De acordo com o que nos apresenta

---

<sup>8</sup> Cabe aqui ressaltar que o Curso de Licenciatura em Letras da UNIOESTE - Campus Foz do Iguaçu possui uma disciplina específica que trata das Políticas Linguísticas e da pluralidade linguístico-cultural da fronteira.

Santos (2012, p. 65), com relação à promoção de políticas linguísticas nos espaços escolares:

A escola é responsável pela transmissão do padrão linguístico determinado pelas instâncias governamentais, em um primeiro momento priorizando as atividades escolares, mas com o objetivo de que este uso seja ampliado para a sociedade envolvente. Outro fator que coloca a escola como ferramenta importante para as políticas linguísticas é a possibilidade de influenciar na alteração ou manutenção do status de línguas em contextos multilíngues.

Cabe aos gestores, portanto, promoverem discussões, encaminhamentos, novas práticas frente às realidades existentes, levando-se em consideração os erros e acertos dentro desse processo de gestão. Por meio da gestão de línguas se criam políticas linguísticas que visem dar voz e vez a seus mais diversos grupos de falantes, que visem à formação dos professores, tendo como intuito diminuir as barreiras linguísticas existentes entre os sujeitos e suas línguas, bem como promover a construção de saberes, a valorização e a promoção da diversidade.

### *3.3.1. A gestão de línguas no município de Medianeira*

Ressaltamos, na seção anterior, a importância da gestão de línguas e como essa pode influenciar no desenvolvimento de políticas linguísticas acerca dos contextos multilíngues inseridos nas escolas. Tendo em vista as leis que regem o sistema educacional, principalmente no que tange ao ensino de línguas, obedecendo à hierarquia federal, estadual e municipal, faz-se necessário refletir sobre as diferentes abordagens e modelos de gestão de línguas na educação formal, a fim de construir caminhos para a implementação de políticas linguísticas condizentes com a realidade local (BERGER, 2017).

Quando tratamos o assunto de implantar políticas públicas, estamos nos referindo a um campo onde há um jogo de interesses muito grande por parte dos gestores, sejam eles da esfera federal, estadual ou municipal. De acordo com Oliveira (2011, p. 313), “as políticas públicas de um país têm diferentes repercussões nos veículos que lhes conferem visibilidade”. Desse modo, há políticas em que seus gestores têm interesse em torná-las públicas, secretas ou apagadas:

Há uma inter-relação entre os diversos níveis de gestão, de modo que a gestão de línguas é um processo dinâmico, multidimensional, que, para ser analisada, ainda que localmente, não deve ser compreendida sem que se leve em conta as diferentes relações de força que atuam sobre as línguas na sociedade. (BERGER, 2015a, p. 35)

Pelo fato da naturalização das questões linguísticas e por estas, muitas vezes, se encontrarem “diluídas dentro de políticas culturais, educacionais, políticas de inclusão ou de exclusão, não aparecem em estado puro, embora estejam necessariamente presentes na maioria das políticas educacionais e culturais” (OLIVEIRA, 2011, p. 314). E ainda não configuram um quadro de destaque, frente a outras políticas públicas.

Acerca das políticas educacionais, bem como dos documentos que norteiam o ensino no município de Medianeira, espaço de nossa pesquisa, principalmente o ensino de línguas para séries iniciais do Ensino Fundamental I, verificamos que o Plano Municipal de Educação e o Projeto Político-pedagógico da escola envolvida na pesquisa não trazem menção alguma a respeito dessa temática, mesmo havendo, na sua realidade educacional, alunos falantes de outras línguas, revelando um contexto multilíngue.

Quando analisadas as metas do Plano Municipal de Educação de Medianeira (MEDIANEIRA, 2015a), em vigor desde o ano de 2015, estando em vigência até o ano de 2025, encontramos a meta 5: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Chamou-nos à atenção o item 5.6 que traz o seguinte:

5.6) Ofertar, até 2018, atendimento diferenciado aos(às) alunos(as) oriundos do Paraguai, conforme a demanda, com o apoio de professor(a) habilitado em língua espanhola facilitando a comunicação e o processo de alfabetização, atendimento em contra turno, adaptação curricular. (MEDIANEIRA, 2015a, p.15)

Considerando que, no texto que traz referências ao plano municipal, este assunto - ensino de língua espanhola, ensino de línguas a falantes de outras línguas - não é mencionado, entretanto, como meta, isso é posto.

Enquanto prática, essa meta não se efetiva - a de ter em contraturno escolar professor de apoio habilitado em língua espanhola para atender os alunos em processo de alfabetização oriundos do Paraguai. Há a demanda desse alunado nas escolas municipais, bem como há falantes de outras línguas como os haitianos, porém são totalmente invisibilizados por parte da gestão municipal no que se refere à efetivação da meta proposta.

Pode-se considerar que o único momento em que os alunos imigrantes tornam-se visíveis para a gestão escolar, no que tange à documentação e à estatística, é no ato da matrícula, tendo em vista que posterior a isso são novamente invisibilizados, conforme resposta dada pelo Responsável SMEC, quando questionado se a Secretaria Municipal de Educação apresentaria um levantamento do número de alunos estrangeiros matriculados (questão nº 1 do roteiro de entrevista – quadro 6):

*No momento da matrícula da escola é preenchido um formulário que identifica a origem destas crianças, porém aqui na Secretaria de Educação nós não temos um levantamento exato deste número desses alunos. (RESPONSÁVEL SMEC, Entrevista, 2018)<sup>9</sup>*

Isso evidencia que a gestão pública educacional não apresenta uma forma de controle e acompanhamento da entrada de matrículas, uma vez que não há nenhum trabalho estatístico da própria Secretaria que comprove a convivência de diferentes línguas no espaço escolar.

Quando questionado sobre qual trabalho realizado pela SMEC com relação ao crescente número de imigrantes haitianos no município de Medianeira, e qual o trabalho realizado com relação à aprendizagem da língua e ao acesso ao conhecimento para esses imigrantes (questão nº 5 do roteiro de entrevista – quadro 6), o Responsável SMEC nos aponta que:

*A Secretaria de Educação não tem nenhum trabalho sistemático e orientador a respeito disso para as escolas. Cada escola organiza o trabalho da maneira que consegue da melhor maneira possível para fazer o atendimento com essas crianças, sempre também*

---

<sup>9</sup> Todas as citações referentes às entrevistas dos sujeitos desta pesquisa estão grafadas em itálico.

*supervisionados pela equipe pedagógica.* (RESPONSÁVEL SMEC, Entrevista, 2018)

Desse modo, percebe-se que o público em pauta não desperta interesse dos agentes da SMEC, uma vez que há falta de orientação, planejamento para o ensino de línguas, evidenciando-se que a gestão de línguas deva ocorrer somente no contexto interno de cada escola, fazendo-se de acordo com a compreensão de cada gestor escolar, ou demonstrando não haver compreensão de que a gestão de línguas seja relevante, em razão de o contexto escolar ser pretensamente monolíngue, com o apagamento da diversidade linguística.

Nesse processo, ao questionarmos o Responsável SMEC se haveria, dentro da gestão da Secretaria Municipal, uma pessoa responsável para orientar, organizar o trabalho pedagógico das escolas com relação a alunos estrangeiros, o mesmo nos respondeu que não havia uma pessoa específica para orientar as escolas sobre o ensino do português como língua adicional, apesar de a equipe orientar o trabalho pedagógico desenvolvido na rede municipal e se deparar com essas situações de aprendizagem.

Portanto, evidenciamos que não ocorre a implantação de Políticas Linguísticas, no que tange ao ensino de línguas para alunos imigrantes, uma vez a Secretaria Municipal de Educação não apresenta um trabalho de orientação para os gestores escolares, não há ações pedagógicas que favoreçam o aprendizado da Língua Portuguesa a esses falantes, bem como um trabalho sistematizado direcionado a este público inserido nas instituições escolares. Verificamos, assim, que a gestão municipal delega a responsabilidade de gestar, implementar, organizar o ensino de línguas para alunos imigrantes aos gestores escolares, cada qual executando da forma que melhor lhe convém, sem embasamento teórico-metodológico nem orientação da própria SMEC.

Essa situação gera, dentro dos contextos educativos, uma insegurança aos profissionais que atuam nos ambientes multilíngues, uma vez que, pela falta de orientação, planejamento, embasamento teórico-metodológico, ao invés de promover a valorização das diferenças, provoca-se o contrário, a invisibilização desses falantes, demonstrando-se o descaso com tais alunos e com os profissionais que atuam diretamente nesses contextos.

Corroborando com o exposto, a falta de suporte torna-se evidente ao analisarmos as respostas dadas pelos professores entrevistados, quando questionados sobre qual a orientação e suporte receberam da SMEC:

*Não. A gente não teve visita da Secretaria de Educação, e o que a gente fez foi por nossa conta mesmo, quem auxiliou foi a diretora e a coordenadora da escola. (PROFESSOR 1, Entrevista, 2018)*

*Da Secretaria Municipal de Educação recebemos um Dicionário de francês/português. (PROFESSOR 2, Entrevista, 2018)*

*Eu não tive orientação da Secretaria Municipal de Educação, recebi um dicionário da Secretaria de Educação francês/português e nada mais. (PROFESSOR 3, Entrevista, 2018)*

*Nenhum, não vieram nenhuma vez analisar em sala de aula, e também não trouxeram nenhum tipo de material. (PROFESSOR 4, Entrevista, 2018)*

*Não tive nenhum, pois nesse momento o aluno já havia se apropriado da língua portuguesa. (PROFESSOR 5, Entrevista, 2018)*

No ano de 2017, reuniram-se os membros das comissões para avaliar o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, bem como reformular ou até mesmo implementar novas. Dessa maneira, um grupo de professores sugeriu a reformulação da meta 5.6, tendo em vista o número crescente de alunos haitianos, ou mesmo imigrantes falantes não só da língua espanhola, bem como do guarani e outras, mas tal sugestão não foi contemplada até o momento<sup>10</sup>.

Conforme justificativa dada pela Responsável SMEC, ao ser questionada se já havia atingido a meta em relação ao alunado imigrante (questão n. 3 do roteiro de entrevista – quadro 6), obtivemos a seguinte resposta:

*Já existe a indicação de uma escola, para que seja reelaborada esta meta, ao final do cumprimento desta meta, ou seja, do prazo que é até o final do ano de dois mil e dezoito, para que esta meta seja cumprida. Mas existe a identificação de que esta meta deva ser reelaborada, para que ela atenda todos os alunos imigrantes, não apenas os alunos vindos do Paraguai. Esta estratégia provavelmente*

---

<sup>10</sup> Eu estava presente nessa comissão e fiz parte do grupo de professores que reivindicava a reformulação.

*será reelaborada no início de dois mil e dezenove.* (RESPONSÁVEL SMEC, Entrevista, 2018)

Por mais que os gestores da SMEC tenham o conhecimento da necessidade da reelaboração da meta 5.6 do Plano Municipal de Educação, a mesma não se efetivou até o término do ano letivo de 2018. Como não foi reelaborada, parece evidente a falta de estratégias para que a Língua Portuguesa seja ensinada de forma proficiente a todos.

Outro documento analisado em nossa pesquisa foi o Regimento Escolar (2016) das Escolas Municipais do Município de Medianeira, em vigor desde o ano de 2016. Citamos desse documento alguns artigos:

ART. 54º - A escola está a serviço das necessidades e características de desenvolvimento e *aprendizagem dos alunos, independente de sexo, etnia, cor, situação sócio-econômica, credo religioso e ideologia política, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e contrária a qualquer forma de preconceito ou discriminação.*

ART. 55º - A escola tem como finalidade promover o desenvolvimento integral do aluno, complementando a ação da família e da comunidade, atendendo as diferenças individuais, desenvolvendo atividades diversificadas, despertando o senso crítico, a criatividade, os hábitos e atitudes coletivas.

ART. 56º - A escola tem por objetivo geral assegurar ao aluno atividades curriculares estimuladoras proporcionando condições adequadas para promover o bem-estar e o *desenvolvimento do aluno, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual, linguístico, moral e social, mediante a ampliação de suas experiências e o estímulo ao interesse pelo conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.* (REGIMENTO ESCOLAR, 2016, p. 25, grifo nosso)

Percebemos, no Regimento Escolar, o qual normatiza o funcionamento interno do estabelecimento educacional e regulamenta o seu trabalho pedagógico e administrativo, que se assegura, no artigo 56º, o direito a atividades curriculares para o desenvolvimento do aluno nos mais diversos aspectos, entre eles o aspecto linguístico, porém se evidencia que tal aspecto está garantido aos falantes da língua oficial. Para os alunos imigrantes, não são oferecidas as condições, bem como as atividades curriculares para o seu desenvolvimento linguístico, devido à sua invisibilidade no contexto educacional como um todo.

Nesse capítulo, podemos considerar que estamos imersos em contextos multilíngues e pluriculturais; porém, há ausência de políticas públicas específicas para a escola lidar com a diversidade, sobretudo no município de Medianeira. Desse modo, faz-se necessário promover a gestão das línguas nos contextos educacionais, com vistas possibilitar aos alunos falantes de outras línguas uma maior participação nos diferentes grupos sociais, ampliar a sua capacidade de inserção e desenvolvimento social e cultural, bem como motivar a construção de políticas linguísticas que subsidiem o ensino de línguas.

No capítulo seguinte, os caminhos do Brasil e do Haiti se cruzam, nesses contextos multilíngues e pluriculturais. Abordaremos a chegada dos haitianos ao Brasil, em especial à cidade de Medianeira, sua busca por melhores condições de vida, a inserção social e educacional e as barreiras enfrentadas pelo desconhecimento da língua/cultura brasileira.

#### 4. CAMINHOS QUE SE CRUZAM...: OS HAITIANOS NO BRASIL

Este capítulo expõe os caminhos trilhados pelos haitianos no território brasileiro, especialmente no município de Medianeira. Está dividido em quatro seções: a primeira seção explanará sobre os termos e os conceitos em relação a imigrante, migrante e refugiado; a segunda seção tratará da trajetória histórica da imigração haitiana para o Brasil, as causas e as consequências desse percurso migratório.

A terceira seção abordará diversas ações desenvolvidas para o ensino de língua portuguesa aos haitianos em terras brasileiras, notadamente no estado do Paraná; no momento seguinte, traremos breve descrição das duas línguas do Haiti – o francês e o crioulo haitiano. Por fim, na quarta e última seção, descreveremos o contexto dos haitianos no município de Medianeira, focalizando com mais precisão a questão educacional.

##### **4.1. Percurso de viagem: imigrante, migrante e refugiado**

Vivemos no cenário mundial uma grande mobilidade humana, gerada por inúmeros motivos, sejam eles de ordem ambiental ou, expatriados de seus países, devido a perseguições étnicas, religiosas e políticas.

Nas últimas décadas, o Brasil tem recebido um número crescente de pedidos de refúgio, sendo este uma condição de imigração das mais antigas do mundo. Esse fluxo migratório tem se dado das mais diversificadas maneiras e com diferentes origens: geográficas, sociais, culturais, entre outras. Conforme Barcellos,

a escolha de migrar não é uma escolha fácil, e várias teorias de migração estudam os mais diversos fatores que motivam alguém a deixar seu país de origem. O que todas têm em comum é o entendimento de ser um processo de decisão multifatorial, que envolvem familiares, amigos, e um longo processo para determinação de emigrar ou não. Migrantes analisam as possibilidades e o custo-benefício da mobilidade, avaliam se as oportunidades no país estrangeiro serão melhores do que permanecer em seu país de origem, e se o risco de ir em direção ao desconhecido será válido a longo prazo. (BARCELLOS, 2018, p. 8)

Em 2010, um grande terremoto devastou o Haiti, causando a morte de mais de 200 mil pessoas e a completa destruição da capital Porto Príncipe e seus arredores. Em 2014, o furacão Matthew assolou o sul da ilha. Com esses desastres naturais, milhares de haitianos perderam suas casas, empregos e familiares, bem como acesso a direitos fundamentais, tais como educação, saúde, sofrendo com a escassez de alimentos. Em situação de extrema pobreza, muitos haitianos tentaram deixar seu país.

Desde 2011, observou-se um grande fluxo de entrada de haitianos no Brasil, principalmente pela região Norte, e que aos poucos se disseminaram, também chegando ao município de Medianeira, no oeste do Paraná. Trazem em suas bagagens grandes expectativas e vêm em busca de uma vida digna e acesso aos direitos fundamentais à sobrevivência humana.

Dessa maneira, fez-se necessário compreendermos o que motivou esses haitianos a virem para o Brasil, bem como a Medianeira; também discutimos o conceito de imigrante, migrante e refugiado, uma vez que se percebem alguns conflitos nos conceitos e, de maneira geral, no senso comum, acreditam-se serem sinônimos.

No caso dos termos migrante e refugiado, há uma diferença legal entre os mesmos. De acordo com o artigo 13º da Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948, p. 3): "toda pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país". Esses fenômenos migratórios têm amparo jurídico, porém a sua cidadania depende de cada Estado-nação, ou seja, são consideradas migrantes todas as pessoas que deixam seu lugar de origem para outro, com intenção de residir ou não, onde buscam melhores condições de trabalho, educação, ou também aquelas as quais passaram por desastres naturais, fome ou extrema pobreza.

Conforme a Convenção das Nações Unidas de 1951, estabelece-se, por meio do Alto Comissário das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), que refugiado se trata de:

persona temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse

temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (ACNUR, 1951, p. 2)

A partir dessa definição, entende-se por refugiados todas as pessoas que estão fora de seu país, por inúmeros fatores já citados, que não podem retornar à sua pátria e necessitam de proteção internacional. As pessoas que recebem refúgio têm seus direitos garantidos, como os demais estrangeiros, no que diz respeito à liberdade religiosa, ao trabalho, entre outros. Conforme Cunha (2002, s.p.):

o refugiado é, antes de tudo, uma vítima da violação de seus direitos humanos. A concessão do asilo permite recuperar a dignidade cidadã ignorada em seu país de origem. Os refugiados são seres humanos desesperados, imersos em uma situação que os vence, uma vez rompido o vínculo de pertencer à sua comunidade de origem. Assim como os imigrantes, eles podem contribuir para a mudança, para o desenvolvimento e para a inovação cultural dos países que lhes concedem asilo.

Preceitua-se com relação à educação que “os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que trata ao ensino primário, bem como a continuidade dos estudos, o reconhecimento dos diplomas universitários e também a concessão de bolsas de estudo” (ACNUR, 1951, p. 9).

Por outro lado, consideram-se imigrantes os estrangeiros que se deslocam para um novo país, com a finalidade de ali fixar-se, sendo assim legalmente admitido por este país de acolhimento, incluindo as pessoas de seu grupamento familiar. E, de acordo com o ACNUR (2016), considera-se migrante a pessoa que geralmente decide se mudar de um local para outro, voluntariamente sem a interferência de fatores externos, por um tempo indeterminado.

Sendo assim, concernentes ao acesso à educação, as instituições públicas de educação básica são obrigadas a matricular e oferecer as condições necessárias para que os alunos refugiados tenham acesso ao conhecimento científico, respeitando sua diversidade linguística. Isso posto, percebemos que os mesmos têm acesso à matrícula, mas no que diz respeito à diminuição das barreiras linguísticas e culturais isso não acontece (BARCELLOS, 2018).

A Constituição Federal Brasileira preconiza, em seu artigo 22, que “compete privativamente à União legislar sobre: XV - emigração e imigração,

entrada, extradição e expulsão de estrangeiros” (BRASIL, 2017, p. 35). Evidenciamos, dessa maneira, que os termos refugiado e imigrante apresentam significados distintos.

Observamos também que, nas últimas décadas, a política brasileira para refugiados e imigrantes tem avançado, principalmente após a promulgação do Estatuto do Refugiado, sob Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 (BRASIL, 1997), a qual instituiu normas e proporcionou a criação do Comitê Nacional para Refugiados - CONARE, órgão responsável por analisar os pedidos e declarar o reconhecimento, em primeira instância, da condição de refugiado, bem como por orientar e coordenar as ações necessárias à eficácia da proteção, assistência e apoio jurídico aos refugiados. O então Ministro dos Direitos Humanos, em 2018, Gustavo Rocha, declarou o seguinte sobre a referida lei:

A Lei de Refúgio brasileira (Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997) é considerada uma das mais avançadas do mundo. Recentemente, a entrada em vigor da nova Lei de Migração brasileira (Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017) consolidou a perspectiva de direitos humanos no âmbito da política migratória nacional, posicionando o país na vanguarda do tratamento da temática e tornando o Brasil uma referência no debate global sobre migrações, em consonância com as normas e parâmetros internacionais mais elevados. (ROCHA, 2018, s.p)

Vemos, portanto, que a nova lei que entrou em vigor no ano de 2017, a qual dispõe sobre direitos e deveres dos migrantes e visitantes, regula sua entrada e saída do país, bem como estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. A nova lei trata o movimento migratório como um direito humano, o que possibilita aos refugiados o direito ao trabalho, à educação, à saúde e à mobilidade no território nacional, possibilitando o combate à xenofobia e à discriminação contra os imigrantes, permitindo, assim, que reconstruam suas vidas no país.

No entanto, em janeiro de 2019, o Brasil retirou-se do Pacto Global sobre Migração, segundo Ernesto Araújo, Ministro das Relações Exteriores, sob a justificativa de considerar o acordo uma ameaça a soberania do país e por considerar que a imigração deva estar a serviço dos interesses nacionais e da coesão de cada sociedade. (O ESTADÃO, 2019). Nesse contexto, podemos

perceber um momento de retrocesso no que concerne à política migratória, demonstrando a sua total fragilidade frente ao cenário mundial.

#### **4.2. Do Haiti para o Brasil**

Nos últimos seis anos, ocorreu uma crescente imigração de haitianos para o Brasil, principalmente após a participação do país na missão das Nações Unidas para estabilização no Haiti – MINUSTAH. Esse processo imigratório é considerado pelo Itamaraty um dos maiores nos últimos cem anos, podendo-se comparar historicamente com a imigração dos italianos e japoneses que ocorreu no período imperial (FOLHA DE SÃO PAULO, 2012).

O Haiti é um país caribenho, com 27.750 quilômetros quadrados e uma população de aproximadamente 10,1 milhões de pessoas. Passa, na última década, por um processo de crise: sua história vem sendo marcada por regimes ditatoriais, corrupção, desastres ambientais e intervenções internacionais que configuram a atual realidade socioeconômica e política.

Nas palavras de Seitenfus (2016, p. 38)<sup>11</sup>:

O ano de 2010 foi marcado como o mais terrível da história haitiana, por três acontecimentos maiores. O primeiro ocorreu no dia 12 de janeiro quando um terremoto destruiu a região metropolitana de Puerto Príncipe; morreram 230.000 pessoas, outras tantas feridas e aproximadamente um milhão e 500.000 pessoas desabrigadas. O segundo começa em meados de outubro e se prolonga por muitos anos. Trazido por soldados do Nepal, em serviço pela MINUSTAH, chega pela primeira vez ao país o vírus da cólera. As desumanas condições sanitárias que imperam no Haiti farão a epidemia se espalhar, com um saldo de 8.000 pessoas mortas e outras 800.000 infectadas. Por último, o terceiro ocorre durante as eleições presidenciais de no fim de novembro de 2010 e deu lugar à intromissão (tão incrível como vergonhosa) de certos países que se dizem “Amigos do Haiti”, da ONU e da OEA, impondo um candidato não somente contrário à vontade popular, como contrário a regras diplomáticas elementares e princípios básicos eleitorais.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Tradução nossa.

<sup>12</sup> Texto original: *El año 2010 quedó signado como el más terrible de la historia haitiana, marcada por tres acontecimientos mayores. El primero ocurre el 12 de enero cuando un terremoto destruye la región metropolitana de Puerto Príncipe; mueren 230.000 personas, otras tantas quedan heridas y aproximadamente un millón 500.000 personas son desplazadas. El segundo comienza a mediados de*

Segundo as Nações Unidas, o Haiti é um país subdesenvolvido, de economia vulnerável. Isso deve ser tomado com ressalva, às proporções das informações e, ao mesmo tempo, atentar para um olhar crítico de que o Haiti não é, necessariamente, um país pobre, mas um país empobrecido ao longo do seu processo histórico (COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2014).

De acordo com o Banco Mundial e a organização Borgen Project<sup>13</sup>, o Haiti depende de ajudas humanitárias externas para prover o básico a seus cidadãos, sendo que 90% de sua população se encontram em situação de risco e extrema pobreza, e ainda é altamente vulnerável a desastres naturais. A seguir, gravura sobre o terremoto de 2010:

Figura 1 - O Haiti devastado pelo terremoto de 2010



Fonte: <https://nacoesunidas.org/onu-governo-haitiano-e-parceiros-lancam-plano-de-dois-anos-para-haiti/>. Acesso em 28/09/2018.

Com o desastre ocorrido no ano de 2010, a crise econômica aumentou e, conseqüentemente, a falta de saneamento básico contribuiu para a disseminação da

---

*octubre y se prolonga por muchos años. Traído por soldados del Nepal, al servicio de la MINUSTAH, llega por primera vez al país el vibrión del cólera. Las inhumanas condiciones sanitarias que imperan en Haití hicieron que la epidemia se esparciera, con el saldo de 8.000 personas muertas y otras 800.000 infectadas. Por último, el tercero ocurre durante las elecciones presidenciales de finales de noviembre de 2010 y dio lugar a la intromisión (tan increíble como vergonzosa) de ciertos países que se dicen “amigos del Haití”, de la ONU y de la OEA, imponiendo un candidato no solamente contrario a la voluntad popular, sino a contrapelo también de elementales reglas diplomáticas y básicos principios electorales.*

<sup>13</sup> Os dados foram extraídos do site: <http://www.worldbank.org/pt/news/feature/2012/09/27/from-recovery-to-growth> Acesso em 20/01/2017.

cólera; tudo isso leva muitos haitianos a saírem da sua terra natal e a partirem em busca de melhores condições de vida, educação e trabalho. Os principais países de destino desses imigrantes são o Canadá, os Estados Unidos da América, a França, a República Dominicana e o Brasil.

A escolha pelo território brasileiro começou a crescer no final do ano de 2011 e início do ano de 2012, pela situação econômica estável do país, e devido à acolhida dos primeiros imigrantes haitianos ter ocorrido de forma amigável, diferentemente do que ocorreu em outros destinos onde a migração haitiana foi duramente reprimida. Criou-se, portanto, a imagem de um país acolhedor, servindo de motivação para a escolha do Brasil como possível novo lar (MORAES; ANDRADE; MATTOS, 2013). Outro fator relevante é citado por Barcellos:

Dentre as várias cooperações e colaborações bilaterais, o Brasil tornou-se o primeiro país a adotar a política migratória especial de caráter humanitário para os haitianos. Em 2013, o Conselho Nacional de Imigração do Brasil (CONARE) eliminou o limite de duzentos vistos permanentes atuais, aumentando o índice de solicitação e o número de haitianos vindos para o Brasil. (BARCELLOS, 2018, p. 9)

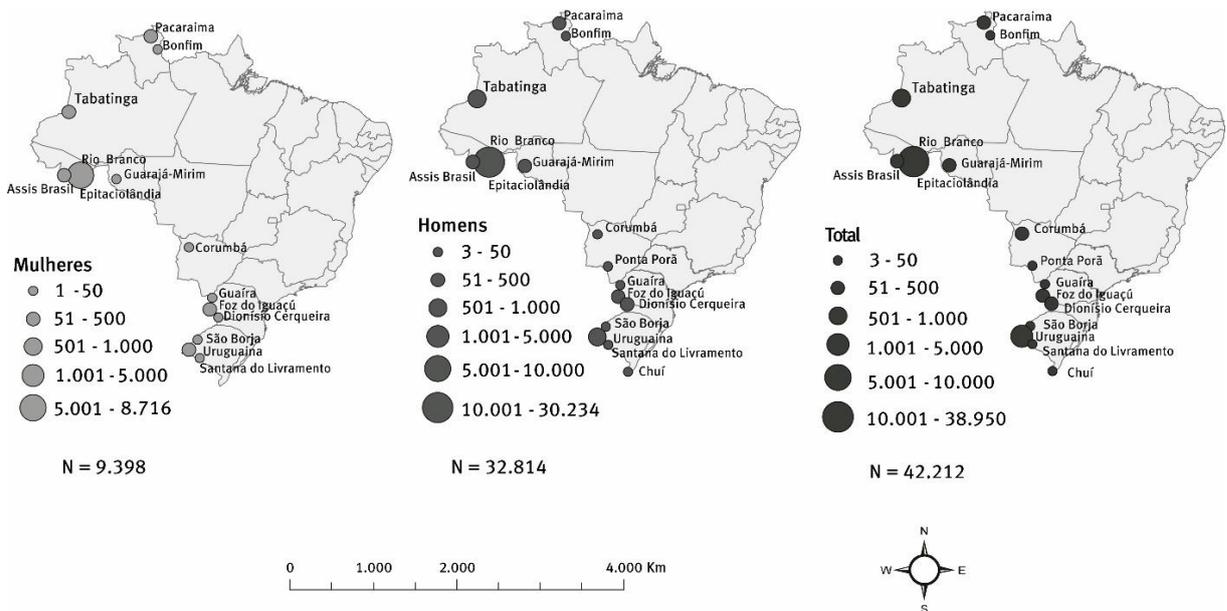
Isso posto, com vistos ilimitados e boas relações diplomáticas entre os dois países, o Brasil se tornou um destino favorável para aqueles que tinham necessidade e condições para emigrar, uma vez que a legalização em outros países era mais complicada e difícil.

Nesse contexto de aumento de contingentes imigrantes chegando ao país, incrementando a complexidade desses processos sociais, os registros administrativos passam a constituir fontes básicas para identificar a imigração em anos recentes (OBMigra/CNIg-MTb). No Brasil, tem sido possível explorar os dados de entradas e saídas de estrangeiros pelos postos de controle do Departamento da Polícia Federal/Ministério da Justiça e Segurança Pública – Sistema de Cadastro de Registros de Estrangeiros (Sincre) e Sistema de Tráfego Internacional (STI) –, bem como os registros de autorização de trabalho a estrangeiros concedidos pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg) do Ministério do Trabalho.

Segundo dados do Conselho Nacional de Imigração – CNIg, órgão colegiado vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego<sup>14</sup> – MTE (BRASIL, 2012), o fenômeno imigratório demonstra-se dinâmico, com variação de tempo e de espaço bem marcantes, uma vez que, no ano de 2010, foram concedidas autorizações de permanência somente para 4 haitianos. Em 2011, foram 709; no entanto, em 2012, foram 4.682 e, em 2013, foram 2.070; em 2014, foram 1.891; em 2015, foram 34.773; e nos anos de 2016 e 2017, 1.244 concessões.

Na gravura da página seguinte, podemos distinguir os espaços ocupados principalmente nas regiões de fronteira, evidenciando a grande mobilidade destes imigrantes dentro do país.

Figura 2 - Registros de imigrantes haitianos nos postos de controle terrestre da fronteira Brasil 2010-2015



Fonte: Sistema de Tráfego Internacional, Departamento da Polícia Federal, Ministério da Justiça e Segurança Pública. Projeto MT-Brasil/ICMPD-Gedep-PUC Minas. Tabulações especiais, Observatório das Migrações em São Paulo (Fapesp/CNPq-Nepo/Unicamp).

Conforme Cotinguiba e Cotinguiba (2014), a região Norte é considerada a porta de entrada desses imigrantes, uma vez que faz fronteira com o Peru, Bolívia e Colômbia; outros estados de destino dos imigrantes seriam os três da região Sul e

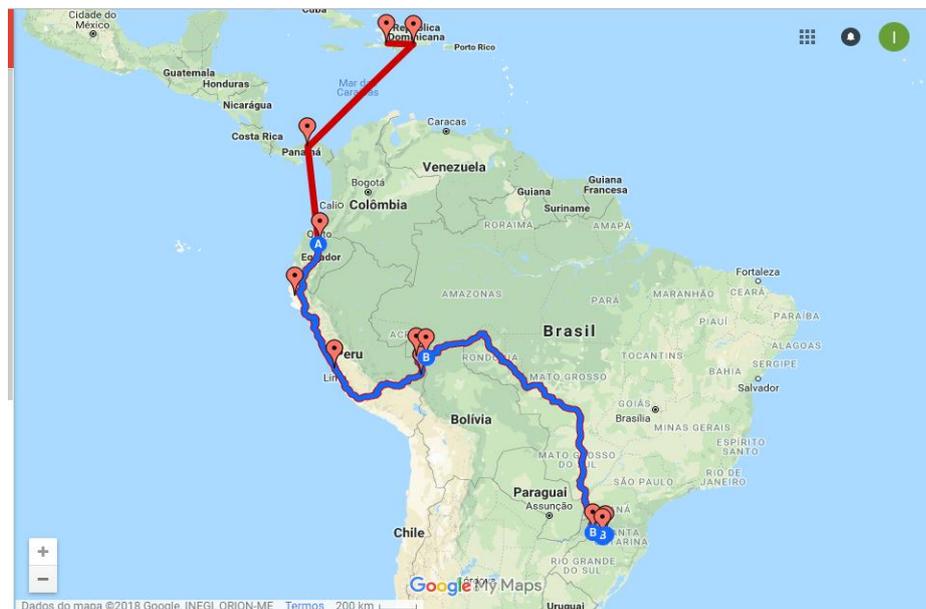
<sup>14</sup> Ressaltamos aqui que o Ministério do Trabalho e Emprego foi extinto em 1º de janeiro de 2019, sob a Medida Provisória nº 870.

os estados de São Paulo, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE:

Os haitianos são os imigrantes que receberam o maior número de autorizações de permanência no Brasil nos últimos cinco anos. Das 58.132 autorizações concedidas pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg), junto com o Ministério da Justiça, 51.124 foram para a população do Haiti – 88% do total. O segundo país em quantidade de concessões foi Bangladesh, com 1.941 vistos, seguido do Senegal, que teve 754 pedidos atendidos. O principal motivo desse número é o acolhimento humanitário adotado pelo Brasil. (BRASIL - MTE, 2016, s/p)

Na sequência, na página seguinte, apresentamos a principal rota de imigração utilizada pelos haitianos para chegarem até o Brasil

Figura 3 - Rotas de imigração – do Haiti para o Brasil



Fonte: <https://veja.abril.com.br/brasil/rota-dos-haitianos-para-o-brasil-os-perigos-no-caminho/>. Acesso em 28/09/2018.

Conforme as informações de Zylberkan (2014), assim se concretizam as rotas:

Mas, até cruzar a fronteira do Brasil, os haitianos viajam dias a partir da República Dominicana, país vizinho ao Haiti. De lá, embarcam para o Panamá e para o Equador, que não exige visto de entrada. Alguns permanecem no país por algum tempo até juntar dinheiro para o resto da viagem. De Quito (Equador), cruzam o Peru até a

cidade de Puerto Maldonado, onde atravessam de carro a fronteira do Brasil e chegam à cidade de Assis Brasil (AC). (ZYLBERKAN, 2014, p. 2)

Os haitianos, ao chegarem ao Brasil, requerem o pedido de refúgio, mas, sendo eles efetivamente imigrantes, a solução migratória concedida pelo Conselho Nacional de Imigração é a Residência Permanente por razões humanitárias, pelo fato de que, ao entrarem em território brasileiro, necessitam emergencialmente de abrigo, alimentação e documentos que lhes permitam a estada legal e o posterior deslocamento no Brasil.

Evidenciamos, com o número de autorizações concedidas até o ano de 2016, que o fluxo migratório de haitianos para o Brasil foi intenso, porém nos anos subsequentes, de acordo com os dados supracitados, há certa diminuição.

#### ***4.3. A língua portuguesa para os haitianos no Brasil***

Como ressaltamos nos capítulos anteriores, embora o Brasil seja um país de imigrantes, está aquém de ter uma política de ensino do português como língua de acolhimento. Percebemos, por meio de publicações científicas - muitas delas presentes em nossas referências -, que, desde o início do processo imigratório dos haitianos ao nosso país, a aprendizagem da língua portuguesa tem ocorrido através do trabalho voluntário desenvolvido por ONGs, por pessoas ligadas a igrejas, por profissionais não docentes ministrando aulas de português, e por alguns projetos de Universidades públicas e privadas, partindo sempre da iniciativa de todas essas instituições, não decorrentes de políticas públicas.

No caso do estado do Paraná, temos, como exemplo, o projeto desenvolvido na cidade de Pato Branco, conforme exposto por Giacomini:

A Paróquia São Pedro Apóstolo passou a articular algumas ações de acolhimento dos imigrantes haitianos no município de Pato Branco desde meados de 2013 e, como veremos adiante, essas atividades contribuíram para a formação do Movimento dos Haitianos de Pato Branco (MHAPA). No bojo dessa associação temos o exercício da educação não formal, através de aprendizagens que propiciam novas leituras de mundo. A Escola de Português dos Haitianos, fundada pelo MHAPA, atua nesse sentido ao promover o ensino-aprendizagem da LP. (GIACOMINI, 2017, p.102).

Outro exemplo é o caso da Universidade Federal da Integração Latino-americana, a UNILA, em Foz do Iguaçu, a qual atua para o ensino da língua portuguesa aos haitianos, bem como a possibilidade de ingresso dos imigrantes haitianos ao ensino superior:

Em dezembro de 2014, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, UNILA, lançou o Edital nº 004/2014 que, em seu resumo “Regulamenta o processo de seleção do Programa Especial de Acesso à Educação Superior da UNILA para estudantes haitianos – PróHAITI, para ingresso no primeiro semestre letivo de 2015, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana” (p. 1). No total foram ofertadas 29 vagas, sendo 22 para o bacharelado e 7 para a licenciatura, contemplando diversas áreas, sendo apenas uma para cada curso. (COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2014, p. 76)

Há ainda o exemplo de um projeto de extensão universitária desenvolvido pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a coordenação da professora Dra. Viviane Bagio Furtoso, em parceria com o município de Cambé, no qual:

Alunos haitianos do 1º ao 5º ano do fundamental são atendidos com aulas de português no contraturno, através do projeto da Uel em parceria com a Secretaria de Educação de Cambé. Na Escola Municipal Professora Lourdes Gobi Rodrigues, em Cambé (região metropolitana de Londrina), cerca de 15 crianças haitianas estão sendo acompanhadas de perto na aprendizagem da língua portuguesa. (OHARA, 2018, p. 2)

Esses poucos projetos são desenvolvidos com vistas a atender pequenos grupos de adultos, almejando-se à inserção destes no mercado de trabalho, e a atender também crianças haitianas em idade escolar. Nesse sentido, com o aumento do fluxo de haitianos para o país, “expôs a fragilidade e a desorganização das instituições nacionais para lidar com situações que envolvam imigração” (MORAES; AGUIAR, 2018, p. 95).

Em uma pesquisa realizada por Fernandes e Castro (2014), com 340 haitianos em diferentes cidades brasileiras, na qual eram questionados sobre as preocupações que tinham frente – busca por trabalho, necessidade de moradia, questão da língua, própria discriminação – o idioma aparece como a maior fonte de problemas apontados pelos haitianos (56,5%), seguido do emprego (48, 2%) e da

habitação (42,1%). A formação também aparece como problema importante (30,6%), situação associada às dificuldades de acesso dos imigrantes ao ensino no Brasil.

Os pesquisadores Cotinguiba e Cotinguiba (2014, p. 66) nos descrevem, em seus estudos, que os haitianos apresentam “um grande apreço e respeito pela vida escolar e pelas pessoas que estudam”. Isso porque para muitos haitianos estudar em outro país é um sonho, devido à precariedade educacional vivenciada no seu país de origem, onde a educação não é “para todos”. As escolas são mantidas por organizações não governamentais e não são gratuitas, gerando um custo elevado para as famílias que já vivem em uma situação de pobreza.

Evidencia-se a necessidade urgente da aprendizagem da língua portuguesa, para que esses imigrantes possam desenvolver maior interação com o social, bem como a sua autonomia e posicionar-se como sujeito histórico frente ao mundo. Porém há uma lacuna no ensino de português como língua de acolhimento para os imigrantes, que chegam em situação de vulnerabilidade financeira e miséria moral, com relação a outros imigrantes que já vêm com condições melhores de trabalho, tendo como buscar outras vias de aprendizagem da língua portuguesa (AMADO, 2013).

Quando os haitianos começaram a vir para o Brasil, não pensaram na barreira que o desconhecimento do idioma lhes poderia causar na convivência com o novo. Diariamente, embora inseguros, agem como líquidos: modelam, contornam e adaptam falas e situações conforme as necessidades (FERRONATO, 2015).

Cotinguiba e Cotinguiba (2014, p. 67) ressaltam que “dos diversos desafios encontrados pelos haitianos no Brasil é a inserção de seus filhos no sistema educacional brasileiro. A principal barreira é a língua”. A falta de comunicação e o desconhecimento da língua fazem muitas vezes os haitianos se isolarem, pelo fato de o relacionamento com os brasileiros ser dificultado por não compreenderem o português, especialmente no trabalho. Frisam que a comunicação fica muito difícil sem o domínio do português. Alguns recorrem à linguagem gestual para conseguir se comunicar razoavelmente ou pelo menos para se fazerem entender (FERNANDES; CASTRO, 2014).

Diante disso, ocorrem perdas para ambos os lados: o imigrante demora a sentir-se integrado ao grupo social; por outro, a própria sociedade perde a

oportunidade de ampliar suas capacidades de viver em harmonia com o mundo e desenvolver-se.

Falar uma língua é a principal forma de sociabilização e inserção do sujeito na sociedade. A grande maioria desses imigrantes tem domínio de mais de um idioma. É comum ouvi-los conversando em crioulo, francês, espanhol, inglês. Perceber o outro é, antes de tudo, um exercício de alteridade, longo, paciente e reflexivo (COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2014).

Partindo dessa reflexão, faz-se necessário urgentemente a criação de políticas públicas que possibilitem a eliminação das tensões e que deem condições para a integração social dos imigrantes, sendo primordial o ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento/ língua adicional, tendo em vista assegurar tanto aos adultos como as crianças em idade escolar o direito de viver/conviver dignamente.

#### *4.3.1. As línguas do Haiti: o francês e o créole*

Com base na concepção de língua que adotamos nesta pesquisa, temos a compreensão de que:

A língua é um processo cultural, um aspecto constitutivo de um povo em qualquer sociedade. Não se adquire na escola, tampouco depende dos projetos de alfabetização ou letramento para ser adquirida. Ao contrário, é fruto da interação do ser humano com o outro e da sua necessidade de se comunicar e ‘contracenar’ com o ‘outro’ no espaço social. (PIMENTEL; COTINGUIBA; RIBEIRO, 2016, p. 32)

No que tange às línguas faladas no Haiti, reconhece-se o crioulo haitiano (também conhecido como Kreyòl em francês) como a primeira língua oficial e o francês como segunda língua oficial do país. Além do crioulo e do francês, muitos haitianos dizem compreender e falar outras línguas como o inglês e o espanhol.

Sabe-se que a construção histórica do Haiti foi marcada por “ocupações, golpes de Estado, profunda instabilidade política, regimes ditatoriais, e constantemente esquecido pelas demais nações latino-americanas; trata-se, ainda hoje, de um dos países mais pobres do mundo” (RODRIGUES, 2008, p. 66). Em

relação ao crioulo haitiano, sua história também foi e é marcada por luta e resistência linguísticas. Até a constituição de 1987, o francês era a língua reconhecida como oficial, apesar de a maioria da população haitiana falar o crioulo.

Dessa maneira, a língua francesa é a língua oficial no contexto educacional, conforme excerto do texto de Marques:

As bases do ensino haitiano foram importadas da França, quando da independência do Haiti, em 1804. Daí o fato de a língua oficial das escolas/ universidades ter sido, durante a maior parte do tempo, o francês e não o kréyol, e do pressuposto de que as instituições de ensino deveriam concentrar-se nas cidades e formar uma elite separada das massas ou das classes populares. (MARQUES, 2012, p. 104)

De acordo com a referida autora, o crioulo adentrou o contexto educacional, somente após a reforma educacional em 1979, sem a implementação de materiais didáticos, uma vez que estes se encontravam somente na língua francesa. Nesse contexto, o processo de oficialização do crioulo haitiano não ocorreu simultaneamente após a criação da Constituição da República do Haiti, foi sendo conquistada gradativamente, conforme nos apresentam os autores:

Mesmo com a instituição do francês como língua oficial no país desde a independência, até a constituição de 1987 – que elege também o crioulo como língua oficial – nunca a população haitiana adotou de fato o francês como sua língua. Ao contrário, segundo o linguista haitiano Dejean (1983), o francês é uma língua estrangeira no Haiti, tanto para o haitiano menos favorecido, sem estudo que vê o francês como a língua dos brancos colonizadores, como para uma elite escolarizada, com instrução, que vê o francês como a língua da França ou de outros países. (PIMENTEL; COTINGUIBA; RIBEIRO; 2016, p. 35)

Segundo os autores supracitados, acredita-se que a origem do crioulo haitiano deu-se pelo contato das línguas, devido à necessidade de comunicação entre os sujeitos, tendo como língua base o francês, ou seja, a língua dos seus colonizadores, mas com forte influência das línguas africanas, oriunda dos povos escravos (PIMENTEL; COTINGUIBA; RIBEIRO, 2016). Conforme nos apresenta Guimarães (2005), as línguas crioulas são resultantes de uma relação de línguas diferentes, que se estabilizam como língua materna de um dado grupo de falantes.

Silva (2017) aponta a possibilidade de o crioulo poder ser caracterizado como uma língua mista, pelo fato de apresentar, em sua formação linguística, outras línguas de base e por encontrar, ao longo do território haitiano, dependendo da localização geográfica, diferentes dialetos do crioulo haitiano.

Apesar de o crioulo ser a primeira língua oficial do Haiti, este não é visto como a língua de maior prestígio, mesmo tendo alcançado um espaço de destaque, sendo que essa conquista se deu por meio da resistência e luta frente à imposição dos colonizadores de sua cultura e língua. Esse desprestígio foi construído historicamente pela discriminação das elites que dirigiam o país, as quais buscavam invisibilizar a cultura e a língua dos haitianos (RODRIGUES, 2008).

A língua que apresenta um estatuto de maior prestígio no país até os dias atuais continua sendo a língua francesa, uma vez que

[...] sua utilização também predomina em muitos lares, principalmente das classes com maior poder aquisitivo, como segunda língua em algumas escolas do Haiti e até mesmo, como língua básica de ensino em outras escolas, principalmente as localizadas na ou próximas à capital do país. (RODRIGUES, 2008, p. 67)

Nesse sentido, por mais que a língua materna crioulo haitiano esteja regulamentada com base na Constituição do país, percebe-se que ainda se faz necessária a luta pela valorização dessa língua local, uma vez que “...os intelectuais pró-Créole buscam um lugar para ela no sistema educacional e político do país” (PIMENTEL; COTINGUIBA; RIBEIRO, 2016, p. 38).

Percebe-se que a necessidade da luta e resistência decorre em razão de fazer a língua crioula não ser vista como um fator de discriminação, bem como de inferiorização dos seus falantes, mas como um desejo de diminuir os preconceitos linguísticos, e uma forma de promover a valorização da língua e da cultura, ou seja, apresentá-la como constituinte fundamental da identidade haitiana.

#### **4.4. Os haitianos em Medianeira**

A cidade de Medianeira fica localizada na região oeste do estado do Paraná, situada entre as cidades de Foz do Iguaçu e Cascavel. Segundo o IBGE de

2018, apresenta uma população de 45.812 habitantes, tendo como base econômica o setor agroindustrial, sendo este um grande gerador de empregos. A cidade recebeu este nome em homenagem a Nossa Senhora Medianeira, colonizada por migrantes vindos do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, que aqui vieram em busca de terras férteis (dados do IBGE - BRASIL, 2018). A seguir, inserimos uma foto panorâmica da cidade:

Figura 4 - A cidade de Medianeira - Paraná



Fonte: <https://www.paranaturismo.com.br/medianeira>. Acesso em 28/09/2018.

Estima-se que há, no município de Medianeira, cerca de 120 imigrantes haitianos, sendo difícil ser precisa a declaração desses dados, uma vez que esses imigrantes estão em constante deslocamento, ou seja, a cada dia uns chegam e outros partem, num movimento constante de chegada, partida e retorno.

Porém, após a realização de um levantamento e identificação dos fluxos migratórios da comunidade haitiana residente em Medianeira, realizado pela Secretaria de Assistência Social em 2018 (BARCELLOS, 2018), pode-se constatar que estão habitando um total de 84 haitianos. Em rodas de conversa<sup>15</sup> com os imigrantes que residem no município, estes afirmam que o número de haitianos já foi bem maior e tem diminuído devido às dificuldades encontradas como falta de

---

<sup>15</sup> As rodas de conversa se deram com alguns haitianos fora do ambiente escolar, principalmente na igreja a qual eles frequentam, e sempre acompanhados pelo Conselheiro, uma vez que o consideram como um líder comunitário.

trabalho e não conhecimento do idioma português, gerando, assim, dificuldades em manter as suas necessidades básicas de subsistência.

Esse número de imigrantes haitianos residentes em Medianeira já se caracteriza como uma comunidade tradicional, bem como lhe dá o direito de ser reconhecido como tal, de acordo com o Decreto Federal nº 6040, que define comunidade tradicional como:

grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tal, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidos por tradição. (BRASIL, 2007, s.p.)

Muitos vêm para o município de Medianeira com a ideia de já encontrar um trabalho, por possuir agroindústrias e estar passando por uma crescente expansão na construção civil, e também por estar entre os dez municípios do Paraná que mais geram empregos (BESSA, 2017). Essa escolha se dá também devido aos primeiros haitianos que chegaram aqui por volta dos anos de 2011 e 2013 e já conseguirem trabalho, melhores condições de sobrevivência, mesmo sem falarem o idioma português, o que fez criar expectativas para que novos imigrantes aqui viessem. Isso está explícito na entrevista com a Mãe da criança haitiana, quando questionada sobre o motivo de vir para o Brasil (questão n. 1 do roteiro de entrevista – quadro 3):

*Eu venho aqui Brasil, em 2013, eu vim para o Brasil porque no Haiti tem muito bandido, aqui Brasil é melhor. Haiti tem trabalho também, eu não gosto porque todo dia pessoas estão morrendo, aqui no Brasil eu tenho uma colega que falou pelo computador: vem aqui no Brasil porque aqui é bom e no Haiti tem muito problema, e não está bom, vem para o Brasil. Eu falei para o meu marido que eu viria só, e depois quando tudo estivesse certo aqui, eu estaria trazendo todo mundo. Quando eu vim aqui só depois de um mês eu achei trabalho, primeiro tive que ir atrás de todos os documentos CPF, identidade, carteira de trabalho, e meu primeiro trabalho foi na COOPAVEL em Cascavel, no qual fiquei por dois anos, depois vim para trabalhar na Frimesa onde já fazem quatro anos que estou ali, e está tudo certo, e tá muito bom. (PAIS, Entrevista, 2018)*

Percebe-se que os primeiros imigrantes haitianos que chegaram ao município de Medianeira, a fim de reconstruírem suas vidas, apresentavam um

determinado nível de escolarização como ensino médio, curso técnico ou qualificação profissional; alguns com curso superior completo, apesar de terem tido, conforme seus relatos, uma educação deficitária e excludente em seu país. Falavam mais que um idioma - o francês, o espanhol e o inglês -, porém enfrentavam dificuldades na apropriação do idioma local, o português, e isso se tornava um fator que dificultava a sua inserção no mercado de trabalho, bem como sua integração. Cavalcanti constata:

De modo geral, os imigrantes têm uma formação técnica e profissional superior às exigidas pelo exercício da profissão atual e, portanto, há uma inconsistência de status na medida em que exercem atividades aquém das suas formações e experiências nos países de origem. Esse é o caso de dentistas, médicos, jornalistas, engenheiros que estão trabalhando na construção, na indústria pesada, nos abatedouros de frangos e carnes, entre outras atividades. (CAVALCANTI, 2014, p. 14)

De acordo com entrevista realizada com o Conselheiro, líder comunitário dos haitianos, este argumenta os motivos pelos quais escolheu o Brasil:

*No ano de dois mil e quinze, escutei as pessoas falar do Brasil, que o Brasil abre as portas para os haitianos entrar. E eu tinha um irmão já morando aqui no Brasil, sendo que este meu irmão me ligou e me disse para vir morar aqui no Brasil, pois neste país as coisas estavam um pouco melhor do que na República Dominicana. Na verdade, eu não queria vir para o Brasil, eu queria ir para Porto Rico, mas meu irmão insistiu e me disse vem para o Brasil, pois você vai achar serviço, pois você é profissional em acabamentos, colocação de porcelanato. (CONSELHEIRO, Entrevista, 2018)*

Constatamos que esse imigrante veio para o Brasil, pois já tinha um parente aqui, que o estimulou devido à oferta de trabalho no momento. O Conselheiro descreve a rota migratória que realizou até chegar ao Brasil: partiu em um avião da República Dominicana para o Equador, uma vez que o país não exige visto; depois, de ônibus para o Peru, onde um táxi o levou até o estado brasileiro do Acre. Ainda conforme o Conselheiro:

*Vim em busca de melhores condições de vida, pois já tinha aprendido uma profissão na República Dominicana, em Santos Domingos, e meu irmão me falava que aqui era melhor, mas tipo*

*assim, aqui no Brasil não é melhor cem por cento, a diferença entre os dois países Brasil e República Dominicana é o nome das coisas. Eu pensava quando vim para o Brasil que ia ser uma coisa melhor e na verdade não era, e também, outra coisa importante é que aqui a segurança é melhor do que lá, pois lá é mais violento, muito violento. (CONSELHEIRO, Entrevista, 2018)*

O comentário do Conselheiro demonstra que as aspirações almejadas, de certa maneira, não foram correspondidas, uma vez que, no Brasil, ainda não tratam os seus imigrantes com a devida atenção, e isso fica evidente quando este nos informa:

*O governo brasileiro fala olha estamos ajudando os haitianos, temos as equipes no Haiti, mas aqui no Brasil, ninguém ajuda em nada, aqui você se defende como pode, se vai morar na rua, passar fome, problema é seu, o país abriu as portas. Ajuda humanitária não é como diz que é. Um exemplo eu sou encarregado pelos haitianos aqui no município de Medianeira, e mandei vários passaportes para a cidade de Brasília, já há onze meses e até agora não retornaram e não tivemos respostas. O acordo entre os dois governos Brasil e Haiti é vender o visto, e hoje a situação está pior do que ficar no seu próprio país, pois se não consegue trabalho, não tem condições de sobreviver aqui no Brasil. (CONSELHEIRO, Entrevista, 2018)*

Por mais que o governo brasileiro tenha concedido o visto humanitário de residência, permitindo que os imigrantes pudessem trabalhar e estudar, o processo apresenta-se demorado, muitas vezes chega-se a esperar até oito meses para conseguir a documentação, como carteira de trabalho, RG e CPF (Cadastro da Pessoa Física); isso os coloca em situação de vulnerabilidade, provocando, assim, a violação de seus direitos.

Dessa forma, ficam evidentes as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos imigrantes haitianos como o acesso ao mercado de trabalho, o estranhamento com a cultura local, as dificuldades de comunicação, o desconhecimento do português, uma vez que sua língua nativa é o crioulo - e para alguns, o francês. Não há, na cidade de Medianeira, o ensino de português como língua de acolhimento para estrangeiros. Muitos já chegam em uma situação de miséria moral, com pouquíssimos recursos financeiros, pois haviam arrecadado o suficiente para chegar ao país de destino, quando muitas vezes não foram assaltados ou explorados por terceiros.

Acerca da dificuldade linguística, Barcellos nos explica:

Outro grande desafio para o levantamento de informação foi a barreira linguística. A língua oficial do Haiti é o francês e crioulo-haitiano, mas a língua popular utilizada pela população é o crioulo-haitiano. O francês é apenas ensinado e utilizado nas escolas particulares. Sendo o crioulo-haitiano uma língua pouco falada fora do Haiti, é difícil encontrar pessoas que consigam se comunicar facilmente com esta comunidade. (BARCELLOS, 2018, p. 16)

Além da dificuldade linguística enfrentada, outra dificuldade encontrada são os poucos recursos das prefeituras e dos órgãos estaduais no acompanhamento dessa demanda por assistência, proteção social, capacitação profissional e inclusão laboral.

Isso demonstra que, por mais que as leis brasileiras contemplem e assegurem ao imigrante ou refugiado direitos, estes em sua grande maioria são invisíveis para os órgãos federais, estaduais e municipais, pela sociedade como um todo. Muitas vezes são acolhidos, orientados por órgãos não governamentais como igrejas e ONGs.

Em Medianeira, a maior parte desses imigrantes fixa residência, com seus familiares, amigos ou conterrâneos, em bairros próximos à região central, principalmente no Bairro São Cristóvão e no Bairro Itaipu, em casas ou quitinetes alugadas. A escolha por esses bairros ocorre devido à facilidade de acesso aos supermercados, escolas e igrejas. Outro fator dessa escolha é que são bairros próximos às indústrias, o que facilita a ida ao trabalho, dispensando, assim, a necessidade de locomoção por meio de transporte público.

Em um levantamento realizado por Barcellos (2018), observa-se que os haitianos evitam morar em regiões de periferia, apontando, assim, uma fuga da situação de vulnerabilidade, em busca de melhores condições para sua vida, no que diz respeito à infraestrutura e moradia.

Com relação à religiosidade, os imigrantes se declararam cristãos, sendo em grande número evangélicos. E possuem um culto religioso, realizado na língua crioula, em uma igreja evangélica central da cidade (BARCELLOS, 2018).

Observamos, por meio das rodas de conversa e do documento *Levantamento e Identificação dos Fluxos Migratórios da Comunidade Haitiana Residente em Medianeira, PR*, realizado pela Prefeitura Municipal de Medianeira, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social (BARCELLOS,

2018), uma grande mobilidade desse grupo de imigrantes no município e região, porém aqueles que já conseguiram estabilidade, ou seja, um trabalho no município de Medianeira, vêm trazendo seus familiares do Haiti para o Brasil, principalmente seus filhos, com vistas a proporcioná-los o acesso à educação.

#### *4.4.1. O contexto educacional para os haitianos em Medianeira*

De acordo com o Banco Mundial, citado por Barcellos (2018), aproximadamente duzentas mil crianças encontram-se fora das escolas no Haiti, uma vez que aproximadamente 90% das escolas são privadas, 15% públicas ou comunitárias, o que contribui para o número expressivo de alunos sem acesso à educação, pelo fato de os pais não conseguirem pagar mensalidade, uniforme, entre outros. Sendo assim, os imigrantes haitianos buscam suas famílias, principalmente cônjuges e filhos, tendo em vista oferecer-lhes o acesso à educação pública e gratuita em território brasileiro.

Atualmente, no contexto educacional do município de Medianeira, evidencia-se a matrícula dos filhos desses imigrantes nas escolas públicas, uma vez que o município de Medianeira oferece educação pública e gratuita, desde a educação infantil até o ensino superior. No entanto, não há nenhum documento referente ao contexto educacional dos haitianos no município<sup>16</sup>. Por essa razão, esta pesquisadora realizou um levantamento sobre o número de alunos haitianos matriculados na rede regular de ensino, junto às escolas estaduais, municipais e centros de educação infantil, no ano de 2018, no município de Medianeira.

Em 2018, encontravam-se matriculados na rede de ensino 30 alunos haitianos: 1 na Educação Infantil, 7 no Ensino Fundamental I, 2 no Ensino Fundamental II, 4 no Ensino Médio, 15 na Educação de Jovens e Adultos fase 1, e 1 na Educação de Jovens e Adultos fase 2. Temos também os filhos desses imigrantes já nascidos aqui no Brasil, que frequentam a educação infantil, contabilizando um total de 8 crianças.

---

<sup>16</sup> O documento *Levantamento e Identificação dos Fluxos Migratórios da Comunidade Haitiana Residente em Medianeira, PR*, já mencionado nesta dissertação, não apresenta dados do contexto educacional.

Ao entrarem nas escolas brasileiras, provocaram mudanças na organização destas, no âmbito estrutural, cultural e pedagógico, a fim de que esses alunos tivessem as suas especificidades atendidas, partindo do princípio de que todos os alunos têm o direito a uma educação de qualidade, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação de todas as ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas.

Faz-se necessário ressaltar que essas crianças, adolescentes e jovens imigrantes vêm com outras formas de se relacionar, com outros costumes e hábitos, porém cheios de sonhos e esperanças, implícitos em seus relatos e conversas. Para isso, o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa requer abordagens pedagógicas diferenciadas.

Sabe-se que a inclusão de alunos imigrantes, oriundos do Haiti, no Ensino Fundamental, é recente. A matrícula como aluno estrangeiro no Brasil é garantida por meio de decretos de leis, instruções normativas do Conselho Nacional de Educação – CNE, bem como dos Conselhos Estaduais de Educação – CEE, os quais orientam o processo de matrícula, classificação e aproveitamento de estudos para alunos estrangeiros, de acordo com a Instrução nº 02/2017, da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED (PARANÁ, 2017), e acordos internacionais assinados pelo governo brasileiro, que garantem o acesso e a permanência dos imigrantes na educação básica.

No entanto, conforme discutimos no capítulo 3, acerca da gestão de línguas no município de Medianeira, e segundo as normativas do Estado do Paraná, as políticas públicas educacionais em questão garantem acesso e permanência, mas não oferecem subsídios necessários para a real inserção dos educandos imigrantes/estrangeiros no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, por ora, de educação inclusiva que não se efetiva, tornando-se excludente.

No que tange à educação, faz-se necessário considerar que a preocupação não deve ser apenas dos pais das crianças imigrantes, mas, sobretudo, da escola e como esta vem atendendo esses educandos. Devem-se promover nos ambientes escolares ações de interação, onde não ocorra discriminação e valorize-se a cultura dos indivíduos, tornando a escola, conforme Pereira (2009, p. 62), “um local de diálogo, de convivência, espaço privilegiado para o reconhecimento e respeito aos valores culturais que são valores universais, e as

questões da diversidade cultural ao serem tratadas como ética universal possibilita um trabalho ético na educação”. Nesse sentido, Mendes (2011, p. 155) destaca:

A responsabilidade pela interação deve envolver a participação de todos, ser produto da ação de todos. O foco no processo do encontro, ao contrário de concentrar a responsabilidade em uma das partes dos envolvidos, distribui a responsabilidade para todos, visto que é o esforço da aproximação e da produção de conhecimento partilhado que possibilitará o crescimento na aprendizagem.

A partir desse pressuposto, tem-se que a escola de hoje precisa então rever sua prática e repensar sua forma de ensinar, para que venha atender às especificidades dos alunos, conforme preconizam as teorias da psicologia histórico-cultural de Vygotski (1984): não se pode deixar de considerar que o processo de aprendizagem é mediado por fatores culturais, e que ocorre interação entre o sujeito e o meio no qual está inserido.

Segundo Revuz (1998, p. 215), “todo aprendizado de uma nova língua perturba aquilo que já se tem registrado com as palavras de outra língua, pois muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional”. Vê-se, assim, a língua não somente como uma estrutura, mas uma forma de comunicação, de interação social, transmissor de cultura. Tendo essa concepção de língua, o ensino muda, uma vez que se pensa para quem, como e o que se ensina. O fator interacional é importante para que a educação intercultural ocorra de maneira natural, espontânea (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012). Ainda de acordo com Mendes (2011, p. 153):

Em uma abordagem intercultural, dessa forma, as experiências de ensinar e aprender uma nova língua-cultura devem ser significativas, desenvolvidas dentro de contextos e voltadas para a interação entre os sujeitos participantes do processo de aprendizagem.

Percebe-se que a aprendizagem de uma nova língua vai além de conceitos gramaticais, uma vez que estas são vistas e dadas por meio de práticas sociais, e são entendidas nas ações dos indivíduos, que as utilizam de acordo com as suas necessidades contextuais e interacionais. Conforme afirma Mendes:

Aprender uma língua como o português, por exemplo, seria mais do que dominar uma cultura de ilustração, mas aprender estar socialmente em português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente um domínio de formas linguísticas e de curiosidades sobre a língua alvo. Nesse sentido, quando ensinamos e aprendemos o português, estamos tratando de uma dimensão muito maior do que um conjunto de formas e suas regras de combinação, das de um modo de ser e de viver através da linguagem. (MENDES, 2011, p. 142-143)

Dessa maneira, a questão cultural faz-se importante no processo de aprendizagem da língua; de acordo com Almeida Filho (2011a, p. 159), “o ensino da cultura vai refletir a capacidade de compreensão e produção da língua-alvo por parte de professores e aprendizes”.

Ensinar uma nova língua não é criar um novo ser, mas sim promover o seu desenvolvimento, ampliar o seu conhecimento, valorizar a sua língua, sua cultura e proporcionar o desenvolvimento da sua autonomia, liberdade e dignidade.

Considerando todo o exposto nesse capítulo, o qual discutiu os caminhos entrelaçados entre brasileiros e haitianos, no Brasil e, em especial, na cidade de Medianeira, passemos ao momento da exposição da pesquisa-ação realizada, em que a criança haitiana promoveu uma desestabilização e uma reestruturação na dinâmica escolar.

## **5. UM CAMINHO POSSÍVEL: A EXPERIÊNCIA DA PESQUISA-AÇÃO**

Este capítulo abordará como ocorreu, por meio da pesquisa-ação, o processo de gestão de línguas da escola, o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa pela criança haitiana e sua inserção/ visibilização no contexto escolar. Para tanto, procedemos à análise das entrevistas realizadas com os professores de RP, os professores regentes, os pais da criança, além das observações e do diário de campo da pesquisadora.

Os instrumentos geradores de dados nos indicaram três grandes categorias, explanados na primeira seção, sobre as quais discutiremos no capítulo em tela: i) o processo de gestão de línguas na escola, na segunda seção; ii) o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa pela criança, na terceira seção; e iii) a inserção do aluno invisibilizado na escola, na quarta e última seção: os processos de gestão e de ensino-aprendizagem que tornam a criança haitiana “visível” no contexto escolar, se estendendo para todos os outros alunos até então invisibilizados.

### ***5.1. As categorias provindas da geração de dados***

Como já mencionado no Capítulo 2, esta pesquisa caracteriza-se por ser de abordagem qualitativo-interpretativa, formatada como pesquisa-ação, desenvolvida especificamente com a criança haitiana no contexto educacional, com vistas à ação direta da professora-pesquisadora no processo de ensino da língua portuguesa, como língua adicional. Para a geração dos dados, utilizamo-nos de análise documental, da observação participante, dos diários de campo e de entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas seguiram um roteiro e foram realizadas com os sujeitos já referenciados no capítulo 2, seção 2.4.3, sendo estes: pais, professores, responsável SMEC e conselheiro. A interpretação dessas entrevistas está exposta/ discutida nos seguintes capítulos: i) no capítulo 3, seção 3.3.1, quando traz a gestão de línguas no município de Medianeira, referenciada pela entrevista com o

representante da SMEC; ii) no capítulo 4, sobre os haitianos no Brasil, referenciada pelas entrevistas com o conselheiro e os pais da criança haitiana; e iii) neste capítulo 5, são abordadas as entrevistas com as professoras e novamente com os pais. Também neste capítulo, expomos os dados da observação participante e dos diários de campo.

No que tange à análise documental, esta ocorreu seguindo duas ordens, conforme exposto no capítulo 2, seção 2.4.1: i) a análise de documentos que norteiam o ensino no município de Medianeira encontra-se no capítulo 3, seção 3.3.1; e ii) a análise dos cadernos de classe da criança haitiana está posta neste capítulo 5.

A partir da leitura da pesquisadora dos dados recolhidos/ gerados, chegamos à configuração de três grandes categorias para análise, neste capítulo em pauta: i) a gestão de línguas na escola; ii) o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa à criança haitiana; e iii) a inserção do invisibilizado no contexto multilíngue.

Buscamos descrever e avaliar esses dados pelo viés qualitativo-interpretativista, apoiado pelos estudos da LA sobre o ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento/ língua adicional e a abordagem intercultural no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, utilizamos os aportes teóricos provindos das políticas linguísticas e gestão de línguas.

As três categorias de análise provieram, fundamentalmente, do desenvolvimento da pesquisa-ação, a qual iniciou no ano de 2017, quando eu assumi o trabalho de ensino de língua portuguesa com a criança haitiana, no que tange à apropriação da língua adicional, por meio da abordagem intercultural. É preciso ressaltar, no entanto, que as entrevistas relembram o trabalho desenvolvido no ano de 2016, quando da chegada da criança haitiana à escola.

Todo o processo ocorrido entre 2016 e 2018 está explicitado nas entrevistas, observações e diários de campo. No quadro a seguir, expomos, de forma mais compreensível, a memória da pesquisa-ação desenvolvida:

QUADRO 8 – Memória da pesquisa-ação

2016	2017	2018
O trabalho desenvolvido é lembrado nas entrevistas com pais e professoras em 2018.	O trabalho desenvolvido é lembrado nas entrevistas com pais e professoras em 2018. Também pelos diários de campo, observação participante e pelos cadernos do aluno.	O trabalho desenvolvido é lembrado nas entrevistas com pais e professoras em 2018. Também pelos diários de campo, observação participante e pelos cadernos do aluno.

Fonte: Elaborada pela autora (2019)

A seguir, discutimos as três categorias de análise, as quais levaram à visibilização da criança haitiana e das outras crianças até então invisíveis no contexto escolar.

## **5.2. O processo de gestão das línguas na Escola Municipal Ulysses Guimarães**

O processo de gestão de línguas ocorre quando há o reconhecimento da coexistência de outras línguas, dentro do contexto educacional, como já exposto no capítulo 3, seção 3.3.

Nessa perspectiva, o processo de gestão de línguas, que ora se descreve e se avalia aqui nesta pesquisa, inicia-se na Escola Municipal Ulysses Guimarães, em fevereiro do ano de 2016, com o ingresso da criança haitiana ao contexto educacional, visto que, naquele momento, tratava-se de um contexto monolíngue, apesar de estarem presentes outros alunos estrangeiros, mas que, até então, eram invisibilizados.

No ano de 2016, com a inserção da criança haitiana, houve uma alteração da realidade escolar, conforme nos indica a professora 1: “(...) *quando o aluno chegou na escola foi novidade, tanto para direção e coordenação da escola, a gente não conhecia a língua materna dele, e tudo foi um desafio.*” (PROFESSORA 1, Entrevista, 2018). Isso mexeu na “zona de conforto” de todos os envolvidos no processo educativo, promovendo a necessidade de mudança e reorganização do contexto educacional da respectiva escola, uma vez que a criança falava outro idioma, totalmente desconhecido dos educadores, coordenação e direção escolar. De acordo com o exposto, refletimos as palavras de Candau:

A presença de grupos socioculturais diversos nos cenários públicos, tanto no âmbito internacional como no Brasil, tem provocado tensões, conflitos, diálogos e negociações orientadas à construção de políticas públicas que focalizem estas questões. Em cada contexto esta problemática adquire uma configuração específica, articulada com as diversas construções históricas e político-culturais de cada realidade. (CANDAU, 2012, p. 236)

Essa relação de conflito que estávamos vivenciando fica evidente na fala da professora entrevistada que recebeu a criança em sua turma: *“Não tinha conhecimento. Também não conhecia sua língua materna. Foi difícil, pois era um estrangeiro e eu como professora não sabia como ensinar, mediar o conhecimento”*. (PROFESSORA 3, Entrevista, 2018).

Isto porque está implícita, nos contextos educacionais, a concepção de uma educação igual para todos, conforme Candau (2012, p. 238) nos aponta: *“vivemos um processo de uniformização, homogeneização, padronização, orientado à afirmação de uma cultura comum a que todos e todas têm direito a ter acesso”*. Nesse sentido, as diferenças são invisibilizadas, negadas e muitas vezes silenciadas, onde se denota em seus processos pedagógicos um caráter monocultural.

Havia a necessidade de integrar a criança, bem como subsidiar o fazer pedagógico dos professores, os quais nesse momento não sabiam como lidar com a nova situação. Eu, como gestora da instituição educacional, precisei reorganizar a dinâmica escolar, principalmente para a turma do terceiro ano A, turma em que se encontrava a criança haitiana, o que indiretamente trouxe consequências para a organização escolar como um todo.

Como não tivemos orientação por parte dos órgãos da SMEC, frente à inserção da criança no contexto escolar, como já referenciado na introdução desta pesquisa e no capítulo 3, seção 3.3.1, foram tomadas algumas atitudes. A primeira foi encontrar um horário na turma de Recuperação Paralela (RP), onde a Professora 1 ministrava aulas de reforço em contraturno escolar para os discentes que apresentassem defasagem escolar e dificuldades acentuadas de aprendizagem:

*Inicialmente o aluno estava em sala de aula junto com seus colegas e professores, sem nenhum professor específico para auxiliar na questão da língua portuguesa, aí a diretora percebendo que não estava tendo nenhum pediu pra que fosse feito um horário no mesmo*

*período de aula, onde o aluno haitiano era retirado de sala de aula, onde era feito um trabalho específico sobre a língua portuguesa, pra que ele pudesse se familiarizar com a mesma e aprender também. (PROFESSORA 1, Entrevista, 2018)*

Em conversa com a Professora 1, a mesma se dispôs a atender o aluno, ficando acordado que este receberia atendimento na turma de RP duas vezes na semana, em horário de aula, após o recreio, para lhe ensinar a língua portuguesa.

Buscando oferecer um atendimento individualizado para a criança, fez-se necessária a alteração do horário e o remanejamento dos alunos, público alvo da sala de RP, bem como a abertura de uma nova turma de RP, a qual foi designada para outra professora atendê-los.

Consequentemente, houve readequações no horário das aulas para a turma do terceiro ano A: a Professora 3, regente da turma, passaria a ministrar os conteúdos do Currículo Escolar, no caso Matemática e Ciências, no horário que antecedia o recreio, e os conteúdos de Língua Portuguesa após o recreio, uma vez que a criança, nesse período, estaria na turma de RP, aprendendo a língua portuguesa, em princípio como língua de acolhimento:

*A aquisição da língua portuguesa foi possível devido ao projeto que realizamos orientado pela direção, coordenação da escola onde a professora de apoio<sup>17</sup> retirava duas vezes por semana durante duas horas diárias onde ela somente trabalhava a língua portuguesa como língua de acolhimento e não no sentido gramatical. (PROFESSORA 3, Entrevista, 2018)*

As demais disciplinas como História, Geografia, Educação Física, Arte e Literatura, ministradas no decorrer da semana, com duração de uma hora e quinze minutos, por outros professores, optou-se para que a criança participasse normalmente.

Cabe aqui ressaltar que essa reorganização pedagógica ocorreu para possibilitar o ensino da língua portuguesa à criança, sendo realizada internamente por mim, diretora, e pela coordenadora pedagógica da escola, sem gerar ônus aos cofres públicos. Mesmo ocorrendo essa reorganização, não houve queixas dos

---

<sup>17</sup> O professor, quando utiliza o termo “professor de apoio” está se referindo à professora de Recuperação Paralela.

profissionais envolvidos no processo, pelo contrário, todos foram solícitos às alterações, uma vez que a preocupação com a aprendizagem da língua pela criança era de todos. Além disso, os alunos que frequentavam esse horário de RP foram remanejados para outras turmas, para serem atendidos por outros professores de RP, não havendo nenhuma reclamação por parte dos pais desses alunos.

Outra situação posta no ano de 2016 era a dificuldade de comunicação entre família e escola, isso porque os pais da criança apenas falavam algumas palavras em português e não compreendiam a língua portuguesa escrita, o que era preocupante, pois o principal veículo de comunicação entre escola e família é a agenda escolar, na qual se utiliza da linguagem escrita para informar aos pais a rotina do aluno/filho. Dessa maneira, eu, diretora, comecei a enviar os bilhetes escritos em francês, uma vez que essa era uma das línguas que a criança e seus pais falavam e compreendiam. Através da ferramenta do *Google Traductor*, fazíamos os bilhetes transcritos do português para o francês, e assim conseguíamos manter os pais informados principalmente sobre os dias letivos, feriados e recessos. É claro que a ferramenta não era perfeita, uma vez que a tradução realizada era no sentido literal, palavra por palavra, o que muitas vezes levava a incompreensões.

Essa reorganização na gestão do trabalho com a criança haitiana transcorreu dessa forma até o término do ano letivo de 2016. No ano seguinte, em 2017, tivemos que organizar novamente o processo pedagógico para o ensino da língua portuguesa, em virtude de a Professora 1 adoecer e se afastar da escola por período indeterminado. Essa situação gerou novamente uma mudança na estrutura pedagógica, que estava já pré-estabelecida, uma vez que a professora que assumiu a RP estava com seus horários lotados e não tinha conhecimento algum de como trabalhar com a criança, conforme ela própria relata:

*Nenhum conhecimento prévio do francês e muito menos da língua falada pelo aluno, uma vez que o mesmo não falava o francês tradicional. Segundo relato dos pais a sua língua materna era o crioulo. (PROFESSORA 2, Entrevista, 2018)*

Diante disso, pensando na evolução da criança, e pelo fato de acompanhar e orientar a Professora 1, referente ao ensino da língua portuguesa, decidi assumir a responsabilidade de continuar com o trabalho, sendo este realizado em contraturno escolar, promovendo uma modificação na minha rotina como gestora

da escola, uma vez que passei a ministrar aulas para o aluno, duas vezes na semana, sendo estas descritas neste capítulo 5, seção 5.3..

Além disso, é fundamental salientar que, em 2017, eu ingressei no curso de Mestrado em Ensino, onde tive contato com vários referenciais teóricos utilizados para o ensino de português para estrangeiros, bem como acesso a materiais didáticos específicos para este ensino e, principalmente, recebi orientações de como trabalhar com a criança haitiana.

Neste respectivo ano, para atender a uma necessidade da criança, vendo que esta estava apresentando dificuldade nos conteúdos matemáticos do currículo básico proposto para o 4<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental I, principalmente no que compete à leitura e à interpretação de situações-problemas, buscamos estruturar e sistematizar uma nova forma de atendimento, também em contraturno escolar, para que a criança pudesse ter aulas individualizadas na sala de RP, com a professora 2, conforme suas palavras:

*A escola num todo se reorganizou, tendo em vista que muitos professores trabalhavam com este aluno. Numa busca incessante todos estavam apreensivos e assim procuravam alternativas diferenciadas para fazer com que o aluno entendesse aquilo que era proposto. (PROFESSORA 2, Entrevista, 2018).*

Quando questionada sobre o trabalho inicial com o aluno haitiano, a Professora 4, regente da turma 4<sup>o</sup> ano A daquele ano, expõe:

*Quando ele entrou no quarto ano já sabia falar algumas, a maioria das palavras em português, mas nem sempre entendia o significado delas, algumas tinha que explicar de outra forma, de uma forma mais simplificada, para que ele entendesse o que estava sendo perguntado. (PROFESSORA 4, Entrevista, 2018)*

Dessa forma, a criança passou a receber três vezes na semana atendimento, agora não mais como língua de acolhimento<sup>18</sup>, como ocorrido no início do ano anterior, mas sim como língua adicional, sendo as aulas ministradas por

---

<sup>18</sup> Conforme exposto no capítulo 3, a língua de acolhimento refere-se aos momentos iniciais de interação em língua portuguesa (saudações, comunicação em geral); com o tempo, a língua, antes de acolhimento, passa a ser uma língua adicional, com outras demandas, somadas à sistematização das práticas discursivas – oralidade, leitura e escrita.

mim, diretora, numa perspectiva intercultural. No que tange ao ensino da matemática, era ministrado pela Professora 2 de RP, com intuito de diminuir a dificuldade de compreensão da matéria na sala de aula.

Nesse ano de 2017, a relação escola-família deu-se de uma maneira mais tranquila, uma vez que os bilhetes não precisavam mais ser impressos em francês e os pais buscavam a diretora para tirar suas dúvidas, tanto no que diz respeito à educação da criança, mas principalmente acerca das atividades da prática social cotidiana, como atendimentos na área da saúde e do trabalho. Os vínculos com a escola se estreitavam cada vez mais, como escrevi em meu diário de campo:

*A escola parecia ter se tornado um ponto de apoio e referência para a família, uma vez que o que não compreendiam no ambiente social, buscavam a escola para entender. Por exemplo: o pai recebia ligações no telefone e por não compreender o que haviam falado, ou não identificar quem havia realizado a ligação, chegava até a escola e pedia para falar comigo, solicitava a ajuda para entender. (PESQUISADORA, Diário de Campo, 2017)*

Era perceptível a confiança depositada na escola, também era visível que a aprendizagem da língua, de forma mais lenta, estava também ocorrendo com a família, uma vez que a criança se utilizava dos materiais trabalhados nas aulas de língua portuguesa adicional para ensinar seus pais: “*posso usar este caderno para ensinar minha mãe?*” (PESQUISADORA, Diário de Campo, 2017) - este estava se referindo às atividades para o ensino da língua que se encontravam em seu caderno.

No que concerne ao processo de gestão de línguas para o ano de 2018, não houve necessidade de realizar uma reorganização do processo pedagógico, uma vez que, após dois anos de ação desse processo de organização para o ensino da língua portuguesa, ele já estava estruturado e sistematizado, possibilitando o atendimento não somente da criança pesquisada, mas sim de todos os outros alunos imigrantes e estrangeiros que compunham o contexto educativo, em que o invisível se torna visível, como exposto na seção 5.4.. A criança haitiana frequentou somente dois meses de atendimento na sala de Recuperação Paralela nesse ano e, como não havia mais necessidade desse trabalho, cursou a turma do 5º ano do Ensino Fundamental I normalmente.

Dessa maneira, torna-se evidente, conforme exposto no capítulo 3, seção 3.3, dentro do processo de gestão de línguas há uma relação de poder, não somente entre os gestores: diretores, coordenadores, professores, mas entre os falantes das línguas, dependendo da situação social na qual estão inseridos.

Avaliando o processo de gestão de línguas como um todo, consideramos o trabalho desenvolvido de suma importância para o contexto educacional da escola em questão, uma vez que possibilitou atender às necessidades específicas de aprendizagem da criança para a aprendizagem da língua portuguesa como língua de acolhimento e língua adicional. As reorganizações internas da dinâmica escolar, que ocorreram no decorrer desse processo, viabilizaram a estruturação e a sistematização pedagógica para o ensino de línguas, não somente da criança envolvida na pesquisa, mas sim para todos os outros alunos imigrantes/ estrangeiros que foram matriculados, ou já estavam inseridos e encontravam-se invisíveis até o início desse trabalho.

Percebemos a mudança de postura acerca da nova dinâmica escolar adotada nas palavras da Professora 2, em sua entrevista:

*Hoje, menos preocupada, pois vejo o quanto aprenderam em dois anos que aqui estão, vejo de forma bastante positiva uma vez que há uma troca de experiências bastante rica de cultura. Percebo como estes<sup>19</sup> alunos desenvolveram a língua portuguesa em tão pouco tempo. Nossa maior preocupação foi com o primeiro aluno, depois vieram outros, mais novos, e que o trabalho foi bem mais consistente uma vez que já tínhamos a experiência e percebemos que o resultado foi bem mais produtivo. (PROFESSORA 2, Entrevista, 2018)*

Mudança de postura também percebida na resposta dada pela Professora 5, quando questionada a respeito da avaliação do aluno, de seu trabalho e do trabalho da equipe pedagógica, direção e coordenação:

*Todos os profissionais envolvidos no trabalho de inclusão deste aluno desenvolveram e desenvolvem um trabalho excelente, em busca de estudos e pesquisas para melhor trabalhar o processo de aquisição da língua portuguesa. (PROFESSORA 5, Entrevista, 2018)*

---

<sup>19</sup> Quando a Professora 2 usa o termo “estes alunos”, refere-se aos demais alunos haitianos, bem como outros alunos estrangeiros, atendidos por ela em contraturno escolar.

Assim sendo, no decorrer desses anos, podemos afirmar, corroborando com Berger (2015a) que foi desenvolvido um trabalho de gestão de línguas, localmente, na Escola Municipal Ulysses Guimarães, uma vez que se reorganizou e se reestruturou pedagogicamente para atender à necessidade posta pela criança haitiana.

Por meio do reconhecimento da coexistência de outras línguas e das relações de poder estabelecidas entre elas, eu - diretora da referida escola - juntamente com coordenação pedagógica e professoras, pudemos promover um novo olhar para o ensino de línguas e levantar o véu da invisibilidade para a criança haitiana.

### ***5.3. O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa à criança haitiana***

Buscamos, nesta seção, descrever e avaliar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para a criança, em princípio trabalhada como língua de acolhimento em 2016 e, nos anos seguintes, como língua adicional - ambas já conceituadas no capítulo 3, seção 3.1.2..

O processo de ensino-aprendizagem de línguas deu-se de acordo com a concepção que adotamos de linguagem, uma vez que a consideramos forma de interação humana, viva, dialógica e transformadora, tornando-se fundamental para o desenvolvimento do sujeito no que diz respeito aos aspectos científicos, sociais e culturais, conforme exposto no capítulo 3.

De acordo com o que foi descrito na introdução e em capítulos/seções anteriores, no ano de 2016, deu-se o início ao processo de ensino da língua portuguesa para a criança haitiana. Quando esta iniciou a sua escolarização em nossa escola, os profissionais que ali trabalhavam desconheciam a sua língua (ou línguas – crioulo haitiano e francês), a sua cultura, possuíam informação muito breve de que o Haiti havia passado por um grande terremoto e que os haitianos estavam imigrando para nossa região em busca de trabalho. Era perceptível o aumento do contingente de haitianos no município, isso porque as suas características fenotípicas chamavam à atenção, pelo fato de a comunidade medianeirense ser

majoritariamente formada por descendentes de europeus. Segundo meu diário de campo, “*não tínhamos conhecimento, ou visto a chegada de crianças, e sim somente de adultos*” (PESQUISADORA, Diário de Campo, 2017).

O total desconhecimento das línguas e do trabalho a ser realizado com a criança trouxe-nos a insegurança, o que se torna evidente quando solicitado às professoras que descrevessem como o primeiro contato com o aluno haitiano:

*Confesso que fiquei preocupada, não sabia o que fazer. Percebia que não acontecia a comunicação verbal entre nós, então comecei fazer uso de gestos no primeiro momento. (PROFESSORA 3, Entrevista, 2018)*

*Olha esse primeiro contato foi difícil, porque ele não tinha conhecimento da língua portuguesa e a gente não tinha conhecimento do francês e do crioulo que era a língua que ele falava. (PROFESSORA 1, Entrevista, 2018)*

Dessa maneira, a necessidade do ensino da língua portuguesa dava-se em caráter de urgência, uma vez que a barreira comunicativa se fazia visível e as situações rotineiras de trabalho e dos afazeres do dia-a-dia requeriam o uso da língua. Isso se devia ao fato de a criança estar em um ambiente educativo pretensamente monolíngue e os profissionais, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, demonstrarem em suas falas a falta de conhecimento, no que tange aos aspectos teóricos e metodológicos para o ensino de línguas em um contexto multilíngue. Sobre esse aspecto foi solicitado à professora regente do 3º A daquele ano que relatasse como se deu o processo de ensino-aprendizagem:

*No início do ano, quando o aluno iniciou seus estudos comigo, pelo fato de não ter comunicação entre nós, era bem difícil. Por eu ter conhecimento da língua de sinais, muitas vezes me deparava fazendo sinais com ele, por exemplo mostrava os objetos da sala e fazia sinal. Até mostrava o sinal de banheiro em libras e aí ele acabou utilizando esse sinal comigo, quando queria ir ao banheiro, e assim iniciou o nosso processo de comunicação. (PROFESSORA 3, Entrevista, 2018)*

A necessidade de estabelecer a comunicação fez com que a Professora 3 utilizasse dos recursos dos quais tivesse conhecimento, nesse caso a Língua Brasileira de Sinais, com vistas a criar uma forma de comunicação professor/aluno.

É possível inferir que a professora utilizou-se de sua segunda língua como língua franca/ de contato com a criança.

Nesse processo inicial de inserção da criança ao ambiente escolar, eu, diretora, observava que a criança era assídua na escola, seus pais demonstravam-se interessados pela sua aprendizagem, traziam-na para a escola todas as manhãs e ficavam no saguão observando-a na fila, até o momento em que entrasse para a sua sala de aula. A criança estava sempre sorridente, estabelecia comunicação com o olhar uma vez que a língua era desconhecida. Sua interação com os colegas pouco acontecia e quando esta se dava era por meio de gestos ou, até mesmo, apontando o objeto de seu interesse (Diário de Campo, 2017). De acordo com a professora 3,

*era um aluno que vinha sempre muito limpinho, era organizado, seu material escolar também era muito organizado, muitas vezes mexia no material dos colegas, porque se tornava atrativo para ele, como: algum apontador diferente, alguma borracha diferente, até mesmo estojo. Como ele não se comunicava com os colegas, ele acabava indo até a carteira dos colegas e pegava o material e permanecia por algum tempo com esse material do colega, e depois de um tempo devolvia. Com o tempo, foi se adaptando às regras, à organização e tudo deu certo. (PROFESSORA 3, Entrevista, 2018)*

Quando questionada na entrevista, a Professora 3, regente da turma de 2016, ressalta como iniciou o trabalho de ensino da língua portuguesa:

*Não sabia o que fazer. O trabalho inicial... fui deixando que o aluno fizesse os registros nos cadernos e logo foi feito o apoio pedagógico na escola, com palavras, uso de imagens e assim tudo que fosse possível, para ele se sentir acolhido e gostar de permanecer no meio escolar. (PROFESSORA 3, Entrevista, 2018)*

Apesar do desconhecimento de como trabalhar com a criança frente ao contexto linguístico, fica explícita a preocupação em acolher o aluno, de deixá-lo confortável no ambiente escolar, de modo que não perdesse o interesse pela escola, apesar da barreira linguística existente no primeiro momento.

Com base em observações realizadas na turma do 3º ano A, bem como em conversas informais com a Professora 3, constatamos que a criança, em sala de aula, apresentava pouca interação com os colegas e agia como um mero copista de conteúdo, sem compreensão do que estava executando. A sensação de impotência

era grande, pois, além da preocupação de integrar o aluno ao contexto educativo, havia a preocupação com a apropriação do conhecimento científico e sistematizado, bem como o cumprimento da função da escola, como preceituam Batilani e Gasparin:

É a partir do indivíduo singular que a educação escolar passa a exercer a sua função social de forma efetiva, isto é, quando o seu trabalho, que se faz por meio do conhecimento sistematizado e, em consequência, requer determinado conteúdo científico, cultural, econômico, lúdico, etc. proporciona que o aluno torne-se consciente dos seus atos. (BATILANI; GASPARIN, 2015, p. 06)

Por acreditar que a aprendizagem deva ser dinâmica e significativa para a criança, e por considerar que a escola deva oportunizar ao aluno o acesso ao conhecimento produzido historicamente pelos homens, conforme apresentamos no capítulo 3, buscamos a reorganização pedagógica para o ensino da língua portuguesa, como já apresentado na seção anterior.

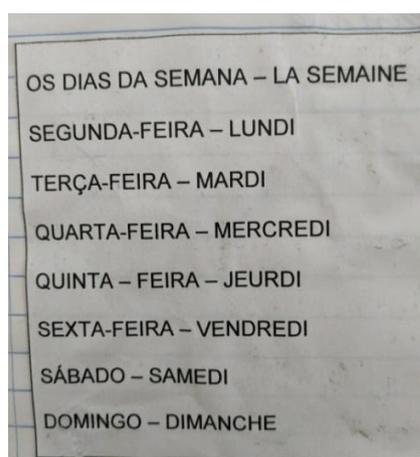
Em princípio, o ensino da língua portuguesa ocorreu de maneira intuitiva, uma vez que a direção, a coordenação e as professoras envolvidas não tinham o conhecimento específico sobre como ensinar línguas para alunos imigrantes ou estrangeiros, por não terem noção alguma dos conceitos relativos à língua de acolhimento, L2, LE, língua adicional, conceituadas no capítulo 3, bem como de materiais para o ensino de línguas, por exemplo, livros produzidos especificamente para essa finalidade. Quando solicitada que relatasse como se deu seu trabalho inicial, expomos o comentário da Professora 1:

*Então a gente começou um trabalho de mostrar as figuras e o nome das figuras pra ele. Inicialmente com objetos do cotidiano, pra ele começar a se familiarizar com a língua portuguesa e iniciar um diálogo básico com os professores e colegas, a gente usava muito o google tradutor, onde se fazia a tradução do que ele falava. (PROFESSORA 1, Entrevista, 2018)*

Dessa forma, evidenciamos que o ensino da língua inicialmente deu-se como língua de acolhimento, ainda que intuitivamente, tendo em vista compreendê-la e utilizá-la para as necessidades de urgência, as quais envolviam o cotidiano escolar e social da criança. As atividades pedagógicas elaboradas com vistas a

estabelecer a comunicação, utilizando-se de imagens, por exemplo, material escolar, utensílios domésticos, em que se apresentava a imagem, a escrita em português e também algumas vezes em francês/português, tinham o objetivo de que a criança fizesse as associações e fosse assimilando o vocabulário da nova língua. A seguir, um exemplo de atividade:

Figura 5 - Atividade “Os dias da semana”



OS DIAS DA SEMANA – LA SEMAINE	
SEGUNDA-FEIRA	– LUNDI
TERÇA-FEIRA	– MARDI
QUARTA-FEIRA	– MERCREDI
QUINTA – FEIRA	– JEURDI
SEXTA-FEIRA	– VENDREDI
SÁBADO	– SAMEDI
DOMINGO	– DIMANCHE

Fonte: Caderno do aluno (2016)

A professora 1, de RP, relata os métodos e os materiais que foram utilizados naquele ano de 2016:

*Não havia um método, também não utilizávamos um material específico pra aluno estrangeiro. Com base em nossa experiência como professor, utilizamos muitas imagens com o nome em português, por exemplo, lista de utensílios domésticos, lista de materiais escolares, animais, atividades práticas do cotidiano. Utilizava do computador para mostrar as imagens e também o caderno com atividades, onde o aluno levava para casa para estudar e desta maneira aprender a língua. (PROFESSORA 1, Entrevista, 2018)*

Desse modo, partindo da necessidade de comunicação, bem como para a compreensão das atividades básicas da vida diária, deu-se início a um processo de ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento, conforme exposto pela professora 1, utilizando-se da construção de listas de objetos de uso cotidiano, associado a gravuras, com vistas a trabalhar com os recursos visual e escrito, para que a criança se apropriasse da língua, por meio de atividades cujas palavras

fossem relacionadas ao seu contexto social e educacional. A seguir, um exemplo dessas listas:

Figura 6 - Utensílios domésticos/cozinha



Fonte: Caderno do aluno (2016)

Com o passar dos meses, era perceptível a evolução da criança haitiana, no processo de aprendizagem da língua portuguesa. Nos primeiros momentos, para as práticas da vida cotidiana, temos o português como língua de acolhimento, passando-se, em seguida, ao português como língua adicional. A professora 1 de RP, como atendia o aluno individualmente, em vários momentos levou a criança para aprender o português, trabalhado em sala de aula, realizando atividades práticas da vida diária como ida a supermercados, farmácias, comércio de roupas. Uma vez que a escola se localiza na região central do município e próximo a ela há uma vasta região comercial, isso proporcionava à criança vivenciar e tirar muitas dúvidas. Essa forma de trabalho refletia diretamente em sua vida em casa, pois o aluno sempre auxiliava seu pai sendo seu intérprete. A criança estava aprendendo a língua e isso proporcionava a sua independência cada vez mais.

Cabe ressaltar que o ensino da língua portuguesa ocorria num ambiente social de imersão, onde a criança estava constantemente em contato com a língua portuguesa e era desafiada a utilizá-la nas mais diversas situações do dia-a-dia. Ou seja, o ensino-aprendizagem que ocorria em sala de aula, bem como na RP, era uma continuidade dos saberes adquiridos pelo contato natural com a língua, dado em outros ambientes sociais.

Buscava-se fazer associações de como era um dado evento no Brasil e como o mesmo acontecia no Haiti. De modo geral, pode-se perceber que a criança correlacionava os novos conhecimentos àqueles adquiridos em suas vivências anteriores. Nesse cenário, o papel do professor era de mediador dos conhecimentos entre a criança e os conhecimentos da língua adicional, pois, segundo Freire (2011, p. 28), “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Quando todos se tornam atores do processo de aprendizagem, numa atividade dialógica, o conhecimento vai se construindo coletivamente e sendo apreendido pelo educando:

*Para nós foi uma grande experiência, à medida que o aluno ia adquirindo a língua portuguesa, ficávamos mais felizes, pois estávamos no caminho certo e assim tivemos grandes progressos, mesmo sem ter conhecimento das questões linguísticas e ensino da língua estrangeira. (PROFESSORA 3, Entrevista, 2018)*

Observávamos a crescente evolução da criança no que diz respeito à aprendizagem da língua, uma vez que esta passou a se comunicar e interagir com os colegas, a ampliar a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula. Isso se faz explícito no excerto em que a Professora 3 avalia o processo de aprendizagem da língua pelo aluno no ano de 2016:

*Durante o primeiro ano de inclusão do aluno no terceiro ano do ensino fundamental, houve um grande progresso com relação à aquisição da língua verbal, porém não o suficiente, necessitando de acompanhamento no ano seguinte, pois o aluno ainda encontrava grandes dificuldades, pois o mesmo conseguiu se apropriar verbalmente da língua, para suas atividades da vida cotidiana, mas não para a leitura e compreensão da língua de maneira escrita, sendo que neste aspecto apresentava muitas dificuldades. (PROFESSORA 3, Entrevista, 2018)*

Percebemos, com a fala da Professora 3, que, neste primeiro ano de trabalho com a criança, houve avanços consideráveis com relação à aprendizagem da nova língua, principalmente para fins de sua comunicação verbal. Porém, no que concerne à língua escrita, ainda enfrentava dificuldades.

Desse modo, buscamos avaliar o processo de ensino da língua, nesse primeiro ano de trabalho, considerando o que nos apresenta Leffa (2016, p. 4): “a língua, além de remeter referencialmente a uma determinada realidade, pode

também agir sobre essa realidade, modificando-a de algum modo”, compreendendo-se o ensino da língua como um sistema adaptativo e complexo, o qual muda e transforma-se, de acordo com o espaço e o tempo em que se ensina, como referido no capítulo 3. Ainda acerca do processo de aprendizagem da língua pelo aluno naquele ano de 2016, temos outro excerto da Professora 3:

*O aluno haitiano é muito inteligente, ele aprendeu com facilidade, foi um ano muito produtivo, apesar da falta de auxílio de outras pessoas, ele progrediu bastante, poderia ter progredido muito mais se tivesse tido apoio extra. Ele se apropriou da língua portuguesa, teve um grande avanço apesar de ter dificuldade na concordância verbal, nominal, que é um processo que leva mais tempo. Ele já era alfabetizado em francês e também no crioulo. (PROFESSORA 3, Entrevista, 2018)*

Quando a Professora cita a falta de auxílio está referindo-se aos membros da SMEC, conforme exposto na Introdução e no capítulo 3, seção 3.3.1, isso porque quem sempre orientou a prática pedagógica foram os gestores da escola: “*teve muita orientação por parte da direção e coordenação da escola, buscamos juntos como ajudar o aluno para aquisição da língua portuguesa*” (PROFESSORA 3, Entrevista, 2018). É notória a satisfação quanto ao progresso na aprendizagem da língua pela criança. A Professora 1 inclusive afirma: “*Este método que foi utilizado, eu o utilizaria com outra criança estrangeira, pois é um bom método para se aprender o português*”. Ainda que, ressaltamos, a construção metodológica tenha ocorrido intuitivamente.

Acerca dos avanços obtidos pelo aluno no ano de 2016, a Professora 3 ainda afirma:

*O aluno teve grandes avanços, não conhecia o português, mal falava algumas palavras, e chegou no final do ano letivo falando e se comunicando com os colegas e professores, teve um grande avanço na escrita conseguindo produzir textos, fazer interpretações (PROFESSORA 3, Entrevista, 2018)*

Dessa maneira, pudemos verificar que, no ano de 2016, apesar de não ter o conhecimento de um referencial teórico específico para o ensino de línguas, bem como material pedagógico para essa finalidade, ocorreu a aprendizagem da nova

língua pela criança, principalmente no que concerne ao desenvolvimento da sua competência comunicativa, facilitando a sua convivência social.

O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, agora assumindo o caráter de língua adicional, conforme já conceituada no capítulo 3, seção 3.1.2, transcorreu durante todo o ano de 2017. A criança já havia desenvolvido uma maior competência comunicativa, necessitando de ampliação do vocabulário e da compreensão da linguagem escrita, conforme nos apresenta a Professora 4, regente da turma naquele ano, quando solicitada que descrevesse como ocorreu o seu trabalho inicial com a criança haitiana:

*Na compreensão dos textos lidos ou ouvidos, ele tinha uma certa dificuldade para entender, porque, para ele entender, ele tinha que saber o significado de várias palavras, para compreender o texto como um todo. E precisava da intervenção direta da professora. (PROFESSORA 4, Entrevista, 2018)*

Conforme exposto na seção 5.2 deste capítulo, em 2017, eu assumi o trabalho com a criança haitiana, no processo de ensino da língua portuguesa adicional. Naquele momento, como acadêmica do Mestrado em Ensino da UNIOESTE, tive acesso aos materiais para o ensino de línguas, bem como conhecimento de abordagens metodológicas para o ensino.

Nesse processo, foi-me oportunizado o acesso a diferentes referenciais esses, a abordagem intercultural, por mim escolhida para o trabalho a ser realizado por considerar que a criança estava em um contexto de imersão e não em um contexto Assimilacionalista de Submersão<sup>20</sup>. Isso porque essa abordagem vinha ao encontro com o trabalho que já estávamos realizando com a criança haitiana, por nos fazer compreender a indissociabilidade da língua e cultura, bem como proporcionar aos professores e alunos inseridos em contextos multilíngues uma aprendizagem significativa, cooperativa e, em consequência, o desenvolvimento da competência comunicativa.

---

<sup>20</sup> De acordo com Maher (2007, p.70), é denominado modelo Assimilacionalista de Submersão “a inclusão do aluno bilíngue em uma sala monolíngue: não tendo com quem interagir em sua língua materna, ele será forçado a abandoná-la e a aprender a língua portuguesa. Além de extremamente desrespeitoso e violento para com o aluno, teóricos consagrados da área da Educação Bilíngue vêm, já há algum tempo, alertando para o fato de que esse modelo é ineficiente: a aprendizagem da língua majoritária não acontece nos moldes previstos”.

De acordo com o que já foi apresentado, nesse respectivo ano, a criança falava a maioria das palavras em português, porém apresentava muita dificuldade na compreensão do sentido das mesmas na linguagem oral, mas principalmente na linguagem escrita, no que tange à compreensão e à interpretação de textos, bem como na produção destes.

Nesse momento, sentíamos a necessidade de ensinar além da língua portuguesa para os fins comunicativos, ensiná-la, no que tange à compreensão da linguagem escrita, de forma a levar a criança ir além da decodificação de letras, sons e palavras, do código linguístico em si, mostrar que a linguagem se materializa na escrita e representa uma outra forma de linguagem, carregada de sentidos; e que o domínio desta é fundamental para a sua construção histórico-cultural.

Dessa forma, busquei desenvolver nas aulas de RP um trabalho que viesse a atender às reais necessidades da criança, considerando o exposto pela professora daquele ano, por meio de uma abordagem metodológica que envolvesse a perspectiva comunicativa e intercultural, além de trabalho metalinguístico, compreendendo que, nesse sentido, quando ensinamos uma língua adicional,

não se pretende formar 'analistas da língua', mas indivíduos capazes de usar todos os recursos que a língua oferece, para compreender e se fazer compreendido, para inserir-se no mundo como sujeito, com sua cultura, sua visão de mundo. (MENDES, 2004, p. 12)

Dando continuidade ao trabalho iniciado no ano de 2016 pela Professora 1, mas agora com uma nova abordagem, buscamos fazer associações entre a teoria e a prática, com vistas a atingir os objetivos aos quais nos propusemos. Procuramos compreender as diferentes culturas, por meio de questionamentos e esforços para entender a própria cultura, as diferenças e semelhanças com a cultura do outro, nos mais diversos contextos, enaltecendo outras formas de ver, entender e viver, bem como as formas de ser e agir (ANDRIGHETTI; PERNA; PORTO, 2017).

Assim relata a Professora 4, regente da turma do 4. ano A no ano de 2017, quando questionada sobre como ocorreu seu trabalho inicial com a criança haitiana:

*Eu trabalhei sempre da mesma forma como sempre trabalhei, sem mudar a minha forma de atuar em sala de aula, de explicar os conteúdos, porém dando uma atenção individualizada para ele,*

*explicando melhor algumas coisas para que ele entendesse na língua portuguesa, não foi mudada a metodologia, mas sim o atendimento em relação a ele. (PROFESSORA 4, Entrevista, 2018)*

Percebemos que a professora não alterou a sua rotina de trabalho em sala de aula, no que diz respeito a estratégias, metodologia, mudança do currículo; simplesmente optou em oferecer um auxílio mais individualizado para que a criança haitiana compreendesse e se apropriasse dos conhecimentos científicos trabalhados. Ao ser questionada acerca do processo de ensino da língua portuguesa para o aluno em questão, a Professora 4 relatou-nos:

*Este trabalho foi realizado pela professora (...) em horário de aula, e no ano em que ele foi meu aluno, quem fez este trabalho foi a Diretora, que trabalhava com o google tradutor, para conseguir acessar algumas palavras para eles e apresentar o significado do francês para o português, e também por meio de imagens, objetos que eram mostrados. E realizavam produções de texto de acordo com o conteúdo que em sala estava trabalhando. (PROFESSORA 4, Entrevista, 2018)*

A professora 4 relembra que o trabalho de ensino da língua portuguesa havia iniciado no ano anterior e que, no respectivo ano de 2017, quem realizou o trabalho de ensino de línguas fui eu, diretora, acompanhando e verificando o progresso da criança, no que tange à aprendizagem da língua portuguesa. Eu realizava um trabalho cujo foco era o desenvolvimento da sua competência linguístico-comunicativa, bem como a interpretação e a produção de textos, trabalhando também com alguns dos aspectos formais da língua. Buscava ajustar o material, modificá-lo, adaptá-lo de modo que fornecesse possibilidades de integração e construção do conhecimento da nova língua, promovendo um diálogo entre as culturas, para que a apropriação da língua pela criança ocorresse de maneira intercultural.

Nesse período, utilizei e adaptei atividades da apostila *Português para Estrangeiros*, Curso Básico, coordenada por Denise Barros Weiss, da Universidade Federal de Juiz de Fora<sup>21</sup>. Na página seguinte, apresentamos duas atividades:

---

<sup>21</sup>A apostila está disponível para download no endereço:

Figura 7 - Atividade da apostila - Saudações

**SAUDAÇÕES**



Olá! Oii! E aí?

Tudo bem? Tudo bom? Como vai? (Muito) Prazer!

Bom dia! Boa Tarde! Boa Noite!

Até mais (tarde)! Até amanhã! Até logo! Bom fim de semana!

Tchau! Tô indo! Fui!

**VERBO SER**

EU	SOU	O verbo SER é usado para se falar de: nome nacionalidade profissão condições atuais físicas ou psicológicas localização no tempo ou no espaço
VOCÊ	É	
ELE/ELA	É	
A GENTE	É	
NÓS	SOMOS	
VOCÊS	SÃO	
ELES/ELAS	SÃO	

Exemplo: Meu nome é Maria e sou brasileira. Sou casada. Meu marido é espanhol. Ele é engenheiro. Meu marido é alto e magro. Ele é simpático e calmo. Somos muito felizes.

Eu sou...

japonês / japonesa	coreano / coreana	francês / francesa
italiano / italiana	brasileiro / brasileira	malaio / malaia
uruguaio/ uruguaia	argentino / argentina	alemão / alemã
venezuelano / venezuelana	norte-americano / norte-americana	canadense
belga	filipino / filipina	congolês / congoleza
sírio - síria	libanês / libanesa	norueguês / norueguesa
sul-africano / sul-africana	chinês / chinesa	neozelandês / neozelandesa

*Handwritten notes on the left margin:*  
Eu  
Você  
Ele  
Nós  
Vocês  
Eles

Fonte: Caderno do aluno (2017)

Figura 8 - Atividade da apostila – Saudações: verbos ser/estar

Português para estrangeiros - 2015

Associe a imagem com a frase correta:



- O rapaz está com dor no joelho.
- O homem está com dor de cabeça.
- O rapaz está com sede.
- A mulher está com fome.
- O bebê está com sono.
- O menino está com frio.

Complete a pergunta e a resposta com SER ou ESTAR

Elas estão com fome?  
Não, elas estão com sede.

Marina, você está com sono?  
estou sim.

Vocês são paulistas?  
Somos sim. Estamos aqui a trabalho.

O carro está na garagem?  
Não, não está. Ele está na rua.

Eles seleto fotografos?  
estão sim. Eles trabalham em um jornal.

Onde essas pessoas estão?

Complete o texto com os verbos SER ou ESTAR

Lucia está duas horas da tarde. Lucia e sua colega Tania estão na piscina. É verão e está muito quente. Elas são apaixonadas por natação. Lucia é muito ágil, apesar de ter apenas dez anos. Tania é mais medrosa. Elas estão com fome. Seus pais e os irmãos estão no estádio de futebol. É dia de jogo de futebol. Sua mãe está preparando o almoço. Lucia está feliz hoje porque é seu aniversário.

Vocês estão na faculdade?  
Não, nós estamos em casa.

Seu Omar é comerciante?  
Não, ele é professor.

Leila e Luciana são americanas?  
Não, não são. Elas são brasileiras.

Você está em Minas Gerais?  
Estou sim. Estamos em Juiz de Fora.

Você está com frio?  
Estamos sim. Aqui está mais frio do que na minha cidade...

Fonte: Caderno do aluno (2017)





Buscávamos desenvolver um processo de aprendizagem, em que o ensinar não fosse somente o transferir conhecimento, mas sim uma forma de criar possibilidades para a produção desse conhecimento, desse saber, de forma interativa e mediada pelo professor (FREIRE, 1996).

A criança era assídua às aulas de RP, chegava sempre uns dez minutos antes do horário, demonstrava-se bastante curiosa e tinha interesse em aprender, as dúvidas que tinha com relação a fatos do seu cotidiano tirava-as comigo. E em todas as aulas perguntava: “*você não tem um emprego para o meu pai?*” (PESQUISADORA, Diário de Campo, 2017). Isso se dava, conforme exposto no capítulo 4, seção 4.4: a única pessoa que estava trabalhando em sua casa era sua mãe e o pai estava desesperado à procura de um trabalho, vindo frequentemente à escola pedir se não sabíamos de algum emprego, não importando qual fosse.

Esse fato nos remete à real motivação para a vinda dos haitianos ao Brasil, ou seja, a busca por melhores condições de vida e oportunidades de trabalho, o que naquele momento de crise não vinha ocorrendo. Conforme o Pai do aluno afirma, quando questionado sobre quantas pessoas estavam trabalhando em sua casa: “*Da minha família só minha esposa trabalha na Frimesa, eu esperar trabalho, meu filho vai na escola todo dia*” (PAI, Entrevista, 2018).

De acordo com o que já foi mencionado na seção 5.2, em razão da falta de compreensão da linguagem escrita, a criança vinha enfrentando dificuldades na interpretação de situações-problema de Matemática. Dessa maneira, iniciou-se um trabalho com a Professora 2, professora de RP específica para a disciplina de Matemática. A seguir, seu relato:

*Confesso ter me sentido bastante insegura. Mas procurava falar e quando percebia que ele me olhava e não entendia, corria atrás de material concreto, ou de exemplos quando se tratava de ação. Sempre fazendo associações, para que compreendesse a matemática, falado sempre na língua portuguesa. (PROFESSORA 2, Entrevista, 2018)*

Acerca de seu trabalho com o aluno haitiano, a Professora 2 continua:

*Como trabalho em uma sala que dispõe de informática, muitas coisas eram mostradas na internet, sempre enfatizando em português o nome falado e a escrita do mesmo. Em muitas vezes, eram elaboradas tabelas, fazendo associação a gravuras para que o mesmo interpretasse, compreendesse a língua escrita, no que tange à interpretação e à resolução de situações-problema em Matemática. (PROFESSORA 2, Entrevista, 2018)*

Por meio das respostas da Professora 2, podemos constatar que a maior dificuldade enfrentada pela criança era a compreensão da língua escrita, principalmente dos conteúdos científicos, que exigiam a sua leitura e interpretação, demonstrando, assim, a necessidade de se intensificar o trabalho voltado para esse objetivo. No que diz respeito ao seu desempenho nas atividades de leitura, escrita e interpretação, segue-se o comentário do Diário de Campo:

*A criança apresenta um tom de voz extremamente baixo, quase não ouve a sua fala em sala de aula, não gosta de realizar leituras coletivas, bem como leitura em voz alta individual, não se sabe se é por timidez ou devido à dificuldade na pronúncia de algumas palavras, em sua escrita apresenta troca de letras, principalmente o R pelo L, característico da sua língua materna, suas produções textuais são restritas, sem paragrafação, sinais de pontuação. (PESQUISADORA, Diário de Campo, 2017)*

Procuramos, em nossos encontros, intensificar os trabalhos para o ensino da língua adicional, em uma abordagem intercultural, como também trabalhar com todas as questões linguísticas apresentadas, sendo evidente o progresso no processo de aprendizagem.

Isso pode ser observado nas produções de texto a seguir: a primeira foi realizada no mês de abril e a outra em novembro de 2017, com o mesmo tema, em que a criança fez uma reescrita do primeiro texto e buscou novamente descrever a sua rotina diária:

Figura 11 - Atividade "Produção de Texto" (abril, 2017)

Que atividades você faz todos os dias?

eu acordo escovo os dentes eu não  
 tenho tempo para tomar café nos  
 tomo café na escola conto a aula  
 acaba eu chegar em casa eu termino de  
 arrumar eu faço a tarefa de casa conto  
 eu terminar eu descanso e conto eu acordar  
 eu tomo banho e foi para casa 7:00 e acabou as  
 4:15 conto acaba eu fico esperando meu pai bibliotecari  
 conto meu pai chegar eu tenho aula com a diretora  
 da escola e conto acaba a aula com dialeto

Fonte: Caderno do aluno (abril, 2017)

Figura 12 - Atividade "Produção de Texto" (novembro, 2017)

T Q Q S S Minha rotina

Eu acordo e escovo os meus dentes, tomo banho,  
 não tenho tempo de tomar café, vou para a  
 escola, na escola eu estudo e lanchinho na hora  
 do recreio e também lanchinho.

Quando acaba a aula eu vou para casa,  
 eu almoço e depois faço a tarefa de casa.

Depois eu descanso e vou para o recreio  
 as quinze horas e fico até as dezesseis horas.  
 Quando acaba eu fico esperando meu pai no  
 biblioteca.

Depois meu pai vir me buscar, eu vou  
 com a diretora Rosário de português, quando  
 chegar em casa eu assisto TV e vou dormir.

Fonte: Caderno do aluno (novembro, 2017)

Percebemos, no decorrer do trabalho realizado, grande evolução na escrita da criança haitiana, no que compete às convenções da escrita, quanto ao

atendimento à norma linguística, uma vez que se observam poucos erros ortográficos, uso de letras maiúsculas, indicação de parágrafos, mesmo havendo ainda dificuldade na concordância verbal e nominal. A Professora 4 corrobora com os avanços obtidos pelo aluno naquele ano de 2017:

*Teve avanços bem significativos tanto na produção de textos, bem como na sua interpretação, na interpretação de problemas matemáticos, na compreensão da história do Brasil também, e melhorou a relação entre o português e o francês. (PROFESSORA 4, Entrevista, 2018)*

Quando questionada, a Professora 2 explicou como se deu o processo de ensino da língua portuguesa para o aluno, uma vez que este já possuía uma língua materna: *“Penso que foi de forma natural, como o ensino de uma segunda língua. Principalmente pela troca entre os pares, aluno/aluno, aluno/professor, aluno/diretor, aluno/zelador, aluno/cozinheira... enfim, na prática do uso da mesma”* (PROFESSORA 2, Entrevista, 2018). Acerca da avaliação do processo de aprendizagem da língua pelo aluno naquele ano de 2017, a própria responde:

*De forma espetacular, uma vez que o aluno fala a língua portuguesa com facilidade, se comunica muito bem, acompanha com regularidade os conteúdos trabalhados. São poucos os termos que desconhece, ou seja, alguns termos usados pelo professor que são novos, ou pouco falados e que o aluno já questiona o que significam. Além da aula normal, o aluno ainda faz curso de inglês e de futebol. (PROFESSORA 2, Entrevista, 2018)*

Eu, diretora, professora-pesquisadora, vejo que os avanços obtidos com a criança, naquele ano de trabalho, foram surpreendentes, pois o aluno falava, lia e escrevia em português, tinha compreensão da linguagem oral e escrita, bem como dos conteúdos das demais disciplinas, como Matemática, História e Geografia. Dentro do que foi descrito sobre o ano de 2017, podemos avaliar como um ano de grande progresso no que tange à aprendizagem da língua, de seus aspectos linguísticos/ metalinguísticos pela criança, em que a competência comunicativa foi aprofundada, proporcionando-lhe a sua autonomia dentro do contexto de imersão, por meio de várias atividades, com base na abordagem intercultural.

No ano de 2018, a criança encontrava-se matriculada no 5º ano A. Como já havia avançado em seus estudos de língua portuguesa, ela comparecia não mais duas vezes na semana para a RP, mas sim uma vez na semana, até que a Professora 5 a conhecesse e verificasse a necessidade de continuar ou não recebendo o atendimento individualizado.

Quando solicitada à Professora 5 que descrevesse seu primeiro contato com o aluno haitiano, esta nos apresenta: “*Foi bem tranquilo e pelo fato de ele já estar frequentando a escola há dois anos, tornou-se um aluno comunicativo e com clareza*” (PROFESSORA 5, Entrevista, 2018). Referente à orientação pedagógica, modificação do planejamento e acesso a material específico, a professora 5 responde:

*Sim, eu tive orientação pedagógica, embora não tive a necessidade de mudar o planejamento, e nem fazer uso de material didático diferenciado da turma, pois o aluno já havia se apropriado da língua portuguesa e tendo condições de acompanhar os conteúdos trabalhados na turma.* (PROFESSORA 5, Entrevista, 2018)

Analisando as respostas dadas pela Professora 5, podemos constatar que a criança haitiana, após dois anos de trabalho de ensino da língua portuguesa, de acolhimento e adicional, conforme expostos anteriormente, já havia se apropriado da língua portuguesa, não havendo mais necessidade de ter um atendimento diferenciado, uma vez que acompanhava os conteúdos do planejamento como qualquer outra criança da mesma série.

Conforme o que escrevi em meu Diário de Campo (2018), a criança não fazia mais uso da língua francesa nem do crioulo haitiano, falava, lia e escrevia em português, porém em sua escrita apresentava a troca de algumas letras, como /r/ por /l/, e ainda tinha dificuldades na pronúncia e compreensão de algumas palavras, mas nada que viesse a prejudicar o seu processo de apropriação do conhecimento científico em todas as áreas. Podemos afirmar que, nesse sentido, a criança sabia usar o seu repertório linguístico, de acordo com as necessidades e os contextos nos quais estava inserida: usava o crioulo haitiano e o francês com outros haitianos, o português em diversos momentos de imersão.

A aprendizagem da língua pela criança fica explícita na fala dos pais, quando questionados sobre o processo de escolarização do seu filho:

*Eu gosto muito da escola, porque meu filho estudar bem, ele come na escola, ele joga na escola, não tem problemas, agora vai para escola sozinho e volta pra casa sozinho, tudo tranquilo. (PAI, Entrevista, 2018)*

*Falei com os professores, porque eu trouxe meu filho do Haiti para o Brasil para estudar e eu quero que ele vai bem na escola. Todo mundo o ajudou aqui, todo mundo ajudou o meu filho a vir na escola, todos os professores. O meu filho gosta muito de vir na escola, porque todo mundo foi muito bom e ajudou o meu filho a aprender, a diretora e a professora que não está mais, que agora parou, porque teve câncer e era muito bom professor para meu filho. (MÃE, Entrevista, 2018)*

Fica perceptível a preocupação dos pais com a aprendizagem da criança na escola, pois, conforme já apresentado no capítulo 4, seção 4.4, um dos fatores que os trouxeram para buscar refúgio no Brasil foi a busca por uma educação de melhor qualidade do que a ofertada em seu país, o Haiti. E também expressam todo apoio e auxílio que a criança recebeu dos professores, da direção, no processo de ensino-aprendizagem. Ainda acerca da apropriação da língua portuguesa pela criança haitiana, os pais respondem:

*A primeira vez ele disse para mim que era difícil para ele aprender o português, depois ele começou a estudar na escola, e ele achou fácil aprender o português. Ele aprendeu bem o português, ele fala bem o português. Eu aprendi um pouquinho, pra mim é mais difícil, eu fui pra escola, mas eu falo só um pouquinho. (PAI, Entrevista, 2018)*

*Ele é muito inteligente, e ele tem muita ajuda aqui na escola, a diretora ajuda ele muito, ele não demorou muitos anos para aprender o português, ele aprendeu rápido. (MÃE, Entrevista, 2018)*

São notórios, na fala dos pais, o orgulho e a realização em ver que a criança aprendeu a língua portuguesa, em poucos anos, e fica claro que o auxílio diferenciado, disponibilizado pela gestão escolar, proporcionou uma real aprendizagem da língua portuguesa, levando o pai a fazer o comparativo entre a agilidade em aprender a língua pela criança, comparado a ele, que também frequentou a escola, na Educação de Jovens e Adultos.

E, por fim, quando questionados sobre as condições oferecidas pela escola foram suficientes para a aprendizagem do filho, os pais afirmam:

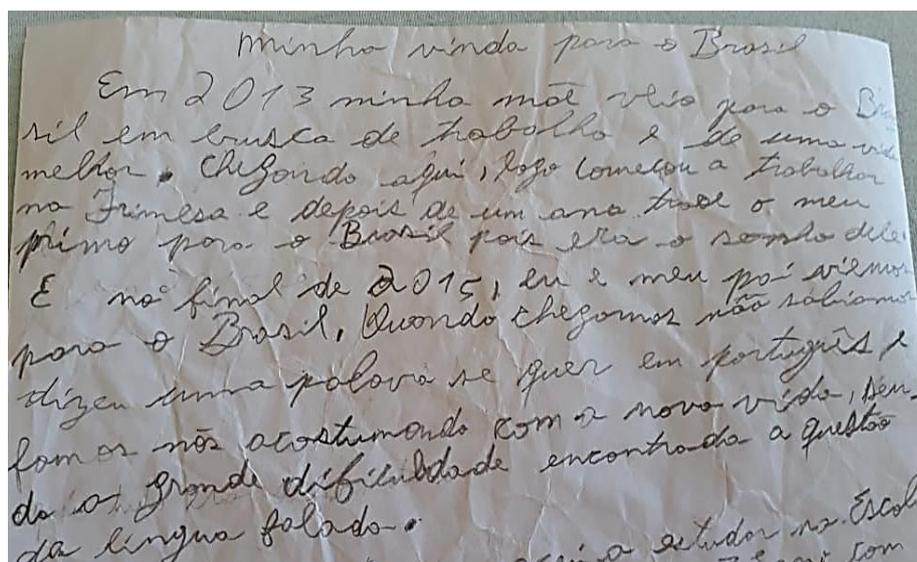
*Sim, sim, ela ofereceu todas as condições, tudo normal, as professoras ajudavam. Ele gosta muito da escola, eu falei para minha esposa que eu não estava trabalhando e ia buscar emprego em outra cidade. Meu filho falou, eu gostei da minha escola, não quero outra cidade, por favor pai, não pode falar mais que quer ir viajar para outra cidade. (PAI, Entrevista, 2018)*

*Sim. As professoras ajudaram o meu filho, a diretora ajudou muito, muito, muito ele a aprender o português. (MÃE, Entrevista, 2018)*

Dessa forma, constatamos que todo o trabalho realizado, mais especificamente durante os dois primeiros anos, foi fundamental para a aprendizagem da língua portuguesa pela criança. E esse processo, nesses dois anos iniciais, possibilitou a estruturação e a sistematização do ensino de línguas não só para a criança haitiana, mas também para todos os outros alunos imigrantes e estrangeiros que entraram na escola, os quais, a partir desse trabalho, passaram de invisíveis a visíveis.

No final do mês de novembro de 2018, a meu pedido, a criança produziu um texto em que narra sua experiência escolar. Faremos análise de alguns fragmentos, divididos em duas figuras, expostas a seguir:

Figura 13 - Atividade “Minha vinda para o Brasil”

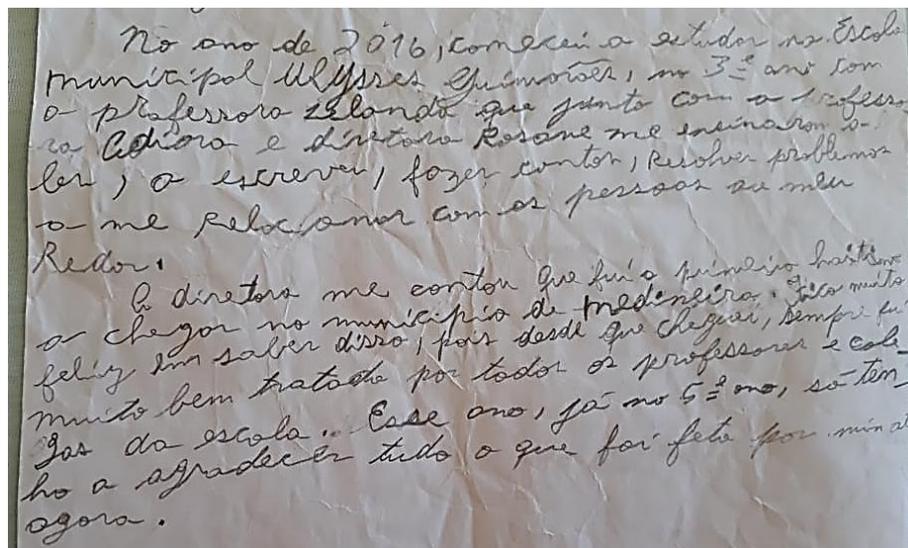


Fonte: Caderno do aluno (2018)

Evidenciamos, na narração feita pela criança, a sua vinda ao Brasil, a busca por melhores condições de vida, a dificuldade devido ao desconhecimento da

língua portuguesa e a necessidade de adaptação e aprendizagem nesse novo contexto social/linguístico no qual estavam inseridos. O texto continua:

Figura 14 - Atividade “Minha vinda para o Brasil” (continuação)



Fonte: Caderno do aluno (2018)

Podemos perceber a relevância do ensino da língua portuguesa para a vida escolar e social da criança, uma vez que esta relata que, por meio do processo de ensino e aprendizagem, apropriou-se dos conteúdos acadêmicos, concluindo assim a etapa do Ensino Fundamental I. Além disso, o texto certifica o reconhecimento de vínculos sociais estabelecidos por meio da adição de mais uma língua em seu repertório linguístico.

Sendo assim, a língua passou a ser vista não somente como um objeto de ensino, conforme nos traz Mendes, já explicitado anteriormente: passa a ser ponte, mediando sujeitos e seus mundos. Dessa forma, percebemos que os objetivos almejados acerca do ensino de línguas foram alcançados, uma vez que todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem abraçaram a causa e trabalharam em prol da melhoria de um coletivo.

#### **5.4. A inserção do invisibilizado: da criança haitiana para todo o contexto escolar multilíngue**

Com base no exposto na seção anterior, o trabalho desenvolvido com a criança haitiana foi precursor para a visibilização dos chamados “invisíveis”, no que concerne ao contexto educacional multilíngue da Escola Municipal Ulysses Guimarães. Além disso, os processos de gestão de línguas e de ensino-aprendizagem da língua portuguesa oportunizaram estender esse trabalho a várias outras escolas da rede municipal.

Nessa última seção do capítulo 5, portanto, discutiremos sobre 3 grandes “impactos” consequentes desses processos: i) o atendimento a outras escolas municipais; ii) a reflexão da comunidade escolar relativa à discriminação e ao preconceito; e iii) a visibilização das outras crianças imigrantes/ estrangeiras.

Tratemos, primeiramente, do atendimento ocorrido a outras escolas. Com base no trabalho desenvolvido, muitas escolas do município que passaram a receber alunos haitianos e não possuíam conhecimento algum de como iniciar o processo de ensino da língua portuguesa para esses alunos, foram, dessa maneira, indicados pela SMEC a buscarem orientação conosco, com a direção da escola Ulysses Guimarães, para verificarem como esse trabalho estava estruturado e sistematizado, buscando auxílio para executá-lo em suas respectivas unidades escolares, conforme relato em meu Diário de Campo (2018).

Também houve casos de outras escolas não conseguirem realizar um trabalho o qual oferecesse as condições necessárias às crianças haitianas e foram orientadas, pela mesma SMEC, a encaminhar esses alunos para estudar na escola Ulysses Guimarães, por considerar que o trabalho estava apresentando bons resultados, por haver uma organização pedagógica para atender às necessidades educacionais do público em questão (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Também eu, diretora, fui convidada a conhecer uma criança haitiana que estava frequentando outra unidade escolar, para orientar a professora de sala de aula, bem como a diretora e a coordenadora pedagógica, pois estas se apresentavam em desespero, sem saber o que fazer frente à criança haitiana. Desse modo, expliquei a forma como ocorreu o trabalho com o aluno em nossa escola, o processo de reorganização escolar, o material pedagógico utilizado, apontei os avanços obtidos por meio desse processo de ensino-aprendizagem,

orientando, assim, a direção e a coordenação de como proceder no ensino da língua portuguesa, com base na experiência vivida (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Dessa maneira, o trabalho realizado com a criança haitiana refletiu no âmbito municipal, tendo em vista que outras escolas passaram a fazer uso da nossa prática pedagógica, com fins de também possibilitar o ensino de línguas aos seus alunos imigrantes. Assim, socializávamos o conhecimento construído nesses dois anos de trabalho, tanto na gestão de línguas como no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. No entanto, a SMEC somente indicou o nosso trabalho, não se dispondo à discussão sobre possíveis reestruturações em suas práticas pedagógicas, nem o oferecimento de formações continuadas.

Os contextos educacionais estão repletos de discentes os quais trazem inúmeras particularidades, e estas devem ser respeitadas, valorizadas e interligadas nesses contextos, uma vez que se busca, por meio do viés científico e do trabalho pedagógico coletivo, promover o desenvolvimento afetivo-cognitivo dos educandos, de forma que a aprendizagem se efetive. Conforme nos preceitua Mendes:

Aprender a ser e a viver com o outro. Essa é a perspectiva essencial que deve orientar a elaboração de materiais interculturais para o ensino de línguas, e essa aprendizagem não é só do aluno, mas também do professor como mediador principal de mundos linguístico-culturais diferentes que estão em interação. Adotando essa forma de aprendizagem, a língua, mais do que um sistema composto de dados e suas regras de combinação, passa a representar a partir da qual podemos estar no mundo, de diferentes maneiras e com diferentes modos de interação. (MENDES, 2012, p. 376)

Partindo desse princípio, questionamos às professoras acerca de seu olhar sobre a inserção escolar do aluno estrangeiro no contexto educacional, as quais nos apontaram:

*O aluno tem direito como os outros, tem as mesmas obrigações, mas no geral ele não recebeu o apoio necessário para que ele se integrasse no processo escolar de forma completa, faltou apoio da Secretaria de Educação, faltou orientação, planejamento adaptado, e quem teve que buscar tudo isso foi a direção e a coordenação da escola. (PROFESSORA 1, Entrevista, 2018)*

*Hoje, menos preocupada, pois vejo o quanto aprenderam em dois anos que aqui estão, vejo de forma bastante positiva uma vez que há uma troca de experiências bastante rica de cultura. (PROFESSORA 2, Entrevista, 2018)*

*Um direito de todos, independente de crença, raça, país, cultura. E aí me pergunto, estamos preparados? O que está sendo feito para isso, pois a imigração aumenta em nosso país, a cada dia e principalmente por vivermos em uma região de tríplice fronteira. (PROFESSORA 3, Entrevista, 2018)*

*Perante a escola, ela acolhe muito bem tanto os alunos, como os professores, tentam fazer o máximo para atender essa criança, procurando atividades diferenciadas para acolher esta criança. Porém da Secretaria de Educação não parte auxílio, não parte preparação para os professores, nenhum professor é qualificado para atender essas crianças que quando vêm sequer falam a língua portuguesa. (PROFESSORA 4, Entrevista, 2018)*

*Claro que a inserção se dá como uma inclusão, não é nada fácil, se o aluno não consegue se apropriar da língua portuguesa, e domina somente a sua língua materna, fica difícil, pois nós, professores, não dominamos a língua dele. Mas cabe a nós buscarmos conhecimentos e auxílios para fazermos a transmissão e assimilação da aprendizagem de forma natural, conforme o currículo. (PROFESSORA 5, Entrevista, 2018)*

Em todas as respostas, verificamos que as professoras reconhecem a importância e a necessidade de inserção do aluno imigrante no contexto escolar, pois estar na escola é um direito de todas as crianças, sejam elas imigrantes ou não, e cabe à escola acolher, ensinar, valorizar todo cabedal linguístico-cultural, que estes educandos trazem, jamais promovendo o apagamento dessas diferenças, procurando padronizá-las de acordo com a nossa cultura e nossos valores.

Desse modo, intentamos desenvolver, durante esses três anos de trabalho com a criança haitiana, um processo de ensinar e aprender línguas, sob uma abordagem intercultural, associada aos conhecimentos científicos, com o intuito de reconhecer a diversidade que compõe o contexto educacional, no sentido de que a cultura do outro deixasse de ser coadjuvante e assumisse um lugar central, como um veículo mediador dos diferentes mundos culturais vivenciados pelas crianças (MENDES, 2011).

Passemos ao segundo ponto desta seção, a reflexão sobre discriminação e preconceito. Como mencionado anteriormente, no primeiro ano de trabalho com a criança haitiana, agimos de maneira intuitiva, com o intuito de trabalhar a questão das diferenças culturais, linguísticas e comportamentais com os alunos da turma do 3º ano A, bem como com os funcionários da escola como um todo, tendo em vista a

falta de comunicação e compreensão relativa a algumas situações vivenciadas. Uma dessas experiências é relatada pela Professora 3:

*Os colegas de classe acolheram bem o aluno. Tive alguns problemas de aceitação por parte de alguns pais, pois o aluno se encantava com a cor da pele e dos cabelos loiros das meninas, com os cabelos, aí ele tocava nos colegas, pegava os cabelos, cutucava e as crianças iam para casa e falavam para seus pais e no outro dia os pais vinham até a escola, com reclamações referentes ao que o aluno estava fazendo com suas filhas que não era do agrado deles. Era perceptível que isso era preconceito devido à cor, pois, se outro colega sentasse próximo e tivesse as mesmas atitudes, não viriam essas reclamações por parte dos pais. O preconceito ficava nítido pelo aluno ser imigrante e negro. (PROFESSORA 3, Entrevista, 2018)*

Dessa forma, procuramos, por meio da abordagem intercultural, trabalhar as questões mais gritantes tanto com a criança haitiana como com seus colegas e pais, no sentido de compreender as diferenças culturais entre os dois países, Brasil e Haiti, de modo que fosse gerado um ambiente de acolhimento e, conseqüentemente, de respeito.

Conforme nos aponta Mendes (2012, p. 358), os professores e as instituições escolares estão a cada dia mais preocupados e lutando contra atitudes “[...] de desigualdade e sofrimento humano, com práticas que reforçam a discriminação de toda natureza e a marginalização ou segregacionismo de povos, crenças e modos de viver”. Sob esse aspecto, a questão do preconceito racial é também relatada pela Professora 1, quando esta menciona na entrevista que a criança haitiana foi bem aceita pela maioria dos seus colegas de classe, “....apesar de ter havido preconceito por parte de alguns, e de seus pais, uma vez que seus filhos estudavam com ele”. É perceptível que o preconceito não era devido às diferenças culturais, mas “o preconceito era com relação à cor do aluno mesmo, pelo fato de ele ser negro ele despertou este preconceito” (PROFESSORA 1, Entrevista, 2018).

Considerando que a prática educativa, como nos aponta Paulo Freire (2011, p. 8), “é uma prática especificamente humana”, naquele momento, fazia-se imprescindível ensinar por meio do diálogo, tendo em vista a compreensão de que não somos iguais e nossa sociedade é formada historicamente pelas diferenças, ou

então levá-los a entender que existem leis que regem esta sociedade e que racismo e xenofobia são crimes. De acordo com o autor:

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 2011, p. 35)

Com relação a esse evento em questão, eu, diretora da escola, chamei os pais e seus respectivos filhos para conversar. A seguir, um trecho de meu Diário de campo:

*O direito de a criança estrangeira estar matriculada na escola era o mesmo do seu filho, uma vez que a legislação o amparava, e que a sua escolarização também era garantida por meio de lei, uma vez que a escola é pública, laica e de direito de todos. E principalmente que a objeções raciais feitas por este poderiam ser denunciadas como crime. E que os pais tinham que compreender que para a criança tudo era novo e diferente do seu país de origem. (PESQUISADORA, Diário de Campo, 2017)*

Como vimos, o choque cultural advindo da presença dos haitianos na instituição fez com que gestores, professores e (possivelmente) alunos repensassem sobre sua cultura e valores atribuídos ao conhecimento e à educação.

A partir do exposto, e com o trabalho realizado em conjunto com todos os professores que atuavam com a criança, essa situação não foi mais vivenciada na escola; pelo contrário, a partir de projetos interculturais que foram desenvolvidos, os laços de amizade se estreitaram, segundo relato da Professora 3:

*Graças à equipe pedagógica da escola e colegas professores que realizamos um trabalho coletivo para dar suporte necessário para o aluno, nas questões culturais. Vimos após um período e hoje estando com esse aluno na nossa escola, vemos o quanto foi válido o nosso empenho, como ele adquiriu a língua portuguesa e vem progredindo sempre. (PROFESSORA 3, Entrevista, 2018)*

Por fim, apresentamos a último “impacto”. Partindo dessa perspectiva, a sala de aula da criança haitiana, durante o ano de 2017, desenvolveu um trabalho

intercultural, fazendo o paralelo entre os países Brasil e Haiti. A criança teve a tarefa de apresentar seu país, aspectos culturais e linguísticos, como, por exemplo, o ensino de algumas palavras em crioulo haitiano. Por sua vez, as crianças brasileiras interagem, comparando as duas línguas/ culturas. Assim, entendiam como se estabeleciam as relações sociais cotidianas.

As exposições na turma mostraram que havia outras crianças, falantes de outras línguas. Era o caso de crianças paraguaias, até então invisíveis naquele contexto. Elas também puderam falar, ouvir, se manifestar.

Aos poucos e, em especial, no ano de 2018, aqueles alunos invisibilizados – paraguaios, brasiguaios, argentinos -, não mais somente os alunos haitianos, mas sim todos os imigrantes/ migrantes/ estrangeiros, que compõem o contexto escolar, fizeram visíveis.

Nesse sentido, desenvolvemos um trabalho interdisciplinar, de modo que o ensino intercultural não fosse praticado somente com os aprendentes da língua portuguesa, mas sim com todos inseridos na escola, com turmas tendo ou não aluno estrangeiro, buscando assim envolver todos os alunos que compõem o quadro educacional - haitianos, argentinos, paraguaios, brasiguaios - a falarem sobre sua história: o motivo da imigração/ migração, as características do seu país - a língua, a geografia, a culinária, as diferenças entre o ensinar e o aprender de cada escola/nação.

No projeto, os alunos imigrantes/ migrantes/ estrangeiros relatavam como foi a sua vinda ao país, a rota migratória, falavam sobre a história de seu país de origem, a língua materna, sobre o processo de escolarização e como eles se sentiam aqui no Brasil. Esse trabalho foi considerado riquíssimo, pois despertou o interesse nos alunos em pesquisar tais países, no caso Haiti, Paraguai e Argentina. Conforme meu próprio relato: *“A criança haitiana trouxe para uma turma experimentar uma comida típica do Haiti, banana frita, passada na canela e no açúcar, onde todos experimentaram e gostaram muito”* (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Conforme orienta Mendes, referente ao ensino de línguas em contexto de imersão, sob uma perspectiva de ensino intercultural,

os materiais didáticos, nessa perspectiva, devem apresentar, um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos, para que se construam, em sala de aula, ambientes

propícios à criação de experiências na/com a língua alvo. (MENDES, 2011, p. 152)

Percebemos também, por meio dessas atividades, um despertar dos alunos brasileiros sobre a cultura do outro, assim como novos vínculos de amizade e respeito.

Os outros alunos imigrantes também se tornaram visíveis no âmbito educacional da Escola Municipal Ulysses Guimarães, não somente ao que tange ao reconhecimento da diversidade cultural, mas no que compete ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que foi possibilitado a estes um horário para a aprendizagem da língua portuguesa como língua adicional, levando os professores a redimensionarem o olhar frente ao processo de ensino e aprendizagem a esse público, considerando-se que estes também possuíam uma língua materna que não era o português, eram falantes de outra língua, possuidores de outras culturas.

Sendo assim, a visão monolinguista foi sendo desconstruída, pois, na prática escolar cotidiana, encontramos um cenário diferente, multilíngue, pluricultural, multifacetado. Ao compreendemos que as línguas transitam entre si e que o ensino de línguas deva estar voltado para a comunicação e a integração, instala-se uma nova dimensão para uso e apropriação da língua, a fim de que esta não seja apenas um “mostruário de si mesma e, sim, uma capacidade de uso dessa língua desde as fases mais iniciais do processo” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 167).

Quando adotamos, no fazer pedagógico, ações voltadas para o conhecimento, por meio da interação dos sujeitos e seus mundos culturais diversos, oportunizamos uma interação intercultural, a qual beneficia todo o sistema educativo, valorizando a complexidade da construção do sujeito, no que tange a seus aspectos sociais, culturais, políticos e históricos, reconhecendo, assim, que as línguas possibilitam aos sujeitos o desenvolvimento individual e peculiar de perceber o mundo e, principalmente, de estar no mundo.

Nesse capítulo, compreendemos que os processos de gestão de línguas e de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, dentro de uma abordagem intercultural, possibilitaram a ruptura de um pensamento estático, fechado, pretensamente monolíngue, para um novo olhar, novos ouvidos para este contexto

multilíngue, que sempre esteve presente na escola, mas até então estava velado, incompreendido, silenciado, invisibilizado.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOVOS CAMINHOS, VISÍVEIS...

Tudo estava ocorrendo dentro do esperado, de acordo com o que acreditávamos ser o correto para o início do ano letivo de 2016. A chegada da criança haitiana nos desestabilizou, fazendo com que o conhecimento relativo à linguagem, até então dado como certo e verdadeiro, fosse desconstruído. Precisávamos rever a nossa prática pedagógica, ou seja, reconstruir, reestruturar uma nova prática referente ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, bem como a sua gestão, compreendendo que o cenário sociolinguístico vivenciado até aquele momento fosse irreal, dentro de uma visão monolíngua.

Dessa maneira, movida pela necessidade, busquei no meio acadêmico conhecimento teórico-prático com a finalidade de subsidiar, orientar, dar o suporte para que, efetivamente, ocorresse o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa àquela criança, cumprindo assim o papel da escola. Toda essa dinâmica é visualizada na pesquisa desta dissertação.

Os capítulos que compõem esta dissertação foram organizados da seguinte maneira: o primeiro capítulo trouxe a introdução da pesquisa, o início da história da criança haitiana, as perguntas e os objetivos do estudo. No segundo capítulo, caracterizamos o percurso metodológico: o local, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos geradores de dados e os fios condutores de análise. O terceiro capítulo se referiu aos caminhos teóricos da pesquisa, tratando das concepções de língua/ linguagem, dos conceitos acerca das diversas línguas, do caminho do português como língua a falantes de outras línguas, incluindo o ensino em uma abordagem intercultural; também abordou as práticas languageiras em contextos multilíngues, bem como a gestão de línguas.

O quarto capítulo descreveu o processo migratório dos haitianos para o Brasil, sobretudo para Medianeira, e o momento de inclusão das crianças na escola municipal. O quinto capítulo analisou e discutiu os dados gerados em três categorias, apresentando a experiência da pesquisa-ação, desenvolvida na Escola Municipal Ulysses Guimarães: o processo de gestão de línguas, o ensino de língua portuguesa à criança haitiana e a inserção do invisibilizado.

Os objetivos traçados para a pesquisa foram contemplados: discutimos, por meio dos referenciais teóricos, o ensino de língua portuguesa como língua adicional, junto à questão da visibilidade das práticas multilíngues; descrevemos o processo de imigração dos haitianos a Medianeira e identificamos as crianças haitianas matriculadas no município; e descrevemos/avaliamos a proposta de ensino-aprendizagem à criança haitiana e a gestão da língua portuguesa nesse contexto.

Desse modo, pudemos responder à questão da pesquisa: é possível atender às necessidades educacionais dos alunos haitianos residentes no município de Medianeira-PR, sendo estes inseridos em um contexto de uma perspectiva monolíngue, onde se fala, lê e escreve somente em língua portuguesa? Afirmamos que é possível, sim, atender a essas necessidades educacionais, desde que, primeiramente, se considere que a escola está inserida em um **contexto multilíngue e pluricultural**, onde **não** se fala, **não** se lê e **não** se escreve somente em língua portuguesa. Portanto, é pressuposto haver a visibilização desse alunado.

Em segundo lugar, respondendo à outra questão: se for possível, como isso pode ocorrer, tanto por meio da gestão de línguas, como pelo trabalho específico com as línguas envolvidas, entendidas como práticas multilíngues? É fundamental proporcionar a esses alunos imigrantes/estrangeiros o ensino da língua portuguesa como língua adicional, considerando a abordagem intercultural. Para que isso ocorra, faz-se necessária a reorganização pedagógica da escola, bem como da gestão de línguas. É preciso organizar o quadro de professores para que possam atender esse público específico, dentro do contexto multilíngue no qual as escolas encontram-se inseridas.

Esta pesquisa proporcionou a reflexão e a concretização de um caminho no que concerne à gestão de línguas e à sistematização do processo de ensino-aprendizagem do português como língua adicional à criança haitiana, estendendo-se a todos os alunos falantes de outras línguas da Escola Municipal Ulysses Guimarães, no município de Medianeira.

O que se tornou permanente na escola foi o processo de gestão de línguas, uma vez que hoje os falantes de outras línguas se tornaram visíveis, são vistos e ouvidos dentro desse contexto. A gestão de línguas desenvolvida tornou-se prática permanente: sistematizou-se o processo de ensino e aprendizagem para os

alunos imigrantes/estrangeiros, alocado no contraturno escolar, em que o professor de RP elabora um horário específico para essa atividade. Além disso, houve a construção de materiais didáticos pedagógicos para o ensino do português como língua adicional, organizado em pastas e em sequência, ou seja, dividido em níveis de conhecimento da língua. O aluno é avaliado e, dependendo do conhecimento que este tem da língua, utilizamos diferentes materiais para o aprofundamento linguístico-cultural. Que o aluno domine a língua tanto para sua prática social, bem como para a apropriação dos conhecimentos científicos.

Os professores passaram a compreender que nosso contexto educacional não é (nunca foi!) homogêneo e monolíngue, mas rico em diversidade linguística. Reconhecemos que a criança imigrante/estrangeira apresenta um cabedal de conhecimentos, porém sob uma perspectiva linguística e cultural que diverge do país que a acolhe, e não com dificuldade de aprendizagem, como por muitos anos foram consideradas essas crianças. Despertar em outros estabelecimentos de ensino o olhar para o multilinguismo, podendo auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua, por meio da troca de experiência, orientação e sugestão de materiais – eis a nossa tarefa de ora em diante.

O legado que a criança haitiana deixou para a escola Ulysses Guimarães foi o respeito e o reconhecimento de que o contexto educacional é multilíngue, multicultural e que por meio das diferenças é que se efetivam verdadeiras aprendizagens.

A pesquisa contribui para o meio acadêmico de modo que vem abrir caminho para novas pesquisas, uma vez que a migração se faz presente e crescente em nosso contexto educacional. Percebemos a necessidade de investigações e estudos dessa temática, principalmente no campo da gestão e das políticas linguísticas, a fim de que estas sejam consideradas dentro das políticas públicas do município.

Esta pesquisa gerou a dinâmica de mudanças em mim, uma vez que modificou a minha forma de ver o outro, possibilitando-me conhecer cultural e linguisticamente grupos falantes de outras línguas, bem como o enriquecimento teórico-prático da realidade educacional, que sempre esteve presente em meu cotidiano, mas que, infelizmente, era invisível aos meus olhos. Corroborou com minha visão de mundo e de escola, acreditando cada vez mais na função que a

escola tem dentro da sociedade. Aprendi que a linguagem é a forma de emancipação do sujeito, pois é viva, dialógica e possibilita ao ser humano tornar-se humano, quando este se apropria do conhecimento histórico produzido ao longo dos anos pela humanidade. Desse modo, também pude humanizar-me, vendo que em cada criança, aluno, imigrante ou não, há um potencial latente a ser desenvolvido e que, somente através das possibilidades oferecidas, a criança terá autonomia acadêmica e social.

Enquanto pesquisadora, percebo a responsabilidade de ter desenvolvido essa pesquisa. Enquanto professora-gestora, atuando diretamente com esse público, posso, por meio do ensino, escutar as vozes daqueles que são apagados, invisibilizados. Compreendo que, com teoria e prática, ação, sistematização do processo de ensino, com a gestão de línguas local, podemos construir ou mesmo incitar a implementação de políticas linguísticas no contexto educacional de Medianeira. E chamar à atenção dos gestores públicos para esta realidade que se fez, faz e fará presente em nosso município.

## REFERÊNCIAS

AMADO, Rosane S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLE**, ano 4, n. 2, outubro de 2013.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. **Revista Letras**, n. 2, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, p. 4-10, 1991.

\_\_\_\_\_. O ensino de Português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P.; LOMBELLO, L.C. **Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas, UNICAMP: Pontes, 1992. p. 11-16.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 15-29, 2001.

\_\_\_\_\_. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandira; SANTOS, Percília (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: EDUNB, 2002. p. 210-215.

\_\_\_\_\_. A Linguística Aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes, 2008, p. 25-32.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. **Biblioteca Virtual do Museu da Língua Portuguesa**, São Paulo, 2011. Disponível em: [www.estacaodaluz.org.br](http://www.estacaodaluz.org.br). Acesso em novembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Notas para uma política de ensino de línguas. **Revista Texto Livre: linguagem e tecnologia**, v. 8, n. 1, 2015. p.124-136. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Acesso em junho de 2018.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOMBELLO, Leonor C. **Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes/ UNICAMP, 1992.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Migrações e contatos linguísticos na perspectiva da geolinguística pluridimensional e contatual. **Revista de Letras Norteamericanas - Estudos Linguísticos**, Sinop, v. 6, n. 12, p. 31-52, jul./dez. 2013.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: Brait, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-113.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Nova Iorque, EUA: ACNUR, 1951. Disponível em:

<[http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf)>. Acesso em julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Dados sobre refúgio no Brasil**: Balanço até abril de 2016. Brasília: ACNUR Brasil, 2016. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobrefugio-no-brasil/>>. Acesso em julho de 2017.

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe; PERNA, Cristina Becker Lopes; PORTO, Martha Machado. Português como Língua de Acolhimento na Lomba do Pinheiro: relato de práticas pedagógicas. **Revista BELT – Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 8, n.2, p. 191-208, jul-dez 2017.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 85-107.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BATILANI, Ítalo; GASPARIN, João Luiz. Pedagogia histórico-crítica: a função social da educação escolar. **Seminário de Pesquisa do PPE**, Universidade Estadual de Maringá-Pr, dezembro 2015. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2015/trabalhos/co\\_02/37.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_02/37.pdf). Acesso em abril de 2019.

BARCELLOS, A.C. **Levantamento e Identificação dos Fluxos Migratórios da Comunidade Haitiana residente em Medianeira, PR**. Prefeitura de Medianeira, junho de 2018, p. 1-45.

BENNETT, Milton J. Interculturalidade. Você sabe o que é? **Revista Época**, 25 de junho de 2011. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI250960-15228,00.html> Acesso em fevereiro de 2019.

BERGER, Isis R. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil–Paraguai**: um olhar a partir do Observatório da Educação na Fronteira. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

\_\_\_\_\_. Atitudes de professores brasileiros diante da presença do espanhol e do guarani em escolas na fronteira Brasil-Paraguai: elemento à gestão de línguas. **Signo y Señá**, n. 28, diciembre de 2015, pp. 169-185, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Disponível em: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index> ISSN 2314-2189. Acesso em julho de 2018.

\_\_\_\_\_. Gestão da diversidade linguística na educação formal no Brasil: desafios para uma política linguística. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 11, n. 20, p. 54-69, 2017. Disponível em:

<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/16959>. Acesso em junho de 2018.

BESSA, Reinaldo. Saiba quais são as cidades que mais geram empregos no Paraná. **Jornal Gazeta do Povo** [Online]. Grupo Paranaense de Comunicação. 05 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/reinaldo-bessa/arquivo/saiba-quais-sao-cidades-que-mais-geram-empregos-no-parana/>. Acesso em agosto de 2017.

BRASIL. **Lei n. 9474**, de 22 de julho de 1997. Brasília: Coordenação de Estudos Legislativos – CEDI, 1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal n. 6040**, de 07 de fevereiro de 2007. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/de6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/de6040.htm). Acesso em agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. **Base Estatística Geral CNIg**: Detalhamento das autorizações concedidas em 2012. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/geral/estatisticas.htm>>. Acesso em agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Panorama das Cidades**. 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/medianeira/panorama> Acesso em agosto de 2017.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas lingüísticas**. São Paulo: Parábola; IPOL, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.** [online], 2012, vol. 33, n. 118, p. 235-250. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em julho de 2018.

CARDOSO, Mônica. O Brasil e suas muitas línguas. **Plataforma do Letramento**, 10/10/2016. Disponível em: [www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/1128/o-brasil-e-suas-muitas-linguas.html](http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/1128/o-brasil-e-suas-muitas-linguas.html). Acesso em maio de 2018.

CAVALCANTI, Leonardo. Imigração e mercado de trabalho no Brasil: características e tendências. In: OLIVEIRA, Antonio Tadeu; TONHATI, Tânia (Org.). **A Inserção dos Imigrantes no Mercado de Trabalho Brasileiro**. Brasília: Cadernos do Observatório das Migrações Internacionais, 2014. p.11-22.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **Delta** (online). São Paulo, vol.15, n. spe, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, Marilda C.; MAHER, Terezinha M. Diferentes Diferenças: desafios interculturais na sala de aula. Campinas, SP: CEFIEL/MEC, 2009.

CHADE, Jamil. Bolsonaro retira Brasil de Pacto de Migração e ONU teme reviravolta. **O Estadão**, São Paulo. 8 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://internacional.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-deixa-pacto-global-pela-imigracao-da-onu,70002671958>. Acesso em: agosto de 2019.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 33, p. 61-87, jul./dez. 2014.

COUDRY, Pierre; FONTÃO, Elizabeth. **Sempre amigos**: Fala Brasil para jovens. Campinas, SP: Pontes, 2000.

CUNHA, Guilherme da. Migrantes e refugiados: marco jurídico e estratégia no limiar do século XXI. In: PINHEIRO, Paulo Sérgio; GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Org.). **Direitos Humanos no século XXI**. Brasília: IPRI-Senado Federal, 2002. s.p.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DOLZ, Joaquim. Multilinguismo e diversidade cultural: as identidades em diálogo. Entrevista. **Revista IHU-ON LINE** - Instituto Humanitas, UNISINOS, 13 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/543503-multilinguismo-e-diversidade-cultural-as-identidades-em-dialogo-entrevista-especial-com-joaquim-dolz>. Acesso em março de 2018.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: M. WITTROK (Ed.). **La investigación de la enseñanza II**. Métodos cualitativos de observación. Barcelona: Paidós MEC, 1989. p. 203-247.

FERNANDES, Duval; CASTRO, Maria C. A migração haitiana para o Brasil: resultados da pesquisa no destino. **Cadernos Migratórios**, v. 6, p. 09, 2014.

FERRONATO, Rosane. Imigração e Linguagens: a Língua Portuguesa como instrumento de sociabilização. **Anais do 6º SBECE - Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 3º CIECE - Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**, Canoas, 2015.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Vinda de haitianos é maior onda imigratória ao país em cem anos**. Em 12/01/2012, às 14h23. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/1033447-vinda-de-haitianos-e-maior-onda-imigratoria-ao-pais-em-cem-anos.shtml>. Acesso em agosto de 2017.

FRAGA, Letícia. Políticas Linguísticas na formação do licenciando de Letras: uma discussão introdutória. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política Linguística e Ensino de Língua**. São Paulo: Pontes, 2014.

FERRAÇO, L.; BONFIM, B.B. O ensino e aprendizagem de línguas nos primeiros tempos do Brasil. **HELB** - História do Ensino de Línguas no Brasil, Ano 1, v. 1, 2007.

Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/95-o-ensino-e-a-aprendizagem-de-linguas-nos-primeiros-tempos-do-brasil> Acesso em setembro de 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTOSO, Viviane Bagio (Org.). **Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas: reflexões e contribuições**. Londrina: EDUEL, 2009.

GIACOMINI, Taize. **Experiências de Ensino de Língua Portuguesa Para Haitianos em Contextos Educativos formais e não formais: um estudo no Município de Pato Branco - Pr. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional), UTFPR- Universidade Tecnológica Federal do Paraná- Campus Pato Branco, 2017.**

GUIMARÃES, Eduardo. Brasil: País Multilíngüe. **Ciência e Cultura**, vol. 57, n. 2, São Paulo, abril/junho, 2005.

GERALDI, João W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GROSSO, Maria José R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, Brasília, 2010.

HAMEL, Rainer Enrique. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller (Org.) **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em Política Linguística**. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

LEFFA, Vilson José. ReVEL na Escola: Ensinando a língua como um sistema adaptativo complexo. **ReVEL**, v. 14, n. 27, p. 1-12, 2016.

LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson José; IRALA, Valesca Brasil (Org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03\\_Leffa\\_Valesca.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/03_Leffa_Valesca.pdf). Acesso em agosto de 2018.

LIMA, Diógenes C.; SILVA, Reinaldo F. Abordagem Intercultural no Ensino de língua estrangeira: reflexões e concepções. **Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 2, p. 173-186, jul./dez. 2016. Acesso em fevereiro de 2019.

LUNARDELLI, Mariangela G. **Entre a Champs- Elysées e a Rua XV: um estudo dos aspectos interlinguísticos na aprendizagem do português por franceses em Curitiba/PR. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2000.**

\_\_\_\_\_. Mariangela G. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente inicial.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2012.

MARQUES, Pâmela M. Outras Estórias Haitianas: educação, resistência e esperança no mais desconhecido dos países latino-americanos. **REBELA**, Florianópolis, v. 2, n. 1, jun. p. 99-112, 2012.

MEDIANEIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação (2015-2025).** 2015a. Disponível em: <<http://www.medianeira.pr.gov.br/>>. Acesso em agosto de 2018.

MEDIANEIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Metas e Estratégias para a Educação Municipal de Medianeira (2015-2025).** 2015b. Disponível em: <<http://www.medianeira.pr.gov.br/>>. Acesso em agosto de 2018.

MAHER, Terezinha M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONIRICARDO, Stella-Maris (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hisdorf (Org.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas, SP: Pontes, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

MENDES, Edleise. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN),** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), IEL, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2004.

\_\_\_\_\_. A Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas: uma relação “entreculturas”. In: ALVAREZ, Maria Luísa O.; SILVA, Kleber A. da (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares.** Campinas: Pontes, 2007, p.119-154.

\_\_\_\_\_. **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira.** Campinas-SP: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise C. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355-378.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

\_\_\_\_\_. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **Revista DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MORAES, Isaías A; AGUIAR, Mônica H. P. A Integração do Imigrante no Brasil em uma perspectiva comparada com o Canadá: o caso dos haitianos. **Interfaces Brasil/Canadá**, Florianópolis/Pelotas/São Paulo, v. 18, n. 1, 2018, p. 94-115.

MORAES, Isaías A.; ANDRADE, Carlos Alberto A.; MATOS, Beatriz R. B. A Imigração Haitiana para o Brasil: Causas e Desafios. **Conjuntura Austral**, Porto Alegre, v. 4, n. 20, p.95-114, nov. 2013.

MORELLO, Rosângela (Org.). **Leis e línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis: IPOL, 2015.

MULIK, Katia B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, UNIPAM, 5(1): 14-22, 2012.

OLIVEIRA, Luís Carlos de; CYRANKA, Lucia F. M. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. **Revista SOLETRAS**, v. 26, p. 75-90, 2013.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de (Org.) **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em Política Linguística**. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB). Florianópolis: IPOL, 2003.

\_\_\_\_\_. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**. [S.l.], v. 1, p. 19-26, 2009.

\_\_\_\_\_. Políticas Linguísticas como Políticas Públicas. In: BERTUSSI, Guadalupe T.; OURIQUE, Nildo (Org.). **Anuário Educativo Brasileiro: Visão Retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 313-333.

\_\_\_\_\_. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em junho de 2018.

OHARA, Saulo. Crianças imigrantes aprendem uma nova língua. **Jornal Folha de Londrina**. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/folha-2/criancas-imigrantes-aprendem-a-nova-lingua-1013736.html> Acesso em janeiro de 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. 1948. Disponível em: <[http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao\\_universal\\_dos\\_direitos\\_do\\_homem.pdf](http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/7/docs/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf)>. Acesso em julho de 2017.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação – SEED. **Instrução n. 02/2017–SUED/SEED**. Disponível em:

[www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao022017sued\\_seed.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao022017sued_seed.pdf). Acesso em junho de 2018.

PEREIRA, Jacira Helena do V. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 51-63, jan./jun. 2009.

PERINI, Mário A. Sobre língua, linguagem e Linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. **ReVEL**, v. 8, n. 14, 2010. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em novembro de 2018.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18). v. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 25-75.

PIMENTEL, Marília Lima; COTINGUIBA, Geraldo Castro; RIBEIRO, Ailton A. S. O crioulo haitiano e seu reconhecimento político. **Universitas Relações Internacionais**, vol. 14, n. 1, p. 31-40, jan.-jun. 2016.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. “Portunhol Selvagem”: translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, jan/abr. p. 532-539, 2017. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/890> Acesso em outubro de 2018.

PIRES-SANTOS, Maria Elena; CAVALCANTI, Marilda C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 47(2): jul/dez. 2008, p. 429-446.

PPP – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola Municipal Ulysses Guimarães Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2016.

PUPP SPINASSÉ, Karen. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Contingentia** (UFRGS) , v. 1, p. 1-10, 2006.

\_\_\_\_\_. Fazendo política linguística em sala de aula: ações didático-pedagógicas pela manutenção da língua minoritária Hunsrückisch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 103-119, 2016.

PUPP SPINASSÉ, Karen; KAFER, Maria Lidiani. A conscientização linguística e a didática do multilinguismo em contextos de contato português-hunsrückisch. **Gragoatá** (UFF), v. 22, p. 393-415, 2017.

REGIMENTO ESCOLAR. - Escola Municipal Ulysses Guimarães Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2016.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma**

discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 213-230.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ROCHA, Gustavo. Os Refugiados e os Direitos Humanos. **Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos** (sítio eletrônico), junho de 2018. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2018/junho/os-refugiados-e-os-direitos-humanos>. Acesso em janeiro de 2019.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. **Francês, crioulo e vodu: a relação entre língua e religião no Haiti**. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROSA, Vanessa M. C.; TORQUATO, Cloris P. As ideologias linguísticas de alunos multilíngues descendentes de imigrantes em uma escola no interior do Paraná. **Anais do 4º Encontro Rede Sul Letras: Formação de Redes de Pesquisa**, Unisul, Palhoça, p. 865-874, 11-13 maio de 2016. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/sulletras/.../Vanessa-Rosa.pdf>. 4.

SANTOS, Alessandra. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística**. Tese (Doutorado - Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras), Universidade de Brasília – UnB, 2012.

SEIFFERT, Ana Paula. Censo, Diagnóstico, Inventário e Observatório Linguísticos: aspectos metodológicos e papel político-linguístico. In: Morello, Rosângela (Org.). **Leis e Línguas no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis: IPOL, 2015, p.93-101.

SEITENFUS, Ricardo A. S. **Reconstruir Haití: entre la esperanza y el tridente imperial**. Santo Domingo, República Dominicana: Fundación Juan Bosch/ CLACSO, 2016.

SILVA, Susiele M. Aprendizagem do Português por imigrantes haitianos: percepção das consoantes líquidas // e /r/. **Ilha Desterro** [online]. v. 70, n. 3, p. 47-62, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2017v70n3p47>. Acesso em janeiro de 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TEIXEIRA, Cássia dos Santos; RIBEIRO, Maria D´Ajuda Alomba. Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas. **Revista Litteris**, n. 9, março/2012. Disponível em: <<https://www.revistalitteris.com.br/blank-10>>. Acesso em outubro de 2017.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em junho de 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISS, Denise Barros. **Português para Estrangeiros**: material para as aulas. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2013/05/portuguc3aas-para-estrangeiros-i-versc3a3o-2015.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2017.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZYLBERKAN, Mariana. Emissão de vistos humanitários explode no Brasil. Mas o país não está pronto para receber imigrantes. **Revista Veja**, São Paulo, 19 mai. 2014. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/brasil/emissao-de-vistos-humanitarios-explode-no-brasilmas-o-pais-nao-esta-pronto-para-receber-imigrantes/>. Acesso em janeiro de 2019.

## ANEXOS

## ANEXO I - PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA	
- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
<p>Título da Pesquisa: O ensino da Língua Portuguesa para alunos haitianos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Medianeira, Paraná. Pesquisador Responsável: MARIANGELA GÁRCIA LUNARDELLI Área Temática: Versão: 1 CAAE: 85050018.0.0000.0107 Submetido em: 12/03/2018 Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA Situação da Versão do Projeto: Aprovado Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável Patrocinador Principal: Financiamento Próprio</p>	
	
Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1090588	

## ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Aprovado na

CONEP em 04/08/2000

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto:** O Ensino da Língua Portuguesa para alunos haitianos, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do município de Medianeira, Paraná.

**Pesquisador responsável:** Professor Dra. Mariangela Garcia Lunardelli – (45)991254477.

**Pesquisador colaborador:** Mestranda Rosane Aparecida Biterlini dos Santos– (45) 988017257.

Convidamos o senhor(a) professor(a) da Escola Municipal Ulysses Guimarães Educação Infantil e Ensino Fundamental para participarem de nossa pesquisa que tem por finalidade descrever e analisar o processo de ensino e inserção escolar dos alunos imigrantes haitianos, matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no município de Medianeira. O objetivo é que os senhores(as) participem das entrevistas que serão realizadas no decorrer do ano letivo de 2018 sobre como vem ocorrendo o processo de inserção, ensino e aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos imigrantes haitianos, nas escolas da rede municipal de Medianeira. Durante a execução da pesquisa, se em algum momento do processo ou mesmo posteriormente, vossa senhoria decida suspender a participação na pesquisa, poderá fazê-la incondicionalmente. Informações e alterações podem ser solicitadas ao pesquisador responsável.

Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3092. O TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa. Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto ou autorizo .....a participar da pesquisa. Nome do sujeito de pesquisa ou responsável: Assinatura: .....  
Eu, Rosane aparecida Biterlini dos Santos, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável.

Medianeira, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## ANEXO III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na

CONEP em 04/08/2000

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto:** O Ensino da Língua Portuguesa para alunos haitianos, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do município de Medianeira, Paraná.

**Pesquisador responsável:** Professor Dra. Mariangela Garcia Lunardelli – (45)991254477.

**Pesquisador colaborador:** Mestranda Rosane Aparecida Biterlini dos Santos– (45) 988017257.

Senhores(as) pais /ou responsáveis, convidamos os senhores (as) e vossos(as) filhos(as) para participarem de nossa pesquisa que tem por finalidade descrever e analisar o processo de ensino e inserção escolar dos alunos imigrantes haitianos, matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no município de Medianeira. O objetivo é que os senhores(as) participem das entrevistas que serão realizadas no decorrer do ano letivo de 2018 sobre como vem ocorrendo o processo de inserção, ensino e aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos imigrantes haitianos, nas escolas da rede municipal de Medianeira. Durante a execução da pesquisa, se em algum momento do processo ou mesmo posteriormente, vossa senhoria decida suspender a participação na pesquisa, poderá fazê-lo incondicionalmente. Informações e alterações podem ser solicitadas ao pesquisador responsável. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento os pesquisadores poderão ser contatados a qualquer momento. Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados acima ou o Comitê de Ética pelo número 3220-3092. O TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o sujeito da pesquisa. Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto ou autorizo .....a participar da pesquisa. Nome do sujeito de pesquisa ou responsável: Assinatura: .....  
Eu, Rosane aparecida Biterlini dos Santos, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável. Medianeira, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.