



Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Estudos de Linguagem

Thiago Martins de Magalhães

**Alfabetização de crianças migrantes em uma escola da rede
municipal de São Paulo: ler e escrever o mundo pela
expressão de si próprio**

Campinas

2024

Thiago Martins de Magalhães

**Alfabetização de crianças migrantes em uma escola da rede
municipal de São Paulo: ler e escrever o mundo pela
expressão de si próprio**

Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dayane Celestino de Almeida.

Este trabalho corresponde à versão final da dissertação defendida pelo aluno Thiago Martins de Magalhães e orientada pela Prof^a Dr^a Dayane Celestino de Almeida.

Campinas

2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Tiago Pereira Nocera - CRB 8/10468

M27a Magalhães, Thiago Martins de, 1990-
Alfabetização de crianças migrantes em uma escola da rede municipal de São Paulo : ler e escrever o mundo pela expressão de si próprio / Thiago Martins de Magalhães. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Dayane Celestino de Almeida.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Alfabetização. 2. Migração. 3. Translinguagem (Linguística). 4. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 5. Português como língua de acolhimento. I. Almeida, Dayane Celestino de, 1981-. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Early literacy of migrant children in a public school from the São Paulo municipal system : world reading and rewriting through self expression

Palavras-chave em inglês:

Literacy

Human migration

Translanguaging (Linguistics)

Portuguese Language - Study and teaching - Foreign speakers

Portuguese as a welcoming language

Área de concentração: Linguística Aplicada

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Dayane Celestino de Almeida [Orientador]

Ana Cecília Cossi Bizon

Émerson de Pietri

Data de defesa: 27-08-2024

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0005-1956-4345>

- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/5549844596101951>



BANCA EXAMINADORA:

Dayane Celestino de Almeida

Ana Cecilia Cossi Bizon

Emerson de Pietri

**IEL/UNICAMP
2024**

Ata da defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria de Pós Graduação do IEL.

Dedico este trabalho à M., criança que acendeu o meu desejo de estudar o ensino de português como língua adicional a alunos em fase de alfabetização, e a todas as crianças migrantes matriculadas em escolas brasileiras.

AGRADECIMENTOS

À Dayane Celestino de Almeida, que acreditou em mim e no projeto que originou esta pesquisa, aventurando-se comigo em mares desconhecidos.

À Ana Cecília Cossi Bizon, por ter me acolhido em seu grupo de estudos, fazendo de minha jornada menos solitária.

À professora e aos alunos participantes desta pesquisa, que me receberam com abertura e generosidade.

À Janice Alves, por ter compartilhado comigo referenciais teóricos e possibilitado o início do projeto desta pesquisa.

Ao Danilo Solera, que me confortou nos momentos difíceis e celebrou comigo as minhas conquistas. O seu apoio e carinho foram essenciais para que esta pesquisa se concretizasse.

À Lila Bueno, por reconhecer em mim algo bom e me ajudar a enxergar isso.

À Fátima Freire Dowbor, que insistiu que eu colocasse em papel essa minha inquietação, ensinando-me sobre teorizar a prática e a praticar a teoria.

À Marina Ribeiro de Gois e a todos os meus amigos, que trouxeram acolhimento quando precisei e me lembraram que não existe trabalho sem ócio.

À minha família, por terem me oferecido a melhor educação que poderiam, mesmo com sacrifícios.

A todos os meus professores que tiveram a coragem de deixar marcas em mim, levando-me a ser o professor que sou hoje.

Às crianças D., N., A., Y., P.M., V. e Ag. Sus recuerdos se quedarán siempre en mi corazón.

RESUMO

De acordo com os dados publicados pelo Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), havia 8435 estudantes migrantes internacionais matriculados nas escolas da rede municipal da cidade de São Paulo em 2022. Destes, 3436 estudam em escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Os dados não incluem filhos de migrantes nascidos no Brasil que não têm o português como língua materna (São Paulo, 2023). Seguindo a vocação da Linguística Aplicada (LA) de pesquisar a língua(gem) em uso, situada em um dado espaço e tempo, e o caráter empírico da área, esta pesquisa é um estudo de caso que examina uma escola com mais de 20% de alunos cuja língua materna não é o português. Freire (2005, p. 20), ao escrever sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, apontou que a leitura da palavra é precedida pela leitura de mundo e por sua reescrita, ou seja, a aquisição da leitura depende e é posterior ao exercício de ler e interpretar o mundo. O objetivo geral desta pesquisa em um contexto de heterogeneidade linguística em salas de aula do ciclo de alfabetização da rede pública de São Paulo, é: compreender como ocorre a alfabetização de crianças migrantes em uma escola da rede municipal de São Paulo e verificar como e quando os referenciais linguístico-culturais das crianças migrantes são utilizados enquanto conteúdo de aula e ferramenta de ensino. Os objetivos específicos são: 1) identificar estratégias de ensino dos professores com crianças não falantes de português; 2) identificar estratégias das crianças migrantes de aprendizagem quando a língua de instrução não coincide com sua língua materna; e 3) identificar estratégias dos professores para promover trocas entre as crianças migrantes e brasileiras. Para alcançar tais objetivos, utiliza-se ferramentas da etnografia, tais como observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa são uma professora de uma turma do ciclo de alfabetização e seus alunos. Os referenciais teóricos que mobilizo para levantar hipóteses estão situados no campo da Educação e da LA: o conceito de leitura de mundo de Freire (2005); os estudos sobre alfabetização de Ferreiro e Teberosky (2007), sobre letramento de Street (2013), Soares (2009) e Franchi (2012); as pesquisas sobre português como língua adicional de Bizon e Camargo (2018), Bizon e Diniz (2018) e Diniz (2020); e o conceito de translinguagem estudado por Garcia (2020). Os resultados desta pesquisa apontam para: o (não) lugar da língua materna das crianças migrantes na escola estudada; as barreiras linguísticas que impedem a participação dos migrantes nas atividades em aula; a discriminação deles por seus pares brasileiros; e a autodepreciação das crianças migrantes no contexto estudado. Também apontam-se possibilidades de novas pesquisas relacionadas a: cursos de PLA para crianças em fase de alfabetização; o conceito de vínculo linguístico, complementar à ideia de acolhimento em línguas; e dispositivos que (des)constroem a memória coletiva monolíngue na escola.

Palavras-chave: Alfabetização. Imigração. Translinguagem. Português como língua adicional. Português como língua de acolhimento.

ABSTRACT

According to the data published by Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER) from Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), there were 8435 international migrant students enrolled in the São Paulo municipal public school system in 2022. Among those, 3436 were enrolled in the system's elementary schools (EMEF). The data doesn't include migrant's sons and daughters born in Brazil whose mother tongue isn't Portuguese (São Paulo, 2023). Following Applied Linguistics' vocation of researching language in use, situated at a determined space and time, and the empirical ethos of the area, this research is a case study that examine a school with more than 20 percent of students whose mother tongue isn't Portuguese. Freire (2005, p. 20), when writing about literacy acquisition, pointed out that world reading and rewriting precedes word reading, meaning that literacy acquisition depends on and comes after the act of interpreting the world. This research's general objective in a context of language heterogeneity in early literacy classrooms from São Paulo public school system is: understanding how early literacy of migrant children in a public school from the São Paulo municipal system occurs and how and when the migrant children's linguistic and cultural background is deployed as a teaching content and tool. The specific objectives are: 1) identifying teaching strategies of teachers whose students don't speak portuguese; 2) identifying learning strategies of migrant children when the instructional language does not coincide with their mother tongue; 3) identifying teachers' strategies to promote dialogue between Brazilian and migrant students. To reach those objectives, this research utilizes ethnographic tools, such as observation, field notes and semi-structured interviews. The research participants are an elementary school teacher and her students. The theoretical references I use to raise hypothesis are situated in the Education and Applied Linguistics fields: the concept of world reading from Freire (2005), the literacy studies of Ferreiro and Teberosky (2007), the research about Portuguese as an Additional Language by Bizon and Camargo (2018), Bizon and Diniz (2018) and Diniz (2020), and the concept of translanguage studied by Garcia (2020), fundamental to thinking contexts of language heterogeneity. The results of this research point to: the (non) place of the mother tongue of migrant children in the studied school; the language barriers that prevent migrants from participating in classroom activities; their discrimination by their Brazilian peers; and the self-deprecation of migrant children in the studied context. It also suggests possibilities for new research related to: Portuguese Additional Language courses for children in the literacy phase; the concept of linguistic bond, complementary to the idea of welcoming in languages; and devices that (de)construct the monolingual collective memory in the school.

Keywords: Early Literacy. Immigration. Translanguaging. Portuguese Additional Language. Portuguese as a welcoming language.

Lista de quadros

<u>Quadro 1 – Trabalhos sobre escolarização de crianças migrantes ou de comunidades migrantes no ciclo de alfabetização</u>	53
<u>Quadro 2 – Falas sobre nacionalidade, higiene e língua</u>	73
<u>Quadro 3 – Alunos migrantes da turma</u>	75
<u>Quadro 4 – Avaliação das línguas presentes na sala de aula</u>	75
<u>Quadro 5 – Avaliação do português de alunos migrantes</u>	77
<u>Quadro 6 – Avaliação de diferentes níveis de proficiência de português de alunos migrantes</u>	79
<u>Quadro 7 – Etapas de alfabetização</u>	82
<u>Quadro 8 – Velocidades de aprendizagens</u>	85

Lista de siglas

CEI: Centro de Educação Infantil
CPLP: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DRE: Diretorias Regionais de Educação
EMEF: Escola municipal de Ensino Fundamental
FEUSP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEP: Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana
IEL: Instituto de Estudos de Linguagem
LA: Linguística Aplicada
NEER: Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais
PEA: Projeto Especial de Ação
PEA-UNESCO: Programa de Escolas Associadas da Unesco
PLA: português como língua adicional
PLAc: português como língua de acolhimento
SME-SP: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
UNIBES: União Brasileiro-Israelita do Bem-Estar Social
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 Língua, língua portuguesa e língua materna: algumas discussões no Brasil	16
1.2 Acesso à escola e à educação da população migrante	25
1.3 Alfabetização e letramento	29
1.4 Translinguagem e diglossia	39
1.5 Translinguagem e letramento	45
1.6 Português como língua adicional	50
1.7 Pesquisas anteriores sobre alfabetização de crianças migrantes	52
2 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA	57
2.1 Local de realização da pesquisa	57
2.2 Metodologia	60
3 PESQUISA DE CAMPO	63
3.1 Primeiros passos	63
3.2 Indexicalidade, iconicidade e ideologia	64
3.3 Entrevista com professora da turma	71
3.3.1 Recorte sobre nacionalidades	71
3.3.2 Recortes sobre língua materna e português	73
3.3.3 Recortes sobre alfabetização	80
3.4 Observação das aulas	85
3.4.1 Livro didático e cópia	86
3.4.2 Fotocópias de atividades de cartilha e cópia	90
3.4.3 Trabalho com bilhete e escrita como prática social	97
3.4.4 Festa das Nações e oportunidades de mobilizar referenciais culturais das crianças migrantes	106
3.4.5 Percepção das crianças sobre a língua espanhola	108
3.4.6 Exclusão entre pares, autodepreciação, choro e apatia	114
CONCLUSÃO	124
Descobertas	124
Inquietações	131
Últimas considerações	136
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICES	144
I. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora	144
II. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em português para os responsáveis legais dos alunos	147
III. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em espanhol para os responsáveis legais dos alunos	150
IV. Roteiro de entrevista com a professora	153
ANEXOS	154
I. Carta de apresentação à escola	154

INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2018, como parte do curso de Pedagogia em que me formei, fiz estágio obrigatório para a disciplina de Metodologia do Ensino de Português – Alfabetização, em uma escola da rede estadual de São Paulo. Observei um semestre de aulas de uma turma do ciclo de alfabetização. Nessas visitas, conheci uma aluna angolana cuja língua materna não era o português, recém-chegada de seu país de origem, acompanhando as aulas do segundo ano do Ensino Fundamental.

Logo percebi que a professora responsável pela turma, a escola, os colegas de classe e eu não estávamos preparados para receber essa aluna migrante, a qual era excluída das atividades em sala de aula. A falta de preparo em recebê-la, porém, contrasta com a realidade do Brasil, país que viu o número de refugiados crescer exponencialmente nos últimos anos:

Dentre os países que têm recepcionado as vítimas de diferentes processos de migração de crise ao redor do globo, encontra-se o Brasil. Conforme dados do Departamento de Polícia Federal apresentados no relatório do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE, 2016; 2018), o número de solicitações de refúgio no Brasil foi de 966 em 2010 e de 33.866 em 2017, o que representa um aumento de mais de 3000%. Entre 2010 e 2017, o país recebeu 126.102 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado (CONARE, 2018). O Brasil é, hoje, um destino de 10.145 refugiados vindos de diferentes países, principalmente Síria, República Democrática do Congo, Colômbia, Palestina e Paquistão (ibidem, p. 22) (Lopez; Diniz, 2018, p. 1).

Consequentemente, o número de alunos migrantes matriculados nas escolas brasileiras também cresceu:

Sendo o Brasil um dos destinos dos deslocados forçados, aumentou, nas escolas de Ensino Básico do país, o número de estudantes cuja primeira língua não é o português. Entre 2008 e 2016, esse aumento foi de 112%, saltando de 34 mil para quase 73 mil, de acordo com dados tabulados pelo Instituto Unibanco (2018) a partir do Censo Escolar de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Desses, 64% estavam, em 2016, matriculados na rede pública de ensino (ibidem). [...] Como podemos observar, os estados com maior número de matrículas de estrangeiros no país são São Paulo, Paraná e Minas Gerais (Diniz; Nevez, 2018, p. 89).

De acordo com os dados publicados pelo Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais (NEER) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), havia 8435 estudantes migrantes internacionais matriculados nas escolas da rede municipal da

cidade de São Paulo em 2022 (São Paulo, 2023)¹. Destes, 3436 estudam em escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF). É comum encontrar estudantes migrantes nos anos correspondentes ao ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), especialmente nas escolas sob as Diretorias Regionais de Educação (DRE) Penha, Jaçanã-Tremembé, Pirituba e Ipiranga (São Paulo, 2023). É importante observar que esses dados não incluem filhos de migrantes nascidos no Brasil que não têm o português como língua materna. Portanto, não sabemos o número de alunos de língua materna diferente do português matriculados nas EMEFs de São Paulo, mas sabemos que é maior que 8435.

Todos esses números demonstram a incoerência do despreparo meu e da escola na qual fiz estágio, já que é cada vez mais comum a presença de alunos migrantes de línguas maternas diferentes do português matriculados no ciclo de alfabetização. É da constatação dessa incoerência; da busca por formação no acolhimento e no ensino para alunos migrantes falantes de outras línguas maternas; e do desejo de contribuir para o campo de Ensino de Português como Língua Adicional (PLA) que nasceu esta pesquisa.

Com base no cenário descrito acima, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como ocorre a alfabetização de crianças migrantes em uma escola da rede municipal de São Paulo e verificar como e quando os referenciais linguístico-culturais das crianças migrantes são utilizados enquanto conteúdo de aula e ferramenta de ensino.

Já os objetivos específicos são:

- identificar estratégias de ensino dos professores com crianças não falantes de português;
- identificar estratégias das crianças migrantes de aprendizagem quando a língua de instrução não coincide com sua língua materna;
- identificar estratégias dos professores para promover trocas entre as crianças migrantes e brasileiras.

Para alcançar tais objetivos, esta pesquisa utiliza ferramentas da etnografia, como a observação participante, o diário de campo e as entrevistas semiestruturadas, definidas na seção Metodologia deste trabalho.

Freire (2005, p. 20), ao escrever sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, aponta que a leitura da palavra é precedida pela leitura de mundo² e sua reescrita, ou seja, a aquisição da leitura depende e é posterior ao exercício de ler e interpretar o mundo. Em um

¹ Os dados mais atuais disponíveis são os de 2022.

² Pensando em uma educação dialógica e democrática, deve-se considerar que todas as pessoas, antes de ir para a escola, constroem leitura de mundo, inclusive as crianças, a partir de sua própria experiência e na escola, a partir de um processo educativo democrático e dialógico, no qual temos a oportunidade de construir novas leituras ou ressignificar as que temos de maneira crítica.

contexto de heterogeneidade linguística em salas de aula do ciclo de alfabetização da rede pública de São Paulo, cabe perguntar: como crianças migrantes cuja língua materna não é o português compartilham suas leituras de mundo em sala de aula? E qual o impacto dessas trocas em seus processos de alfabetização? Quais são as estratégias de aprendizagem dessas crianças em uma sala de aula cuja língua de instrução é o português? Quais são as estratégias do professor para fomentar o diálogo entre alunos com experiências linguísticas tão diversas? Como o professor utiliza as leituras de mundo das crianças migrantes enquanto ferramenta de ensino? Essas são as perguntas que originaram esta pesquisa.

Seguindo a vocação da Linguística Aplicada (LA) de pesquisar a língua(gem) em uso, situada em um dado espaço e tempo, e o caráter empírico da área, esta pesquisa é um estudo de caso que examina uma escola³ que tem mais de 20% de alunos cuja língua materna não é o português, sendo eles migrantes ou filhos de migrantes.

Na fase de geração de registros, acompanhei uma das turmas de um dos anos do ciclo de alfabetização⁴. Os participantes da pesquisa são a professora da turma e os seus alunos. Com um gravador de áudio, registrei aulas e transcrevi alguns trechos, além de fazer as anotações em um diário de campo. A análise dar-se-á por um exame e uma categorização dos registros com o objetivo de encontrar respostas às perguntas de pesquisa e teorizar a prática. A reflexividade e transparência são posturas que busco exercitar para garantir a qualidade, validade e ética⁵ desta pesquisa.

Este estudo de caso é socialmente relevante, pois os seus dados e resultados poderão alimentar políticas públicas focadas na população de crianças migrantes no ciclo de alfabetização cuja língua materna não seja o português; ajudar na reflexão de profissionais da educação que atendem essa população; e contribuir para o campo de ensino de português como língua adicional ou de acolhimento, gerando novas pesquisas neste campo com foco na população de crianças no ciclo da alfabetização.

A pesquisa parte de uma problemática pedagógica e linguística. Assim, os referenciais teóricos que mobilizo para levantar hipóteses estão situados no campo da Educação e da LA. Um deles, como citado anteriormente, é o conceito de leitura de mundo de Paulo Freire (2005). Também recorro aos estudos sobre alfabetização de Ferreiro e Teberosky (2007); sobre letramento de Street (2013), Franchi (2012), e Soares (2009); e às pesquisas sobre PLA de Bizon e Camargo (2018), Bizon e Diniz (2018) e Diniz (2020). O último

³ O nome da escola foi omitido para garantir o anonimato dos participantes.

⁴ O ciclo de alfabetização corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

⁵ A presente pesquisa foi submetida para apreciação ética ao Comitê de Ética em Pesquisa de Ciências Humanas e Sociais da UNICAMP e obteve parecer favorável, com o Certificado de Apresentação para a Apreciação Ética n. 60403222.6.0000.8142

conceito que menciono aqui é o de translinguagem, estudado por autores como García (2020); García e Kleifgen (2019); Wei e Lin (2019, p. 211); Rocha e Megale (2023); Takaki (2018, p. 152); Santos (2018, p. 75); Santo e Barros (2018); e Leroy e Santos (2017, p. 4), fundamental para pensar em contextos de heterogeneidade linguística. Escrevo mais sobre tais conceitos nas seções teóricas desta pesquisa.

O conhecimento construído a partir desta pesquisa será fruto de um estudo de caso com foco em realidades de populações minoritizadas e que pretende trazer à tona particularidades dos processos de ensino e aprendizagem dos participantes de pesquisa. A etnografia enquanto ferramenta de coleta de dados possibilita que a matéria-prima para a análise sejam as vivências reais e contextualizadas dos participantes de pesquisa e suas línguas em uso, objetos de estudo da LA:

Na verdade, o campo aplicado, enquanto espaço transdisciplinar de reflexão sobre a língua em uso, ou seja, sobre a língua enquanto *performance*, ação, evento singular num dado espaço e tempo, e não repertório de formas, sistema ou gramática em suas várias acepções, vai se produzir no campo institucional de qualquer disciplina dos estudos da linguagem a cada vez que se constituírem domínios, do social, do cultural, do ideológico, do psicoafetivo, do cognitivo, bem como do político e do histórico segundo epistemologias centradas em questões sobre como funciona e opera a língua em dada situação para os falantes, entre os falantes e pelos falantes enquanto seres em relação e movimento (Signorini, 2006, p. 182).

Cançado (2012, p. 56), em um artigo sobre pesquisa etnográfica em sala de aula, escreveu sobre a importância da etnografia em pesquisas na educação:

Um dos campos onde a aplicação da etnografia vem crescendo é a educação. Isso se deve à insatisfação com os resultados obtidos através das pesquisas experimentais. Esse tipo de pesquisa utiliza-se de *corpus* que “simulam” situações de sala de aula, deixando de lado a verdadeira interação do contexto social do ensino que é a “real” sala de aula (Cançado, 2012, p. 56).

A perspectiva crítica de Paulo Freire (2005) e as características pós-estruturalistas do conceito da translinguagem demonstram um caráter pragmático⁶ desta pesquisa, já que estes referenciais teóricos foram mobilizados enquanto ferramentas para auxiliar a responder às perguntas de pesquisa.

⁶ Entre as diferentes perspectivas filosóficas que influenciam pesquisas ou nas quais investigações se inscrevem, este trabalho carrega características do pragmatismo, cuja ênfase está em problemas reais e na busca por soluções práticas. Para tal, no pragmatismo, é possível conciliar objetivismo e subjetivismo, “conhecimento rigoroso e experiências contextualizadas” (Saunders, 2019, p. 151, tradução minha). No pragmatismo, toda produção científica e intelectual, como teorias, conceitos e descobertas, é um instrumento ou ferramenta em potencial, que pode ser mobilizada na investigação e solução de problemas (Saunders, 2019, 151).

1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1.1 Língua, língua portuguesa e língua materna: algumas discussões no Brasil

Antes de discutir sobre alfabetização e populações migrantes, refletirei brevemente sobre o que entendo como língua, língua portuguesa e língua materna para entender um pouco melhor o contexto linguístico no Brasil e se, de fato, existe um ambiente linguístico homogêneo que contrasta com as salas de aula com alunos migrantes e filhos de migrantes.

Primeiramente, é importante apontar a divergência entre o que é língua para a gramática normativa e língua para a Linguística:

A Linguística não se compara ao estudo tradicional da gramática; ao observar a língua em uso o linguista procura descrever e explicar os fatos: os padrões sonoros, gramaticais e lexicais que estão sendo usados, sem avaliar aquele uso em termos de um outro padrão: moral, estético ou crítico (Petter, 2010, p. 17).

Ou seja, para o campo da Linguística, a língua é um fenômeno a ser analisado não para se determinar se há uma forma melhor ou pior de dizer ou escrever algo ou para prescrever uma norma correta, mas sim para ser compreendida em toda a sua diversidade de manifestações. Estudiosos da língua, na tentativa de descrever o fenômeno linguístico, chegaram a conclusões que influenciaram diferentes perspectivas no seu estudo. Kumaravadivelu (2006) escreveu sobre três compreensões de estudos linguísticos: a língua compreendida enquanto um sistema fonológico, semântico e sintático que o indivíduo deve adquirir para utilizá-la; enquanto um discurso (unidade conectada e contextualizada); ou enquanto ideologia (corpo sistemático de ideias organizado a partir de um ponto de vista). Nos próximos parágrafos, explico brevemente cada uma dessas perspectivas.

Kumaravadivelu (2006, p. 5, tradução nossa) afirma que, ao tratarmos língua como um sistema, estamos reconhecendo que há padrões de sons que formam o sistema fonológico, que há um sistema semântico que lida com o significado das palavras e que há um sistema sintático que lida com as regras gramaticais, “cada unidade seguindo suas próprias regras assim como as regras para combinação”:

Todos sabemos que a língua humana é um instrumento bem organizado e trabalhado. Isto é, todos os componentes básicos da língua trabalham em conjunto de uma maneira coerente e sistemática. Eles não são, certamente, uma coleção aleatória de unidades desiguais. Desde esta perspectiva, um estudo de língua é basicamente um estudo dos seus sistemas e subsistemas. Ao tratar língua como sistema, estamos apenas reconhecendo que cada unidade de língua, desde um som único para uma palavra complexa para um grande texto falado ou escrito tem uma característica própria, e cada uma é, de alguma forma ordenada, delimitada por e dependente de suas unidades coocorrentes⁷ (Kumaravadivelu, 2006, p. 4, tradução própria).

Como exemplo de quem estudou a língua como sistema, Kumaravadivelu (2006) cita Chomsky:

Mais que qualquer outra pessoa na era moderna, é Chomsky quem tem demonstrado persuasivamente que língua como sistema é passível de análise científica e, ao fazer isso, ele tem elevado nossa habilidade de lidar com língua como sistema para um nível maior de sofisticação⁸ (Kumaravadivelu, 2006, p. 5, tradução própria).

Chomsky, ao analisar a língua sistematicamente, apresenta o binômio *competência-performance*, explicando que a competência, algo como o repertório gramatical internalizado do falante, alimenta a *performance*, ou sua produção para o exterior (*apud* Bizon, 2013, p. 77).

Outra forma de se entender língua é como discurso:

[...] uma amostra de língua falada ou escrita que tem relações internas descritíveis entre forma e significado (por exemplo, palavras, estruturas, coesão) que relaciona coerência a uma função ou propósito comunicativo externo e uma dada audiência/interlocutor⁹ (Celce-Murcia & Olshtain, 2000, p. 4 *apud* Kumaravadivelu, 2006, p. 8).

Kumaravadivelu (2006, p. 8) afirma que a perspectiva de língua como discurso e os estudos de análise do discurso foram uma forma de resposta para os estudos com foco em unidades da língua descontextualizadas da perspectiva sistêmica, já que o objeto de estudo, na

⁷ Texto original: “We all know that a human language is a well-organized and well-crafted instrument. That is to say, all the basic components of a language work in tandem in a coherent and systematic manner. They are certainly not a random collection of disparate units. From one perspective, a study of language is basically a study of its systems and subsystems. By treating language as system, we are merely acknowledging that each unit of language, from a single sound to a complex word to a large text – spoken or written – has a character of its own, and each is, in some principled way, delimited by and dependent upon its co-occurring units”

⁸ Texto original: “More than anybody else in the modern era, it is Chomsky who has persuasively demonstrated that language as system is amenable to scientific analysis and, in doing so, he has elevated our ability to deal with language as system to a higher level of sophistication”.

⁹ Texto original: “[discourse is] an instance of spoken or written language that has describable internal relationships of form and meaning (e.g., words, structures, cohesion) that relate coherently to an external communicative function or purpose and a given audience/interlocutor”.

perspectiva discursiva, “é uma unidade de uso de língua conectada e contextualizada”. Como exemplo de estudiosos dessa perspectiva, Kumaravadivelu (2006) cita Halliday, Hymes e Austin.

Para Halliday, “língua é um conjunto de significações disponíveis para o falante-ouvinte em contextos sociais” (Kumaravadivelu, 2006, p. 8, tradução própria), não sendo apenas uma gramática que deve ser internalizada para ser reproduzida externamente, como na visão de Chomsky. A comunicação se dá, nessa perspectiva, como “resultado do processo de interação entre as funções da língua ideacional [o potencial de significação do indivíduo], interpessoal [a relação do indivíduo com outras pessoas] e textual [realizações linguísticas das funções ideacional e interpessoal da língua que permitem a construção de textos coerentes]” (Kumaravadivelu, 2006, p. 8, tradução própria).

Já Hymes expandiu o conceito de competência de Chomsky para além de “uma estrutura mental de conhecimento tácito possuída por um falante-ouvinte idealizado” (Kumaravadivelu, 2006, p. 9, tradução própria), com o conceito de competência comunicativa. Para Hymes, a língua é “a habilidade de usar linguagem em situações concretas”, o que engloba tanto o conhecimento tácito quanto a habilidade para usá-lo (Kumaravadivelu, 2006, p. 9, tradução própria).

O terceiro autor citado por Kumaravadivelu (2006, p. 10, tradução própria) como exemplo da perspectiva de língua como discurso é Austin. Em sua teoria, esse filósofo da língua explica que “performamos atos de fala, que são atividades cotidianas como informar, instruir, comunicar, ameaçar, reclamar, descrever, e dezenas de outras atividades para as quais usamos linguagem”. Linguagem, para o autor, é uma atividade.

Bizon (2013) contrapôs a teoria de Austin com o binômio *competência-performance* de Chomsky:

Afastando-se da visão descritiva da linguagem presente na filosofia até então, Austin passou a defender que dizer seria, sobretudo, uma forma de agir sobre o interlocutor e sobre o mundo circundante. Preconizando a importância de se considerar como criamos sentido ao fazermos coisas com a língua/linguagem, o autor questionou a dicotomia *competência/performance* e, nessa nova relação, o Outro e seu corpo, bem como o contexto que os envolve, passaram a ser considerados como parte do processo de construção dos sentidos (Bizon, 2013, p. 78).

A terceira forma de entender língua é como ideologia: “um corpo de ideias sistematizado, organizado desde um ponto de vista particular” (Kress; Hodge, 1979, p. 6 *apud*

Kumaravadivelu, 2006, p. 11)¹⁰. De acordo com Kumaravadivelu (2006), ideologia é um conceito ligado às ideias de poder e dominação. O autor cita Thompson para explicar como língua e ideologia estão estritamente conectados:

Em um qualificado livro sobre Ideologia e Cultura Moderna, Thompson (1990) definiu ideologia de forma rápida como “significação em serviço do poder” (p. 7, ênfase no original). Portanto, “estudar ideologia é estudar as formas como a significação trabalha para estabelecer e sustentar relações de dominação” (p. 56, ênfase no original)¹¹ (Kumaravadivelu, 2006, p. 12, tradução própria).

Portanto, analisar o fenômeno linguístico é também estudar como corpos de ideias ou ideologias se formam e sustentam ou não as relações de poder vigentes.

É importante lembrarmos dessas três formas de se compreender o que é língua para não termos uma visão limitada do fenômeno. Neste trabalho, por exemplo, cito os estudos de Cagliari (1992), Geraldi (2011) e Lemle (1991), que explicam sobre alfabetização por uma perspectiva sistêmica da língua. Também cito Barzotto (2002, 2004, 2013) e discorro sobre translinguagem a partir do trabalho de autores que estudam a língua por uma perspectiva discursiva. Emprego, ainda, como ferramenta de análise de dados os conceitos de Gal e Irvine (2019), que analisam como ideologias estão presentes e se constroem em nossos discursos, além de citar outros autores para tentar dar sentido a um fenômeno linguístico complexo: a aquisição da escrita em sala de aula cuja língua de instrução diverge da língua materna de alguns alunos. A partir de estudos e perspectivas de diferentes autores, contextualizo o caso em questão ao longo deste trabalho e faço a análise dos dados que emergem nas situações de entrevista e observação da etnografia.

Com isso em mente, partamos às reflexões sobre o ensino de língua materna e língua portuguesa.

Relacionando língua a uma disputa pela hegemonia, Cagliari (1992) descreve o fenômeno da variação linguística, deixando claro que, no entendimento do autor, cada língua nomeada¹² é, na realidade, um conjunto de dialetos e, devido às relações de poder entre os

¹⁰ Texto original: “Ideology is ‘a systematic body of ideas, organized from a particular point of view’ (Kress & Hodge, 1979, p. 6)”.

¹¹ Texto original: “In an authoritative book on Ideology and Modern Culture, Thompson (1990) defined ideology rather briskly as ‘meaning in the service of power’ (p. 7, emphasis in original). Therefore, ‘to study ideology is to study the ways in which meaning serves to establish and sustain relations of domination’ (p. 56, emphasis in original)” (Kumaravadivelu, 2006, p. 12).

¹² Língua nomeada é uma forma de se referir às línguas como português, espanhol, alemão, inglês, etc., enfatizando que seus nomes estão estritamente ligados às disputas e conquistas de territórios; à criação de identidades nacionais; e à emergência de Estados-nação, sendo construções sociais e não puramente linguísticas. Sobre língua nomeada, Otheguy, García e Reid (2015, p. 291, tradução minha) afirmam: “[...] um idioleto [repertório linguístico único e pessoal de alguém] é um objeto linguístico cujos elementos constitutivos são

diferentes grupos de falantes de dialetos de uma mesma língua nomeada, um dialeto se torna o padrão. Caberia à escola, nas aulas de português, ajudar os alunos a entenderem as dinâmicas entre os diferentes dialetos sem depreciar o seu próprio e a aprenderem o dialeto-padrão para mobilizá-lo a seu favor quando necessário. Assim, para Cagliari (1992), dialeto não é uma palavra com conotação pejorativa. Esta mesma ideia pode ser vista em Geraldi (2011). O fenômeno de variação linguística já nos mostra que há diversidade mesmo quando pensamos apenas no português falado no Brasil desde a perspectiva da sociolinguística variacionista.

Santos (2014, p. 126), em sua dissertação de mestrado, resultante de uma pesquisa que analisou “documentos normativos do período de 1971 a 2000” sobre o ensino de português no Brasil, investigou as expressões “língua portuguesa” e “língua materna”, que ora são tratadas como sinônimos nas políticas educacionais brasileiras, ora não, distanciando-se. Ela reporta que encontrou a primeira definição de “língua materna” nos estudos sobre as origens das línguas da Linguística Histórica, contexto no qual o conceito de língua materna seria a “língua nativa do sujeito que foi adquirida naturalmente ao longo da sua infância e sobre a qual ele possui intuições quanto à forma e uso” (Ximenes *apud* Santos, 2014, p. 68). Ao investigar o discurso acadêmico em torno da expressão “língua materna”, a autora mostra que esta passou a ser mais citada no ensino de português tanto no meio acadêmico quanto em materiais para formação de professores a partir da década de 1970 no Brasil, apontando a influência do gerativismo chomskyano nos estudos de aquisição de linguagem:

O gerativismo chomskyniano e sua forte influência nos estudos sobre aquisição de linguagem também contribuíram com a difusão do termo língua materna. Ao propor um modelo nativista, segundo o qual propriedades abstratas e complexas da língua são transmitidas geneticamente, Chomsky faz distinção entre competência (regras construídas pelo falante graças a sua capacidade inata para aquisição de linguagem), e *performance* (comportamento linguístico que pressupõe a competência). A partir da Gramática Universal da qual todas as crianças seriam dotadas e, cujos princípios são invariáveis, é que a criança escolheria, de acordo com a língua a que está exposta, o valor que os parâmetros devem tomar. Neste contexto, a língua a qual uma criança é exposta convencionou-se chamar “língua materna” ou língua 1 (L1), opondo-se à língua estrangeira ou L2 (Santos, 2014, p. 69).

unidades lexicais e estruturais, enquanto uma língua é um objeto cultural definido por lugar, memória, identidade, história e, claro, um nome dado socialmente (apesar de algumas vezes contestado). Uma questão formulada sobre a primeira categoria [idioleto] não pode ser respondida em referência à segunda [língua]. Idioletos são o que existe antes de se introduzir distinções entre línguas nacionais que forçadamente moldam idioletos linguisticamente especificados de pessoas em uma categoria de língua culturalmente especificada”.

Em seguida, a autora explica que a sociolinguística, com os estudos de variedades linguísticas, também impulsionou o uso da expressão “língua materna”, buscando valorizar as variedades não hegemônicas e combater o preconceito linguístico:

A Sociolinguística foi, sem dúvida, a área que mais contribuiu para que a questão da diversidade linguística fosse colocada em pauta no contexto do ensino. Labov, como aponta Soares (2001), combateu a teoria da deficiência linguística demonstrando, através de pesquisas quantitativas, que: a) crianças de guetos norte-americanos dispunham do mesmo vocabulário básico das outras crianças, b) o dialeto que dominam é linguisticamente muito bem estruturado e c) são igualmente capazes de aprender e de pensar logicamente (Santos, 2014, p. 73).

Assim, a língua materna, de acordo com os estudos de Santos (2014, p. 76), é uma expressão que aponta para a oralidade e variação linguística, em oposição à língua portuguesa, que aponta para a escrita e para o que chamou de “língua padrão”.

Ao analisar os documentos normativos do ensino de português no Brasil, Santos (2014) demonstra que, nesses documentos, quando se utilizou a expressão “língua materna”, o ensino de português se aproximou das variedades linguísticas faladas pela maior parte da população do país e, quando se utilizou da expressão “língua portuguesa”, o ensino de português se aproximou do que ela chamou de “norma padrão”, à qual o Estado se propõe a oferecer à população para que tenha “acesso à língua nacional, à língua de cultura ou à norma padrão” (Santos, 2014, p. 126).

Outro pesquisador que estudou o discurso acadêmico sobre língua materna (também discutido no trabalho de Santos) é Pietri (2004, p. 336). Ele destaca que, na década de 1980, o discurso sobre língua materna buscava o respeito às variedades linguísticas dos alunos e o ensino da “variedade linguística socialmente valorizada” pela escola. Dessa forma, procurava-se contribuir na luta contra as desigualdades sociais pelo ensino do dialeto de prestígio às camadas populares. Dois autores que exemplificam o discurso acadêmico sobre língua materna das décadas de 1970 e 1980 são Cagliari (1992, 2002, 2012) e Geraldi (2011), mencionados anteriormente para explicar o fenômeno de variedade linguística. Escreverei mais sobre Cagliari na seção sobre alfabetização e letramento deste trabalho. A leitura dos trabalhos de Santos e Pietri nos leva a entender que o Brasil é, então, um país falante não de um português, mas de diversas variedades de português ou de diversas línguas portuguesas.

Outro autor que tratou do mesmo assunto é Barzotto (2013, p. 2), que discorre sobre o não reconhecimento do português enquanto língua materna de falantes das variedades não comportadas pelo nome “língua portuguesa”:

[...] não tendo sua variedade materna reconhecida entre as componentes da língua nomeada com a expressão Língua Portuguesa, o falante vai absorvendo outra, fragmentariamente, que estou chamando de “língua materna postiça”, ou seja, recebida de um círculo social que não foi o primeiro, no qual entrou na ordem da linguagem, constituindo-se em sujeito (Barzotto, 2013, p. 2).

Analisando a forma como a língua portuguesa nos é apresentada na mídia, Barzotto (2002, p. 112) demonstra que ela é veiculada como um produto em uma peça publicitária, colocando em posição mais baixa na hierarquia aqueles a quem ela falta. Em outro texto, Barzotto (2004) critica a ideia de que devemos respeitar, valorizar ou adequar as diferentes variedades linguísticas, pois esses verbos denotam posição de inferioridade dessas variedades, apontando o verbo “incorporar” enquanto uma alternativa para definir equidade entre todas as variedades.

Outra forma de buscar equidade é tratar o fenômeno da variação dialetal no português como multilinguismo, ou seja, tratar a língua materna como uma língua diferente do português, como explicado por César e Cavalcanti (2007):

Ou seja, se esquecermos as dicotomias língua e variedade, língua e norma, língua e dialeto, e tratamos a variação dialetal como multilinguismo, aí a língua materna torna-se a “nossa língua” e não uma variedade corrompida – como normalmente é vista – da “língua portuguesa”. E se tomamos a norma considerada de prestígio – a que se a escola pretende ensinar – como uma Outra, torna-se mais visível a diferença e maior possibilidade de construir um outro “*status* didático” para as línguas maternas, contra o “*habitus*” (Bourdieu 1972) escolar, já velho conhecido, de falar-se em diversidade e efetivar uma prática normativista em torno da variedade de prestígio da língua portuguesa, que termina sendo no imaginário nacional “a língua portuguesa” (César; Cavalcanti, 2007, p. 62).

Pela leitura dos excertos de César e Cavalcanti (2007), Barzotto (2013), Pietri (2004), Santos (2014), Geraldi (2011) e Cagliari (1992) acima, é possível entender a importância de lembrarmos que língua também é ideologia e que o entendimento sobre o que seria língua portuguesa é resultado de disputas e conflitos. Além disso, também percebemos que uma sala de aula apenas com falantes de português não é um ambiente isento de diversidade linguística e que o professor de português ou alfabetizador não escapa de reflexões sobre diferentes dialetos, variedades ou línguas maternas, a depender da perspectiva teórico-ideológica que assume frente a essa questão. Outro ponto que se coloca com as leituras desses trabalhos é que o uso da expressão “língua materna” como substituto de “língua portuguesa” nos documentos normativos, apesar de ser uma tentativa de se respeitar

as variedades linguísticas dos alunos, invisibiliza a situação de alunos cuja língua materna não está sob o guarda-chuva da língua portuguesa, como migrantes internacionais, filhos de migrantes internacionais, comunidades com línguas de herança como as colônias alemãs do sul do país, indígenas, quilombolas e surdos. Língua materna não é sinônimo de língua portuguesa.

Relaciono a discussão sobre variedades linguísticas, línguas maternas e língua portuguesa com o conceito de capital cultural. Bourdieu (2016, p. 62), ao escrever sobre processos de naturalização das desigualdades, chamou de capital cultural as formas de expressão da cultura hegemônica. Ele explica que a escola associa a posse desse capital, que é herdado, à inteligência. Aplicando o conceito de capital cultural às discussões anteriores sobre a disputa entre as variedades linguísticas do português, os detentores de capital relacionado à língua portuguesa seriam aqueles cuja variedade corresponde à língua hegemônica, que dita o que conhecemos por “norma-padrão”, ensinada na escola como a “forma correta” do português, tanto no registro escrito quanto na fala. Aqueles que não herdaram este capital devem buscar adquiri-lo na escola. Então, crianças brasileiras falantes de português podem sofrer discriminação por não falarem a variedade de prestígio. E qual é a posição das crianças migrantes falantes de outras línguas nessa disputa? Tentarei responder a essa pergunta ilustrando com pesquisas que versam sobre o acesso à educação dessa população na seção seguinte.

Na história de nosso país, é possível identificar momentos em que um poder regulador trabalhou pela homogeneidade linguística no território nacional em detrimento da diversidade. Dois exemplos são a determinação do “uso exclusivo do Português no Estado do Grão Pará e Maranhão”, pelo Marquês de Pombal, e “a política de Getúlio Vargas contra as línguas de imigração, sobretudo no sul do País” (Francisco, 2009, p. 303). Ainda assim, hoje temos por volta de 170 línguas faladas por nações indígenas e 30 línguas faladas em comunidades descendentes de migrantes (Oliveira, 2009 *apud* Preuss e Alvares, 2014, p. 406), além de algumas línguas sinalizadas. Portanto, mesmo que entendêssemos os falantes de português enquanto uma mesma unidade, o Brasil é um país multilíngue.

Ser um país multilíngue apenas com uma língua oficial (português) gera conflitos entre os falantes de diferentes línguas e a escola, que segue diretrizes de órgãos de regulação como o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e municipais de educação, que nem sempre acolhem ou atendem à diversidade linguística brasileira, invisibilizando-a. A seguir, cito alguns exemplos de pesquisas que estudam comunidades com língua de herança, migrantes e povos indígenas que ilustram esses conflitos.

As pesquisas de Fritzen (2007) e Simionato (2012) ilustraram a dificuldade de uma comunidade alemã em Santa Catarina e de uma comunidade ucraniana no Paraná de terem suas línguas maternas respeitadas e presentes na escola. Esse fato dificultou o aprendizado das crianças e o trabalho das professoras de alfabetização, já que as crianças não dominavam o português e as professoras não se sentiam autorizadas a falar em outras línguas. Fritzen (2007) ainda escreveu sobre uma iniciativa do governo de Blumenau de fazer escolas bilíngues em alemão e português, mas que se transformou em ter algumas aulas de alemão na grade escolar. Professores de alemão que não eram da comunidade foram contratados para dar essas aulas e estigmatizaram a variedade linguística do alemão falada pelas crianças, dizendo que o que falavam não era alemão ou estava errado. Já nas comunidades ucranianas, há diretrizes do governo do Paraná para substituir as aulas de inglês por aulas de ucraniano na grade das escolas de ensino fundamental e médio nas quais há grande presença de falantes de ucraniano. Por não ser obrigatória a presença de aulas de ucraniano na grade, apesar das diretrizes recomendarem, muitas escolas não fizeram essa mudança, permanecendo sem aulas de ucraniano.

Santos (2018) e Molinari (2016) pesquisaram escolas que atendiam migrantes bolivianos em São Paulo e em Guarulhos. Santos afirma que os patrimônios culturais com os quais os alunos da comunidade boliviana se identificavam não eram tomados como conteúdos de estudo. Molinari (2016) informa sobre a falta de diretrizes da cidade de Guarulhos e do estado de São Paulo para o ensino de leitura e escrita de alunos cuja língua materna não é o português, o que refletia em atividades de avaliação e sondagens inadequadas para a população boliviana atendida pelas escolas de Guarulhos.

César e Cavalcanti (2007) e Maher (2007) escreveram sobre povos indígenas, escolarização e políticas linguísticas. Os primeiros, ao pesquisarem sobre representações sobre língua nos discursos de povos indígenas, apontaram que as línguas maternas destes povos que consistem em formas próprias do português não apareceram em seus discursos, nem em reflexões sobre propostas curriculares feitas pelos indígenas, talvez por não enxergarem essas línguas maternas como línguas legítimas. Maher (2007) aponta que as escolas indígenas ensinam os conteúdos curriculares nas línguas maternas da comunidade, mas são pressionadas por técnicos de secretarias municipais a fazerem avaliações desses mesmos conteúdos em português. Há também uma exigência destes mesmos técnicos para o cumprimento do currículo em um tempo que não corresponde ao tempo da pedagogia indígena.

Diniz e Neves (2018) fizeram uma análise sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco nas diretrizes e nos conteúdos relacionados à população migrante de línguas maternas diferentes do português. Eles afirmam que o documento planeja apenas o ensino de português para aqueles cuja língua materna é o português, inviabilizando a presença de alunos migrantes de outras línguas maternas e, por consequência, a demanda do ensino de PLA na educação básica brasileira. Eles também apontam que há poucos cursos de Letras com habilitação em ensino de PLA, desvelando a falta de políticas públicas que incentivem a formação de profissionais preparados para trabalhar com salas de aula linguisticamente heterogêneas na Educação Básica.

Todas essas pesquisas apontam para a falta de planejamento do estado brasileiro de acolher as línguas e culturas das comunidades de línguas maternas diferentes do português nas escolas, o que contribui para a invisibilização dessa diversidade.

1.2 Acesso à escola e à educação da população migrante

Como pudemos constatar no breve panorama linguístico apresentado, o Brasil está longe de ser um país monolíngue. Mesmo se não levarmos em consideração as línguas dos povos tradicionais, originários¹³ e das comunidades de herança de imigração, há uma diversidade linguística grande sob o rótulo “língua portuguesa” e a escola é um dos lugares de contato e conflito entre as diversas línguas maternas ou variedades linguísticas existentes no Brasil. Com as recentes migrações, novos conflitos emergiram em um cenário que nunca foi de estabilidade. A seguir, estão reunidos dados levantados por outras pesquisas sobre o acesso à escola da população migrante no Brasil, deixando em evidência os conflitos linguísticos.

Silva (2014 *apud* Braga, 2020), Molinari (2016) e Magalhães e Schilling (2012) pesquisaram a escolarização de crianças bolivianas e descendentes de bolivianos em escolas públicas da região metropolitana de São Paulo. Em suas descrições sobre os professores dessas crianças, lemos que há a expectativa dos docentes de que elas aprendam a língua portuguesa antes de ingressar na escola (Silva, 2014 *apud* Braga, 2020, p. 9). Também há a culpabilização dos pais pelo fracasso escolar de seus filhos por não se comunicarem em português em casa (Molinari, 2016, p. 207). Essa postura também era encontrada nas famílias bolivianas, que preferiam manter seus filhos fora da escola até que se acostumassem com a língua, como descrito por Magalhães e Schilling (2012, p. 61).

¹³ Povos originários se referem aos povos presentes no território que chamamos hoje de Brasil antes da colonização portuguesa. Já povos tradicionais são os quilombolas, que preservam tradições de culturas de origens africanas.

Um dado em comum nos trabalhos lidos é o silêncio de alunos migrantes ou descendentes de migrantes na escola. Oliveira (2013 *apud* Braga, 2020, p. 11) descreve os alunos bolivianos em sua pesquisa como submissos, de cabeça e voz baixa. Lazare-Gabriel (2016 *apud* Braga, 2020, p. 12) aponta que professores caracterizam os alunos bolivianos como “tímidos, introvertidos, inseguros, comportados e silenciosos”. Magalhães e Schilling (2012, p. 52) mostram que os alunos bolivianos “eram descritos como estudantes silenciosos(as) e, muitas vezes, invisíveis dentro das escolas”. Molinari (2016, p. 206) aponta que, em suas observações de aula, “as crianças migrantes ou descendentes de bolivianos pouco participam oralmente das aulas”. Santos (2018), que acompanhou alunos bolivianos em uma escola de Educação Infantil, aponta o silêncio enquanto uma característica dos participantes de sua pesquisa.

A situação acima descrita não é uma característica exclusiva dos bolivianos e descendentes de bolivianos das escolas de São Paulo. Simionato (2012), ao pesquisar a alfabetização de crianças em uma comunidade rural de descendentes de ucranianos, verificou o silêncio em sala de aula das crianças que falavam apenas o ucraniano.

Rodrigues *et al.* (2014, p. 238), ao escreverem sobre processos migratórios e educação, apontam que estudantes migrantes dificilmente veem suas culturas e histórias representadas no currículo escolar. Santos (2018, p. 102) confirma essa observação ao apontar a existência de poucos materiais disponíveis que retratam crianças bolivianas na escola na qual ocorreu sua pesquisa. Igualmente, Molinari (2016, p. 47) afirma que as perguntas feitas pelos professores em sala de aula, as atividades de alfabetização e a sondagem eram as mesmas para todos os alunos e não contemplavam as crianças bolivianas.

Outro dado em comum nos textos lidos são situações de preconceito e estigmatização das crianças migrantes e descendentes de migrantes. Santos (2018, p. 70) e Silva (2014 *apud* Braga 2020, p. 10) citam estigmas com relação à higiene das crianças. Magalhães e Schilling (2012, p. 57) escrevem sobre um aluno boliviano que “foi agredido até morrer dentro da escola”, consequência extrema da violência e dos preconceitos vividos por estes alunos.

De acordo com Magalhães e Schilling (2012, p. 50), por vezes, as famílias de crianças bolivianas são impedidas de matricularem seus filhos na escola, com exigências de documentos que não possuem, apesar do direito à educação formal ser garantido por lei para todos os migrantes, independentemente de sua situação no Brasil. Molinari (2016, p. 47) complementa essa informação explicando que, apesar do direito à matrícula, não há diretrizes federais, do estado de São Paulo ou do município de Guarulhos sobre como trabalhar nas

escolas com as especificidades dos alunos migrantes, como o não domínio da língua portuguesa.

Até aqui, expus dados de pesquisas e trabalhos anteriores que demonstraram a dificuldade da população migrante de exercer o direito à educação garantido por lei no Brasil. Essas pesquisas apontam que, em seus contextos, 1) é desafiador matricular um aluno migrante na escola; 2) quando há matrícula, não há um acolhimento linguístico, e sim uma expectativa de que os alunos já saibam falar português antes de entrar na escola; 3) ter outras línguas maternas é associado a fracasso escolar; e 4) estes alunos sofrem estigmas, preconceito e, por vezes, violência física na escola. Como este cenário é possível? Quais as consequências deste tipo de acesso à educação? Como podemos mudar esta situação? Para responder a essas perguntas, refleti sobre dispositivo de memória, já que a escola é um dos lugares nos quais se constrói criticamente uma memória coletiva a partir de exercícios de leitura da nossa realidade.

Para Rothberg (2009), memória é trabalho:

[...] memória é o passado feito presente. A noção de “fazer presente” tem duas importantes consequências: primeiro, que a memória é um fenômeno contemporâneo, algo que, enquanto preocupada com o passado, acontece no presente; e segundo, que memória é uma forma de trabalho, trabalhar através, labor, ou ação¹⁴ (Rothberg, 2009, p. 5, tradução própria).

Memória é um trabalho feito socialmente e forma uma espécie de linguagem ou meio comum no qual indivíduos podem rememorar e articular a si mesmos (Rothberg, 2009, p. 15). Dessa forma, a memória pode ser considerada um dispositivo, definido por Agamben (2009, p. 13) como “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”.

Se observarmos a violência simbólica e o silenciamento dos alunos migrantes descritos nas pesquisas anteriormente citadas e os relacionarmos com o apagamento da diversidade linguística nas políticas linguísticas brasileiras brevemente apresentadas na seção anterior, é possível verificar que há dispositivos de memória trabalhando para suprimir do imaginário coletivo a diversidade linguística brasileira. O passado é consumido como matéria-prima pelo Estado para a construção de uma memória coletiva homogênea e monolíngue.

¹⁴ Texto original: “[...] memory is the past made present. The notion of a “making present” has two important corollaries: first, that memory is a contemporary phenomenon, something that, while concerned with the past, happens in the present; and second, that memory is a form of work, working through, labor, or action”.

Para Buck-Morss (2018):

Os Estados modernos estabelecem bibliotecas e arquivos como guardiões da comunidade nacional imaginada, aqueles que reivindicam direitos à terra por nascimento (*natio*). O patriotismo se apropria da aura da religião. Purifica atos presentes de violência contra aqueles vistos como inimigos, dos quais o próprio passado é primeiro conspurcado, e então destruído (Buck-Morss, 2018, p. 19).

A violência simbólica de silenciamento, invisibilização e não representatividade de que as comunidades migrantes são vítimas é produto e consequência de dispositivos de memória que visam construir uma identidade nacional, determinando quem são os brasileiros com direitos e justificando o passado violento do Estado. Os dispositivos de memória agem no presente ao trabalhar o passado, construindo uma linguagem na qual nos constituímos de forma a não enxergar as injustiças sofridas pelas comunidades migrantes minoritizadas.

O Estado acaba produzindo, assim, dois polos, os quais Agamben (2009, p. 2) chamou de “Povo” e “povo”:

Ou seja, tudo ocorre como se aquilo que chamamos de povo fosse, na realidade, não um sujeito unitário, mas uma oscilação dialética entre dois polos opostos: de um lado, o conjunto Povo como corpo político integral, de outro, o subconjunto povo como multiplicidade fragmentária de corpos necessitados e excluídos; ali uma inclusão que se pretende sem resíduos, aqui uma exclusão que se sabe sem esperanças; num extremo, o Estado total dos cidadãos integrados e soberanos, no outro, a reserva – corte dos milagres ou campo – dos miseráveis, dos oprimidos, dos vencidos que foram banidos (Agamben, 2009, p. 2).

O dispositivo de memória cujo produto é uma identidade nacional homogênea e monolíngue nos condiciona a não reconhecer a violência que o sustenta. Por conta disso, acabamos vivenciando um círculo vicioso de repetição de violências, assim como no mecanismo descrito por Azoulay (2013, p. 550) e Buck-Morss (2018, p. 303). As catástrofes vividas pelos povos originários e por outros grupos minoritarizados ilustram bem como os horrores do passado insistem em se repetir em nosso país.

A escola é um lugar privilegiado para o contato com o contraditório, para o conflito entre pontos de vistas diferentes, para o compartilhamento de leituras de mundo e para a construção de uma memória coletiva crítica e inclusiva. Porém, o silêncio dos alunos migrantes descrito pelas pesquisas anteriormente citadas denuncia as oportunidades perdidas por suas escolas para quebrar com o círculo vicioso da memória homogênea e monolíngue à

qual estamos submetidos e nos demonstra como desde cedo naturalizamos a não participação de todos em pé de igualdade em nossa sociedade.

Na direção da criação de uma memória coletiva crítica e inclusiva com relação aos alunos migrantes, o NEER da SME-SP lançou, em 2021, o documento **Currículo da Cidade: povos migrantes: Orientações Pedagógicas** (São Paulo, 2021), um guia para as escolas da rede municipal que traz informações sobre a população migrante de São Paulo e instruções sobre como melhor acolher esse público nas escolas municipais. O documento trouxe uma contextualização sócio-histórica sobre deslocamentos humanos; deu instruções à equipe gestora sobre atendimento à população migrante com relação à língua e a necessidades específicas desse público; e orientou professores. Aos últimos, o documento explicou como podem trabalhar migração enquanto conteúdo programático, promovendo a diversidade em sala de aula e trazendo a cultura dos alunos migrantes nas atividades propostas; e sugeriu estratégias para lidar com a barreira linguística – como a criação de sinais e gestos para comunicação de necessidades de rotina; o uso de uma língua de mediação caso o estudante migrante e o professor tenham uma terceira língua em comum; e a escolha de um aluno da turma para ser uma referência ao migrante recém-chegado e dupla nas atividades de sala de aula. É um documento recente que representa um grande avanço na proteção do direito à escola e à educação da população migrante e que, a depender de como for colocado em prática nos próximos anos, poderá ter um impacto positivo no cenário de violência simbólica e silenciamento descrito até aqui.

1.3 Alfabetização e letramento

Como o objetivo desta pesquisa é compreender como ocorre a alfabetização de crianças migrantes em uma escola da rede municipal de São Paulo, faz-se necessário definir o que chamamos de alfabetização. Para isso, exponho nesta seção duas tradições teóricas sobre aprendizagem da linguagem escrita: alfabetização e letramento. A primeira será representada com a teoria cognitivista piagetiana de Emilia Ferreiro e com reflexões sobre a relação entre transcrição fonética e escrita ortográfica de autores como Lemle e Cagliari. Já a segunda será representada com uma breve introdução aos Estudos dos Novos Letramentos. Por fim, ambas as tradições serão articuladas com o conceito de leitura de mundo de Paulo Freire.

Ferreiro e Teberosky (2007, p. 29) explicam o processo de aquisição da linguagem escrita utilizando a teoria de Piaget de desenvolvimento infantil. Para elas, a criança é um sujeito cognoscente: “O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que

procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca”.

Elas afirmam que, no processo de alfabetização, os professores devem dar oportunidades para que as crianças tentem compreender o mundo letrado testando suas hipóteses acerca das regras que regem este mundo e buscando soluções a partir de erros construtivos (Ferreiro; Teberosky, 2007, p. 25).

Em outra obra, Ferreiro (2011, p. 19) explica que a aquisição da linguagem escrita não se relaciona à decodificação, mas sim a “um sistema de representação”, logo, a aprendizagem da escrita não passa pela “aquisição de uma técnica”, mas sim pela “apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual”.

Um dos aspectos da alfabetização é o trabalho com a ortografia. Cagliari (2002, p. 12) explicou que a ortografia não define, nem representa formas de pronúncia, mas padroniza a escrita, facilitando as trocas entre falantes de diferentes dialetos.

Próximo da noção de hipóteses e erros construtivos, Cagliari (2012, p. 40) defendeu que focar o ensino da escrita ortográfica no início da alfabetização pode limitar a produção das crianças e desestimulá-las a “pensar no que se faz e se aventurar no fazer”. Em outras palavras, ao serem constantemente corrigidas e constrangidas quando escrevem, as crianças perdem a vontade de explorar a escrita a partir do que já sabem e de construir novos conhecimentos por meio de hipóteses, não sendo favorável para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Tanto em seu livro **Alfabetização e Linguística** quanto no texto “Alfabetização e ortografia”, Cagliari (1992, 2002) apresentou de forma breve algumas áreas da linguística, como a fonética, a fonologia e a morfologia, para explicar características da fala e como elas influenciam a escrita, visto que o português escrito não é totalmente fonético e que existem relações concorrentes entre letras e sons¹⁵. Um exemplo de letras que concorrem pelo mesmo som são “s” e “z”. Se escrevermos “caza”, o nosso leitor conseguirá pronunciar corretamente a palavra com estranhamento, já que a escrita ortográfica é “casa”. Além disso, a letra “s” em diferentes palavras assume diferentes sons. Na palavra “casas”, temos duas letras “s” e cada uma representa um som diferente. Devemos lembrar também que, a depender da variedade linguística falada, a palavra “casas” é pronunciada de uma maneira diferente. Utilizando os

¹⁵“As pessoas se acostumam com a ortografia a ponto de transferirem para ela o conhecimento da fala, achando, por exemplo, que se alguém escreva A, deve falar [a] e vice-versa, sem se aperceberem que, em português, a letra A pode ter uma dezenas de realizações fonéticas [...] Na hora de escrever, a ortografia não está interessada em como o falante vai pronunciar, mas apenas com que letras irá escrever. É por isso que se diz que a ortografia tem como objetivo maior permitir a leitura e não representar uma pronúncia” (Cagliari, 2002, p. 12).

símbolos do Alfabeto Fonético Internacional, temos: [kazas], [kazaz] ou [kazaʃ]. Outro exemplo: a palavra “mar”, a depender da variedade linguística que se fala, pode ser pronunciada de diversas maneiras, podendo ser transcrita como [mar], [max] ou [mah], mas há apenas uma forma ortográfica para a mesma palavra. A criança, em seu processo de alfabetização, irá transcrever as palavras foneticamente utilizando o alfabeto que está aprendendo, e não o Alfabeto Fonético Internacional. Por exemplo, uma criança que quer escrever “casas” e, em sua variedade do português, pronuncia [kazaʃ], pode vir a escrever algo como “casax” ou “cazach”. Para um professor alfabetizador, é de extrema importância diferenciar uma transcrição fonética de uma escrita ortográfica, já que as crianças, quando passam a dar valor fonético para as letras, escrevem transcrições de suas variedades linguísticas sem fazer correspondência com a ortografia.

Cagliari (1992, p. 81) explica o fenômeno de variação linguística da seguinte maneira:

Os modos diferentes de falar acontecem porque as línguas se transformam ao longo do tempo, assumindo peculiaridades características de grupos sociais diferentes, e os indivíduos aprendem a língua ou dialeto da comunidade em que vivem (Cagliari, 1992, p. 81).

O autor aponta que o “modo de falar de cada um” denuncia “o *status* social dos indivíduos e grupos sociais”, desvelando como relações de poder e opressão operam para legitimar certas variedades linguísticas e deslegitimar outras (Cagliari, 1992, p. 81).

A má compreensão do fenômeno na sociedade também está presente na escola:

Todo mundo sabe que há modos diferentes de se falar uma língua, mas diante das diferenças se pode ser intransigente, atribuindo a isso valores de certo ou errado de acordo com uma gramática normativa preestabelecida pelos estudiosos, como se pode, por outro lado, fazer uma gramática dessas mesmas diferenças e observar como a sociedade as manipula para justificar seus preconceitos. A escola, como representante da sociedade, costuma incorporar esses preconceitos, mesmo sem ter consciência do fato (Cagliari, 1992, p. 76-77).

Escrevendo sobre esse tema, Lemle (1991, p. 22) chama a atenção para a diferença de pronúncia das palavras entre as comunidades linguísticas no Brasil. Em cada uma delas, existem particularidades que devem ser levadas em conta durante a alfabetização. O professor deve se preparar, montando quadros relacionando letras que simbolizam mais de um som de acordo com o dialeto ou variedade falada na comunidade. A autora aponta que

ignorar as variações linguísticas e dizer que “as pessoas falam errado é um equívoco linguístico, desrespeito humano e um erro político” (Lemle, 1991, p. 20).

Os três autores anteriormente citados apresentaram uma forma de entender e interpretar os desvios na escrita dos textos analisados com relação à ortografia. Para Lemle (1991), esses desvios são erros que devem ser categorizados em diferentes ordens para que o professor alfabetizador planeje atividades que aproximem cada vez mais os alunos da escrita ortográfica. Assim como Lemle (1991), Cagliari (1992) entende que existem formas variadas de pronunciar as palavras no português, independentemente da ortografia. A existência da última se justifica na necessidade de padronização da escrita de uma língua, possibilitando a leitura de um mesmo texto por diferentes grupos. Porém, o autor vai além, trazendo a definição de dialeto e diferenciando a escrita ortográfica da transcrição fonética. Muitos dos fenômenos entendidos como erro por Lemle (1991), Cagliari (1992) entenderia enquanto uma escrita que tenta representar foneticamente o dialeto falado pela criança. Já Ferreiro (2011) chama todos os fenômenos de hipóteses, visto que, para esta autora, é importante demarcar que a criança utiliza seu intelecto durante todo o processo de aquisição da linguagem escrita, criando diversas hipóteses e reconstruindo dentro de si a linguagem escrita de nossa sociedade.

Vejo que esses autores se complementam, pois faltam nos estudos dos dois primeiros categorias e ferramentas de análise para escritas não alfabéticas (hipóteses que não refletem uma transcrição fonética, nem uma escrita ortográfica), e no último autor não estão presentes ferramentas da Linguística que nos permitam entender melhor a dinâmica entre os diferentes dialetos ou variedades de uma língua e a escrita quando a criança já apresenta uma escrita alfabética. Inclusive, sem a referência dos estudos sobre a relação entre as diferentes variedades do português e a escrita ortográfica, podemos chegar à conclusão equivocada de que a escrita convencional do português é puramente fonética, algo que Cagliari (1992) demonstrou de forma clara não ser verdade.

Porém, se apenas considerarmos as contribuições da sociolinguística variacionista aplicadas à alfabetização, sob a qual a teoria de Cagliari se inscreve, corremos o risco de conformar os alunos com toda a sua diversidade linguística a apenas um português – o hegemônico – e invisibilizar suas línguas maternas, suas línguas portuguesas. Explico-me: sob essa perspectiva, 1) uma língua é formada por diversos dialetos ou variedades e um deles se torna hegemônico refletindo as disputas de poder e desigualdades presentes em nossa sociedade; 2) por consequência, a forma escrita da língua é convencionalizada refletindo a variedade hegemônica do português, já que é resultado das mesmas disputas de poder; e 3) a

escola se incumbe da responsabilidade de ensinar a variedade hegemônica do português oral e sua forma escrita. Mesmo que o professor tome o cuidado de valorizar a variedade falada pelo aluno e o ensine de forma crítica a variedade hegemônica, é um processo de ensino-aprendizagem que objetiva o domínio da variedade hegemônica e que não altera, na prática, a hegemonia da variedade de prestígio. Qual o espaço que as outras línguas portuguesas ou línguas maternas têm, de fato, em uma escola que objetiva o ensino-aprendizagem de apenas um português? Que identidade linguística é construída quando se participa de uma aula de língua materna em que sua língua não é reconhecida como tal, mesmo sendo identificada como uma das variedades do português?

É inegável a contribuição da sociolinguística variacionista nos debates sobre preconceito linguístico e na construção de uma equiparação dos diferentes dialetos ou variedades com relação à capacidade de seus falantes e complexidade de suas estruturas, como descrito anteriormente nesta e na seção 1.1. Porém, talvez seja necessária outra perspectiva, com um aparato teórico diferente da ideia de variedades/dialetos para, de fato, impactar na estrutura imposta de variedade hegemônica *versus* outras variedades do português.

Podemos entender a diversidade linguística rotulada como variedades/dialetos da língua portuguesa como diferentes línguas e o ambiente de sala de aula com alunos brasileiros falantes de diferentes línguas portuguesas como um ambiente multilíngue, como discutido na seção 1.1 deste trabalho. Porém, a linguística sociovariacionista nos oferece um aparato teórico que categoriza toda essa diversidade linguística enquanto apenas uma língua: a portuguesa. Por isso, coloco as contribuições da sociolinguística variacionista aplicadas à alfabetização com uma perspectiva monolíngue do fenômeno multilíngue, em contraposição a uma perspectiva translíngue, que apresentarei mais adiante.

Já a perspectiva de Ferreiro (2011) comporta a diversidade linguística presente em uma sala de crianças brasileiras falantes de diferentes línguas portuguesas, visto que cada aluno, a partir de sua oralidade, transcreve o que fala para a linguagem escrita utilizando os conhecimentos sobre as relações entre letras e sons que adquirem. Para um aluno ser considerado alfabetizado as transcrições deixam de ser hipóteses e passam a refletir o que se fala, sem necessariamente refletir a ortografia ou, em outras palavras, a variedade hegemônica da língua portuguesa. Por isso, coloco a contribuição de Ferreiro (2011) ao lado de uma perspectiva translíngue do fenômeno multilíngue. Explicarei melhor sobre as perspectivas monolíngue e translíngue do fenômeno multilíngue na próxima seção deste trabalho.

A reflexão acima nos mostra a complexidade do processo de alfabetização levando em consideração apenas os falantes de línguas sob o rótulo de língua portuguesa. Porém, não leva em consideração falantes de outras línguas em uma sala de aula do ciclo de alfabetização cuja língua de instrução seja o português, fato que aumenta ainda mais a complexidade do processo de alfabetização. Listo, a seguir, algumas dúvidas que emergem ao se pensar alfabetização em uma sala multilíngue para exemplificar essa nova complexidade:

- 1) Como uma criança que lê o mundo em outra língua irá utilizar o alfabeto e as relações fonéticas do português para escrever o que deseja?
- 2) Se, ao escrever suas hipóteses em atividades de escrita, a criança fizer uma transcrição fonética de sua língua materna, como o professor irá lidar com isso?

Essas perguntas remetem ao objetivo geral desta pesquisa, que retomo aqui: compreender como ocorre a alfabetização de crianças migrantes em uma escola da rede municipal de São Paulo e verificar como e quando os referenciais linguístico-culturais das crianças migrantes são utilizados enquanto conteúdo de aula e ferramenta de ensino. As análises dos registros da pesquisa de campo nos ajudarão a refletir sobre essas perguntas.

Algo que nenhum dos autores citados até então nos trouxe é que aquilo que é considerado “erro” pode ser um desvio criativo, escrito de forma proposital pelas crianças, cumprindo um papel importante no texto, como um “fato linguístico que subverte a cultura em proveito da expressão da singularidade de quem escreve” (Riolfi, 2009, não paginado). Nesse sentido, é desafiador identificar quando a criança traz referências culturais e linguísticas de uma língua materna diferente do português.

Relaciono aqui o que Ferreiro e Teberosky (2007) descreveram como cognoscência ao gosto, que Cagliari (2012, p. 40) atribuiu às crianças, por “pensar no que faz[em] e se aventurar[em] no fazer”. Também relaciono a noção de letramento ao conceito de leitura de mundo de Freire (2005), sendo ambos formas de trazer à tona a importância de a criança, em seu processo de alfabetização, ter oportunidades de interpretar criticamente a realidade mobilizando seus saberes e valores prévios. Um processo de alfabetização que impeça, de alguma forma, a “leitura do mundo” pode prejudicar o desenvolvimento da cidadania crítica dessas crianças tanto na escola quanto fora dela, já que o ato de ler vai além de decodificar letras e palavras:

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa

forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 2005, p. 20).

Comparando o ato de ler ao ato de andar na rua, Freire (1999, p. 22) explica que, para se ter uma percepção crítica, são necessárias “a apreensão daquilo que é sentido e uma compreensão da razão de ser do que se sente”.

Para exemplificar como trazer a leitura de mundo das crianças para dentro do ambiente escolar, Freire (1999, p. 22) defendeu que as “estórias que as crianças [...] [fazem] do seu bairro, da sua área, da sua favela” fossem levadas para a escola, para que as crianças pudessem ter uma “compreensão social dessa leitura” de mundo junto com a leitura da palavra.

Os Novos Estudos do Letramento (Gee, 2015; Street, 2013) se aprofundaram nos aspectos sociais da leitura e da escrita, convergindo com o pensamento de Paulo Freire ao apontarem que letramento é uma prática social e que, por isso, aprendemos tais práticas ao vivenciá-las. Para além, Street (2013, p. 77, tradução própria) explica que existem múltiplos letramentos, cada qual situado em um determinado espaço e tempo, que refletem relações de poder em nossa sociedade, já que certos letramentos se tornam dominantes, enquanto outros são marginalizados:

O que vem a ser nomeado como “Novos Estudos do Letramento” (Gee, 1991; Street, 1996) representa uma nova tradição em considerar a natureza do letramento, focando não tanto na aquisição de habilidades, como em abordagens dominantes, mas sim no significado de pensar no letramento como uma prática social (Street, 1985). Isto implica no reconhecimento de letramentos múltiplos, variando de acordo com tempo e espaço, mas também contestados em relações de poder. Os Novos Estudos do Letramento, portanto, não tomam nada por garantido com respeito ao letramento e às práticas sociais com as quais ele se torna associado, problematizando o que se considera letramento em qualquer tempo e espaço ao perguntar “os letramentos de quem” são dominantes e os de quem são marginalizados ou sofrem resistência¹⁶ (Street, 2013, p. 77, tradução própria).

García e Kleifgen (2019, p. 554, tradução própria) explicam bem a relação entre os Novos Estudos do Letramento e o pensamento de Freire:

¹⁶ Texto original: “What has come to be termed the “New Literacy Studies” (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking “whose literacies” are dominant and whose are marginalized or resistant”.

Para Street (1984, 2003) e acadêmicos trabalhando no campo dos Novos Estudos do Letramento, letramento é uma prática social, a qual envolve o reconhecimento de letramentos múltiplos que variam com os contextos espaciais e temporais e estão emaranhados em relações de poder. Estas ancoragens políticas e ideológicas dos Estudos dos Novos Letramentos nos remetem ao trabalho de pedagogia crítica de Freire. Quando programas de letramento engajam as pessoas na leitura do mundo (Freire & Macedo, 1987), é possível se tornar reposicionado social e politicamente. Para Freire (1970), o *word* (linguagem) e o *world* (conhecimento, história e política) estão intrinsecamente conectados; por isso, se tornar letrado tem consequências políticas (García; Kleifgen, 2019, p. 554).

Se Emilia Ferreiro inovou ao apontar que alfabetização não é uma simples decodificação do oral para o escrito, mas sim uma aprendizagem conceitual de uma nova linguagem na qual o indivíduo cria diferentes hipóteses para compreender este novo objeto, os Novos Estudos do Letramento inovaram ao apontar que a leitura e a escrita são práticas sociais, e não um processo individual ou apenas dependente da capacidade cognitiva do indivíduo. Sobre isso, Ribas (2019) afirma que:

Na década de 80 do século passado, o letramento, antes definido por uma visão cognitiva em que destacava a dicotomia entre oralidade e escrita, passa a ser entendido como prática social. Essa nova concepção, além de englobar os processos cognitivos, considera também que as práticas de letramentos variam de contexto a contexto e/ou de cultura a cultura (Ribas, 2019, p. 624).

Com os Novos Estudos do Letramento, a palavra “letramento” passou a ser empregada para demarcar processos de aprendizagem de leitura e escrita enquanto práticas sociais, em oposição à “alfabetização”, cujo foco era ou na transmissão de informações acerca da decodificação do oral para o escrito ou na criação de situações-problema para que o indivíduo desenvolvesse hipóteses, no intuito de desvendar o mistério do mundo escrito. Sakaguchi (2010) escreve sobre a relação entre alfabetização e letramento:

Os letramentos consistem, assim, em práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura em contextos específicos para finalidades específicas (Street, 1984, 1995, 2005; Barton, 1994; Kleiman, 1995; Rojo, 1995; Cope, Kalantzis, 2000; Signorini, 2001, entre muitos outros). Sob essa perspectiva, o aluno doutrinado pelo “método da cartilha” pode ser alfabetizado, mas dificilmente será letrado. A longo prazo, o desempenho escolar daqueles expostos a uma gama maior de eventos e práticas de letramento além das paredes escolares conseguem transpor essa experiência discursiva para outros contextos que lhes serão exigidos mais tarde [...] (Sakaguchi, 2010, p. 59).

Em um ambiente linguístico e culturalmente heterogêneo, como na escola pesquisada neste trabalho, cabe perguntar: como garantir a participação de todos os alunos em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita? Essa pergunta será pensada de modo mais profundo nas próximas seções deste capítulo.

Tanto García e Kleifgen (2019) quanto Ribas (2019) e Sakaguchi (2010) apontaram, nos trechos transcritos anteriormente, que as práticas de letramento são específicas de cada cultura, circunscritas em um determinado contexto histórico e espacial. Isso significa dizer que cada povo tem suas próprias práticas de leitura e escrita, ou, como escrito por Fritzen (2007, p. 154), “[...] cada grupo social desenvolve diferentes práticas de letramento que emergem das relações sócio-históricas, culturais e ideológicas desse grupo”.

É importante, então, que a escola seja um espaço no qual práticas de letramento estejam presentes, para que os alunos as vivenciem, conseguindo adquirir habilidades para além de identificar palavras escritas ou escrever de forma ortográfica, para que a escrita seja uma ferramenta de participação nos eventos letrados de seus grupos sociais e para que se apropriem dessa linguagem em práticas próprias, não apenas a apreciando a distância.

Como os Novos Estudos do Letramento associam leitura e escrita à prática social e como cada grupo tem seus letramentos ou suas práticas sociais relacionadas à linguagem escrita, é fácil conciliar o trabalho em sala de aula sob essa perspectiva com a diversidade linguística presente em um grupo de brasileiros falantes de diferentes portugueses, valorizando e legitimando os letramentos que cada aluno traz consigo. Por isso, assim como o referencial de Ferreiro (2011), coloco os Novos Estudos do Letramento em uma perspectiva translíngue do fenômeno multilíngue. Como escrevi anteriormente, explicarei na próxima seção o que chamo por perspectiva translíngue, em contraposição a uma perspectiva monolíngue de se entender o fenômeno multilíngue.

Alguns estudiosos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita buscaram conciliar os referenciais teóricos de alfabetização e de letramento para construir uma forma de ensinar a ler e escrever que levasse em consideração tanto as técnicas e habilidades quanto as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Soares (2009) é um exemplo desses estudiosos:

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (Soares, 2009, p. 47).

Outro exemplo é Franchi (2012), que buscou colocar em prática o alfabetizar letrando em sua pesquisa-ação sob a orientação de Paulo Freire com uma turma do ciclo de alfabetização. Para garantir que o processo de alfabetização estivesse impregnado de práticas sociais significativas desde o princípio – ou seja, desde antes de seus alunos terem qualquer tipo de domínio da leitura e escrita –, Franchi fundamentou suas propostas e intervenções com os alunos na oralidade, partindo das histórias contadas pelos alunos ou da apropriação pela oralidade de palavras e conceitos novos para contextualizar as atividades escritas. Para a autora:

Não se trata propriamente de voltar à velha tese da escrita como pura representação da expressão oral: trata-se de imergir as primeiras escrituras, limitadas por razões técnicas, em um ambiente de rica oralidade, onde esses fragmentos de escrita se contextualizem (Franchi, 2012, p. 15).

Para realizar o trabalho do alfabetizar letrando com seus alunos, a autora realizou os seguintes passos:

- concebe-se a linguagem como um trabalho, uma atividade construtiva, constitutiva, histórica e social que supõe a interação;
- nessa atividade se constituem as significações e as representações;
- o aprendizado da escrita deve ser desde o início significativo e, pois, contextualizado discursivamente;
- essa contextualização se dá pela mediação da oralidade;
- a mediação da oralidade supõe um grande respeito à realidade linguística da criança;
- enquanto nas atividades orais se mantém e se desenvolve a criatividade verbal do aluno, o alfabetizador cuida de instrumentá-lo nos aspectos técnicos da escrita (alfabetização);
- nesse caso, é preciso estabelecer, com base em pressupostos cognitivos, linguísticos e psicológicos, os passos graduais da alfabetização segundo uma hierarquia de dificuldades;
- durante e concomitante a este processo, é fundamental a participação do educando em vários eventos, práticas e interpretações sociais diversas para que, através de sua oralidade se promova o uso efetivo da escrita (letramento);
- semeada no discurso oral, a escrita progride e desabrocha na produção efetiva de pequenos textos (Franchi, 2012, p. 211).

É interessante observar que, diferente de Cagliari (1992, 2002, 2012) e Ferreiro (2011), que se preocupam em descrever um processo que objetiva a escrita da palavra – seja desde uma hipótese até uma escrita alfabética, no caso de Ferreiro (2011); ou desde uma transcrição até a escrita ortográfica, no caso de Cagliari (1992, 2002, 2012) –, Franchi (2012) objetiva a construção de pequenos textos, que se inserem em práticas sociais de leitura e

escrita. Para tal, utiliza-se tanto das contribuições já citadas neste trabalho de Lemle (1991), Geraldi (2011), Ferreiro (2011) e Cagliari (1992, 2002, 2012) quanto dos Novos Estudos do Letramento, combinando-as para realizar o seu trabalho. O ensino da leitura e escrita, para Franchi (2012), passa pela aprendizagem de técnicas (alfabetização) em um ambiente imersivo de práticas sociais de leitura e escrita (letramento) sustentado pela oralidade e pelo diálogo com e entre as crianças.

Neste trabalho, compreende-se que a alfabetização envolve um processo cognitivo individual para a compreensão conceitual do que é ler e escrever; uma compreensão sobre as diferentes “línguas portuguesas” e sua relação com a linguagem escrita; e uma participação em práticas sociais de letramento. Tais práticas antecedem a leitura e escrita, assim como explicado por Paulo Freire (2005) com o conceito de “leitura de mundo”.

Algumas perguntas emergem ao pensarmos sobre letramento e alunos migrantes: há espaço na escola para práticas letradas e referenciais culturais dos diferentes grupos que compõem a comunidade escolar? Como essas práticas afetam a vida escolar? Todos os alunos têm espaço para exercitar leitura de mundo independentemente de sua língua materna e referenciais culturais? Há trocas e aprendizagens entre alunos de diferentes grupos ou comunidades? Essas perguntas nos remetem ao objetivo geral desta pesquisa, que mais uma vez apresento: compreender como ocorre a alfabetização de crianças migrantes em uma escola da rede municipal de São Paulo e verificar como e quando os referenciais linguístico-culturais das crianças migrantes são utilizados enquanto conteúdo de aula e ferramenta de ensino. Refletirei sobre estes questionamentos na análise dos registros obtidos em campo. Antes disso, é importante explorar referenciais teóricos que discutem ambientes multilíngues e o impacto da diversidade linguística nos processos de letramento.

1.4 Translinguagem e diglossia

Os alunos participantes desta pesquisa são pessoas multilíngues, falantes ou falantes emergentes de PLA. Como queremos investigar as estratégias de ensino e aprendizagem de professor e alunos em um contexto multilíngue, é importante refletirmos sobre como se dá a comunicação em um ambiente linguisticamente heterogêneo, ou como as diferentes bagagens linguísticas se relacionam. É chegado o momento de discutirmos as perspectivas monolíngue e translíngue do fenômeno multilíngue, citadas na seção anterior.

Quando pensamos na relação entre diferentes línguas de um indivíduo multilíngue, podemos pensar a partir de uma perspectiva monolíngue, em que cada língua do

falante é um sistema fechado e independente, ou a partir de uma perspectiva translíngue, em que não há sistemas independentes de língua, mas sim um grande repertório semiótico mobilizado de acordo com as necessidades de comunicação e negociação no contexto em que nos encontramos. Essas duas perspectivas serão exploradas nesta seção.

Na perspectiva monolíngue, temos três conceitos fundamentais para entendermos a relação entre diferentes línguas de um mesmo falante: bilinguismo, *code-switching* e diglossia. O bilinguismo trata da habilidade de se falar mais de uma língua, ou, como definido por Grosjean (1982 *apud* Simionato, 2012, p. 56), do “[...] uso regular de duas línguas por uma pessoa”. Edwards (2013) classifica o bilinguismo em individual ou coletivo, e em aditivo ou subtrativo. Sobre a primeira classificação, o autor afirma:

Existem diferenças importantes entre bilinguismo individual e bilinguismo coletivo ou social, independentemente de o último ser oficialmente endossado ou não. Em muitos cenários, antigos e modernos, o último é uma quantidade duradoura. Bilinguismo individual, por outro lado, tende a ser menos permanente, geralmente refletindo uma estação geracional na estrada entre dois monolinguismos. Portanto, o padrão clássico para imigrantes dos Estados Unidos tem sido bilinguismo (língua materna e inglês) na segunda geração e inglês monolíngue na terceira. Um bilinguismo coletivo mais duradouro se baseia em necessidades contínuas que se tornam ausentes entre a maioria da população imigrante¹⁷ (Edwards, 2013, p. 6, tradução própria).

Já sobre a segunda classificação, Edwards (2013) declara:

Bilinguismo aditivo geralmente ocorre quando ambas as línguas continuam a ser úteis e valorizadas; a variedade subtrativa, por outro lado, tipicamente reflete um cenário em que uma língua é mais dominante, no qual uma está ascendendo e a outra está minguando¹⁸ (Edwards, 2013, p. 13, tradução própria).

Ambas as classificações de bilinguismo apresentadas por Edwards (2013) trazem à tona os conflitos linguísticos entre as línguas de um indivíduo e entre o indivíduo falante de duas ou mais línguas e o meio em que vive. É como se o estado natural da sociedade fosse o monolinguismo e tudo que foge disso estivesse, naturalmente, fadado a sofrer pressões para se

¹⁷ Texto original: “There are important differences between individual bilingualism and collective or social bilingualism, regardless of whether or not the latter is officially endorsed. In many settings, ancient and modern, the latter is an enduring quantity. Individual bilingualism, on the other hand, may be less permanent, often reflecting a generational way-station on the road between two monolingualisms. Thus, the classic pattern for immigrants to the United States has been bilingualism (mother tongue and English) by the second generation and English monolingualism by the third. A more enduring collective bilingualism rests upon continuing necessities which become absent among most immigrant populations”.

¹⁸ Texto original: “Additive bilingualism generally occurs where both languages continue to be useful and valued; the subtractive variety, on the other hand, typically reflects a setting in which one language is more dominant, where one is on the ascendant and the other is waning”.

adequar à regra. De fato, se tomarmos o Brasil como exemplo, percebemos pressões para a construção de uma memória homogênea e monolíngue, como explicado anteriormente na seção “Acesso à escola e à educação da população migrante”. Porém, serão essas pressões consequências de uma natureza monolíngue do ser humano? Em outras palavras, somos monolíngues por natureza e bilíngues por intervenção social? Exploraremos essa pergunta à frente.

De acordo com a perspectiva monolíngue, é necessário que dois falantes compartilhem de um mesmo código, ou língua, para que ocorra a comunicação. Um falante bilíngue, ao tentar se comunicar com um falante monolíngue de uma de suas línguas, deve escolher a língua em comum para se comunicar e manter-se nessa língua para que a comunicação ocorra sem ruídos. “*Code-switching*” (Gumperz, 1977; Poplack, 1980) é o nome que se dá para a troca de códigos que um falante bilíngue faz a depender do seu interlocutor. Quando o *code-switching* ocorre em um mesmo segmento de discurso, por ser um fenômeno que foge à regra monolíngue, pode ser analisado enquanto uma forma de o falante lidar com uma lacuna em uma de suas línguas. Sobre este fenômeno, Edwards (2013) afirma:

O mais óbvio benefício do bilinguismo é, claro, a possibilidade de escolha de língua, mas é também comum encontrar alteração linguística ocorrendo dentro de um mesmo segmento de discurso. Weinreich (1953) considerou tal *code-switching* enquanto uma interferência entre línguas, mas uma abundância de estudos têm mostrado que trocas podem ocorrer para enfatizar, porque o *mot juste* é encontrado mais rapidamente em uma língua do que em outra, ou por causa de uma rede complicada de percepções da situação discursiva, do tópico e do conteúdo, da habilidade linguística dos interlocutores, dos graus de intimidade e formalidade, e assim por diante¹⁹ (Edwards, 2013, p. 16, tradução minha).

Até aqui, definimos o bilinguismo enquanto a capacidade de uma pessoa usar duas línguas e vimos que a relação entre essas línguas é conflituosa, em uma relação na qual uma das línguas tende a ser extinta, enquanto a outra prevalece se o bilinguismo for individual e não coletivo, e se for subtrativo e não aditivo. Mesmo se em um primeiro momento o bilinguismo for coletivo, ele pode deixar de existir em uma comunidade migrante com o passar das gerações, visto que, com o domínio da língua local pela segunda e terceira gerações, a necessidade de se comunicar em ambas as línguas deixa de existir. Também vimos

¹⁹ Texto original: “The most obvious bilingual benefit is of course language choice, but it is also common to find linguistic alteration occurring within one segment of speech. Weinreich (1953) considered such ‘code-switching’ as cross-language interference, but an abundance of studies has shown that switching may occur for emphasis, because the *mot juste* is found more readily in one language than in another, or because of a complicated network of perceptions of the speech situation, topic and content, the linguistic skills of interlocutors, degrees of intimacy and formality, and so on”.

que as diferentes línguas de um indivíduo podem fazer interferências entre si em um tipo de *code-switching*. Agora, passemos a analisar o fenômeno da diglossia.

Quando há certa estabilidade entre as línguas faladas por um indivíduo, com uma divisão de funções entre as línguas, na qual uma delas é utilizada em ambientes formais (variedade alta) e a outra é usada em ambientes domésticos (variedade baixa), presenciamos o fenômeno de diglossia (Fergusson, 1959 *apud* Fritzen, 2007, p. 76). A prevalência de uma língua sobre outra em determinadas funções sociais é clara e conhecida para os falantes bilíngues de uma comunidade diglósica, e é essa divisão de funções que garante a coexistência entre as línguas e o não desaparecimento de uma delas (Fishman, 1967 *apud* Simionato, 2012, p. 56).

Se imaginarmos uma comunidade migrante cuja língua de uso doméstico seja o espanhol, por exemplo, e a língua de uso na escola seja o português, podemos encontrar uma configuração diglósica em que o bilinguismo será estável, com cada língua cumprindo a sua função como a variedade alta (português) e baixa (espanhol). Nessa configuração, não há espaço para o espanhol na escola, nem para o português em casa, caso contrário, uma língua retiraria as funções da outra até que apenas uma sobreviva. Apesar de a diglossia tentar explicar situações de convívio estável entre línguas, ela ainda denota conflitos. É como se as línguas do falante bilíngue fossem estados nacionais em guerra por territórios, com duas resoluções possíveis para o conflito: ou a demarcação injusta de territórios/funções favorecendo o estado/língua de maior poder com a conformação do estado/língua de menor poder; ou a insistência no conflito até que o estado/língua de menor poder perca todos os seus territórios/funções para o estado/língua de maior poder.

Na perspectiva monolíngue, é difícil imaginar um contexto no qual diferentes línguas convivam verdadeiramente sem conflitos. Então, as comunidades migrantes em São Paulo devem se conformar em não ter suas línguas e, por consequência, culturas refletidas nos conteúdos escolares? Os alunos migrantes devem permanecer em silêncio na escola até conseguirem se expressar na língua portuguesa? Eles não devem participar de exercícios de leitura de mundo sem dominarem o português? É importante pensarmos em uma outra forma de compreensão do fenômeno de bilinguismo que amplie as possibilidades de participação e convivência de falantes de diferentes línguas na vida escolar e em outras esferas sociais. García e Kleifgen (2019, p. 557, tradução própria) expuseram bem os conflitos em torno do conceito de diglossia:

Práticas translíngues também libertam comunidades multilíngues das restrições em torno do uso da língua que haviam avançado quando Fishman (1967) expandiu o termo diglossia, baseado no trabalho de Ferguson (1959), para descrever quão estável comunidades bilíngues usam línguas não relacionadas. Comunidades bilíngues foram então descritas como usando suas duas línguas de acordo com as fronteiras de domínio e de funcionalidade rigidamente compartimentadas, com uma língua usada para funções de domínio altas com maior poder e a outra língua para funções baixas, geralmente relacionadas à intimidade e ao [contexto] doméstico. Foi dito que bilíngues falam L1s e L2s como sistemas linguísticos separados em domínios separados. Ao descrever o uso da língua de comunidades bilíngues de uma maneira diglósica, comunidades não dominantes foram sujeitas a um processo de minoritarização linguística, atribuindo maior poder para o uso da língua dominante em instituições oficiais²⁰ (García; Kleifgen, 2019, p. 557, tradução própria).

Pensando nisso, passemos a explorar a perspectiva translíngue.

Estudando como se dão as comunicações em locais nos quais sempre houve contato entre falantes de diversas línguas e culturas, como em regiões da Ásia, Canagarajah e Wurr (2011) explicam que:

Multilíngues adotam diferentes códigos para contextos e objetivos diferentes. Nessa perspectiva, o objetivo de sua aquisição é a construção de repertório no lugar de uma competência completa em línguas individuais. Multilíngues preferem desenvolver uma variedade de códigos para uma variedade de propósitos²¹ (Canagarajah e Wurr, 2011, p. 3, tradução própria).

Os multilíngues descritos por Canagarajah e Wurr (2011) não buscam fluência em uma língua ou sistema isolado para conseguirem se comunicar com o seu interlocutor dentro apenas deste sistema fechado e não usam o *code-switching* em um mesmo segmento de fala, pois não há diferentes códigos ou línguas separadas que, ao serem ativadas, desativam as outras. Os multilíngues não desistem da comunicação caso lhes falte domínio das chamadas L1 e L2 de seu interlocutor e esperam que seus interlocutores tenham a mesma postura. Os multilíngues, no encontro com o outro, utilizarão todo o seu conhecimento linguístico como

²⁰ Texto original: “Translanguaging also liberates multilingual communities from the strictures around language use that had been advanced when Fishman (1967) expanded the term diglossia, based on Ferguson’s (1959) work, to describe how stable bilingual communities use unrelated languages. Bilingual communities were then described as using their two languages according to strict compartmentalized functional and domain boundaries, with one language used for high functions in domains with more power and the other language for low functions, often having to do with intimacy and home. Bilinguals were said to speak L1s and L2s as separate linguistic systems in separate domains. In describing the language use of bilingual communities in diglossic ways, nondominant communities were subjected to a process of linguistic minoritization, assigning higher power to the dominant language used in official institutions”.

²¹ Texto original: “Multilinguals adopt different codes for different contexts and objectives. From this perspective, the objective of their acquisition is repertoire building rather than total competence in individual languages. Multilinguals prefer to develop a range of codes for a range of purposes”.

um grande repertório semiótico mobilizado de acordo com a necessidade comunicativa do momento.

Desenvolvendo as ideias desses dois autores, estudiosos como García (2020); García e Kleifgen (2019); Wei e Lin (2019, p. 211); Rocha e Megale (2023); Takaki (2018, p. 152); Santos (2018, p. 75); Santo e Barros (2018); e Leroy e Santos (2017, p. 4) explicam o termo “translinguagem” enquanto a prática de multilíngues para se comunicar utilizando recursos linguísticos e semióticos, não se fechando em um sistema como o conhecido enquanto língua portuguesa, por exemplo, e misturando palavras de diferentes línguas com linguagens não verbais para negociar e coconstruir sentido em sua comunicação.

Translinguagem, como temos dito, refere-se ao processo e a ações nas quais bilíngues selecionam e acionam características particulares do seu repertório comunicativo unitário, o que ultrapassa a simples adição de duas línguas nomeadas, para significar [...]”²² (García; Otheguy, 2021, p. 16).

A perspectiva translíngue questiona a naturalização da ideia de língua e idioma enquanto sistemas fechados e independentes, denunciando que o conceito de língua como o entendemos hoje é uma construção social:

Abordagens críticas na sociolinguística (veja, por exemplo, Errington, 2008; Garcia, Flores, & Spotti, 2017; Heller & McElhinny, 2017; Makoni & Pennycook, 2007; Pennycook, 2010, 2018) também mostraram como línguas nomeadas foram, e continuam sendo, construtos da criação de estados-nação e expansão colonial para dar suporte à ideologia de superioridade racial, de classe e gênero em sociedades multilíngues²³ (García; Kleifgen, 2019, p. 556, tradução própria).

O trânsito, o encontro e a comunicação entre pessoas de diferentes culturas existem desde antes da criação de estados-nações e a nomeação de línguas nacionais. Portanto, entender o monolinguismo (ou seja, o domínio natural de uma língua nomeada e a impossibilidade de comunicação sem a partilha de domínio desta língua nomeada pelos falantes em questão) como algo natural, e não um produto da organização social em que vivemos, é um equívoco.

²² Texto original: “Translanguaging, as we have said, refers to the processes and actions whereby bilinguals select and deploy particular features from their unitary communicative repertoire that goes beyond the simple addition of two named languages in order to make meaning (Otheguy, García & Reid, 2015, 2019)”.

²³ Texto original: “Critical approaches in sociolinguistics (see, e.g., Errington, 2008; García; Flores; Spotti, 2017; Heller; McElhinny, 2017; Makoni; Pennycook, 2007; Pennycook, 2010, 2018) have also shown how named languages were, and continue to be, constructs of nation-state building and colonial expansion to support an ideology of racial, class, and gender superiority in multilingual societies”.

García e Kleifgen (2019) afirmam que o repertório semiótico de um falante multilíngue é único e que, portanto, não há *code-switching*, pois não há dois sistemas monolíngues autônomos e independentes em um falante bilíngue para ocorrer essas trocas de código. Para os autores, não podemos interpretar o comportamento do falante multilíngue como duplo monolinguismo. Em decorrência disso, é importante rever toda a terminologia usada para o estudo do fenômeno multilíngue. As autoras demonstram como as próprias ações dos falantes multilíngues (falar, escrever e ler) denunciam o uso dinâmico e fluido de seus repertórios linguísticos no momento da comunicação quando não são proibidos de usar a totalidade de seus repertórios.

Refletindo sobre salas de aula com alunos bilíngues ou bilíngues emergentes, García e Otheguy (2021, p. 15) apontaram a injustiça que bilíngues sofrem quando são requisitados a “utilizar menos que a metade de seu repertório linguístico para performar as mesmas tarefas” que os seus colegas, que, por sua vez, podem utilizar todo o seu repertório semiótico para dar conta das mesmas tarefas.

Os participantes da presente pesquisa – alunos de um dos anos do ciclo de alfabetização, multilíngues emergentes ou multilíngues, e seus professores (também multilíngues emergentes, pois, no encontro com os alunos multilíngues, negociam e coconstroem sentidos na comunicação) – trocam experiências, contam histórias, fazem perguntas, explicam, atendem pedidos, ensinam e aprendem, sendo que nenhuma das partes tem domínio da chamada L1 do outro. Portanto, a perspectiva monolíngue não dá conta de explicar o encontro do aluno migrante com seu professor e colegas brasileiros. No espaço da escola em questão, quando não há silêncio, as línguas não respeitam as fronteiras impostas pela diglossia. Por isso, buscarei analisar os registros referentes às estratégias de ensino e aprendizagem dentro da perspectiva translíngue.

Um problema que emerge da decisão de analisar os registros referentes às estratégias de ensino e aprendizagem dentro da perspectiva translíngue é a compreensão dos fenômenos de alfabetização e letramento, já que, tradicionalmente, eles estão subordinados ao domínio de uma língua nomeada. Por exemplo, o senso comum nos diz que, primeiro, aprendemos a falar português para então nos alfabetizarmos nessa língua. E quando a comunicação não acontece dentro dos limites da língua nomeada, como fica a alfabetização? Vamos explorar essa pergunta na próxima seção.

1.5 Translinguagem e letramento

Até o momento, já discutimos:

- a heterogeneidade linguística sob o guarda-chuva da “língua portuguesa”;
- que alfabetizar letrando significa promover uma aprendizagem conceitual a partir de práticas de letramento;
- que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra;
- que o repertório linguístico de um multilíngue não é dividido em línguas nomeadas independentes e autônomas entre si.

Agora, passemos à questão levantada no final da seção precedente: como ocorre a alfabetização quando a comunicação não acontece dentro dos limites de uma língua nomeada? Esta é a pergunta norteadora desta seção e ela se relaciona com o objetivo geral desta pesquisa: compreender como ocorre a alfabetização de crianças migrantes em uma escola da rede municipal de São Paulo e verificar como e quando os referenciais linguístico-culturais das crianças migrantes são utilizados enquanto conteúdo de aula e ferramenta de ensino. Foram mobilizados alguns trabalhos de García (2019, 2020), que investigou o letramento de alunos cuja língua materna era o espanhol em escolas norte-americanas, para a reflexão acerca da questão levantada.

Professores estadunidenses, de acordo com García (2020, p. 557), tendem a ter uma perspectiva monolíngue do letramento, pois acreditam que a língua do texto define a língua de interpretação e interação com aquele texto. Para eles, as práticas de letramento se dariam em uma única língua, determinada pelo texto. Assim, tudo fora da língua nomeada em que o texto se encontra não seria uma ferramenta possível ou válida para as práticas de letramento envolvendo o texto em questão.

Porém, se movermos a nossa atenção do texto para o indivíduo que interage com o texto, perceberemos que as pessoas bilíngues mobilizam não apenas o repertório linguístico da língua nomeada do texto para atribuir sentido ao que leem, mas também todos os recursos de produção de sentidos aos quais têm acesso (García, 2020, p. 558). Quando um professor restringe a prática de letramento de uma pessoa bilíngue para que a língua de *output* (de produção e reflexão) seja a mesma que a língua de *input* (de leitura), ele invisibiliza, possivelmente, mais da metade do repertório linguístico e semiótico daquela pessoa (García; Kleifgen, 2019, p. 560).

García e Kleifgen (2019, p. 558, tradução própria) deram o nome de “práticas translíngues no letramento” para a forma como pessoas multilíngues praticam o letramento:

Práticas translíngues no letramento referem-se ao processo pelo qual leitores e escritores multilíngues aproveitam o seu repertório semiótico, como dito antes, “sem se preocupar com a aderência vigilante aos limites definidos social e politicamente, de línguas nomeadas (e geralmente nacionais ou de estado)” (Otheguy et al., 2015, p. 283). Em muitas maneiras, estas práticas translíngues no letramento se relacionam ao que Stornaiuolo, Smith e Philips (2017) chamaram de transletramentos, com um foco na “natureza dinâmica e material da produção de sentido em atividade” (p. 68); “significado emerge em interações entre pessoas, textos e coisas” (p. 77)²⁴ (Garcia; Kleifgen, 2019, p. 558, tradução própria).

Práticas translíngues no letramento podem ser utilizadas por professores de alunos bilíngues emergentes (que estão iniciando a construção de repertório na língua oficial da escola) como ferramentas para o ensino da segunda língua (uma forma de *scaffolding*), mas não apenas. Tais práticas no letramento podem legitimar as formas pelas quais alunos multilíngues interagem e constroem textos, abrindo espaço para diferentes formas de letramento na escola (García; Kleifgen, 2019, p. 561).

Ora, temos até aqui algumas reflexões sobre práticas de letramento de estudantes multilíngues e multilíngues emergentes; e sobre como ocorre o letramento dessas pessoas em uma segunda língua. Porém, as pessoas descritas até aqui já são alfabetizadas em sua língua materna, ou seja, já possuem um repertório semiótico verbal escrito, mesmo que não corresponda a um repertório verbal escrito na língua oficial da escola ou do estado. Essas pessoas já passaram pela aprendizagem conceitual do que é a linguagem escrita e já participam de práticas de letramento em suas comunidades, o que facilita a participação delas nas práticas de letramento da escola.

E como o letramento se dá quando o aluno não é alfabetizado?

Morell e López (2021) pesquisaram sobre como promover práticas de letramento desde uma perspectiva translíngue na Educação Infantil, dando exemplos de estratégias. Listo-as a seguir:

- Coordenar com famílias a leitura de traduções de livros da rotina da escola em casa.
- Encorajar membros da família a conduzirem todas as lições de casa na língua materna.
- Convidar membros da comunidade para ler livros em diversas línguas.

²⁴ Texto original: “Translanguaging in literacy refers to the process by which multilingual readers and writers leverage their entire semiotic repertoire, as we said before, ‘without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages’ (Otheguy et al., 2015, p. 283). In many ways, this translanguaging literacy approach is related to what Stornaiuolo, Smith, and Phillips (2017) called transliteracies, with a focus on the ‘the dynamic and material nature of meaning making in activity’ (p. 68); ‘meaning bubbles up in interactions among people, texts, and things’ (p. 77)”.

- Introduzir traduções do vocabulário-foco, ensinando palavras na língua de instrução ao lado da palavra na língua materna.
- Tocar canções e narrações nas línguas maternas.
- Sinalizar objetos na sala de aula tanto em inglês [língua de instrução do contexto das autoras; caso a estratégia fosse aplicada em escolas brasileiras, essa sinalização se daria em português] quanto nas línguas maternas.
- Aprender a tradução destes objetos com as famílias ou *softwares* de tradução.
- Cantar em línguas múltiplas.
- Incorporar objetos familiares (por exemplo, instrumentos, itens domésticos, roupas, brinquedos, etc.) dos países e culturas das crianças na sala de aula; e encorajar crianças a nomear e a usar tais objetos.
- Aprender e usar frases-chave nas línguas maternas das crianças.
- Encorajar crianças a falarem com colegas que compartilham a mesma língua.
- Desenvolver uma seção minuciosa de recursos visuais sinalizados em línguas múltiplas.
- Usar recursos audiovisuais em línguas múltiplas.
- Criar uma biblioteca multilíngue.
- Fazer parcerias com membros da comunidade que podem ajudar em traduções e interpretações.
- Convidar membros da comunidade para legendar explicações das crianças de seus desenhos.
- Gravar as crianças contando histórias em suas línguas maternas e pedir que interpretem suas histórias em inglês [língua de instrução do contexto das autoras, caso a estratégia fosse aplicada em escolas brasileiras, essa interpretação se daria em português].
- Expor os trabalhos das crianças em línguas múltiplas (Morell; López, 2021, p. 160, tradução própria).

Essas estratégias são resultado de uma sistematização do projeto do estado de Nova Iorque em parceria com a Universidade da Cidade de Nova Iorque (CUNY) para formação de professores e implementação de práticas translíngues em escolas públicas que aderissem ao projeto, cujo nome é CUNY – New York State Initiative on Emergent Bilinguals. Esse projeto tem a coordenação de Ofelia García e Ricardo Otheguy, pesquisadores acadêmicos de práticas translíngues já citados neste trabalho.

Apesar de essas estratégias terem sido sistematizadas em um contexto diferente das escolas públicas paulistanas, é possível buscar inspiração e tentar adaptá-las para a nossa realidade. Algo interessante de se observar é que elas não pressupõem o domínio, pelo professor, das línguas maternas de seus alunos, mas sim esforços em equiparar as línguas presentes em sala de aula para que todos consigam trazer suas leituras de mundo utilizando os repertórios linguísticos e culturais que possuem, expandindo o repertório linguístico e cultural de todos. Tanto professor quanto alunos saem transformados desse diálogo entre línguas e culturas, já que ambos aprendem com e sobre o outro.

Mesmo que essas posturas tenham sido pensadas a partir de práticas pedagógicas na Educação Infantil em escolas públicas norte-americanas, ainda podem contribuir imensamente na promoção de práticas letradas translíngues no ciclo de alfabetização de escolas brasileiras com alunos multilíngues ou multilíngues emergentes, facilitando a aquisição da língua de instrução e valorizando as línguas maternas enquanto se ancoram em práticas sociais de leitura e escrita significativas. A invisibilização, subalternização ou até mesmo a proibição – velada ou explícita – do uso das línguas maternas em sala de aula pode ter efeitos danosos no processo de letramento de alunos multilíngues:

Para as crianças pequenas, o fazer sentido inerente em habilidades de letramento emergentes começa com a língua (falada ou de sinais) (DeLoache, 2004). Quando uma criança bilíngue emergente em idade pré-escolar é impedida de usar as práticas de sua língua materna na escola, sua ferramenta principal para desenvolver habilidades literárias emergentes é essencialmente desabilitada²⁵ (Morell; López, 2021, p. 152, tradução própria).

Neste estudo de caso, espero observar como o processo de alfabetização e letramento ocorre na prática, porém, trago aqui uma hipótese com base nas discussões teóricas feitas neste trabalho: o entendimento do processo de alfabetização como uma aprendizagem conceitual de um novo objeto – e não uma decodificação da fala –; o fato de que o Brasil não é um país monolíngue e que já há uma heterogeneidade linguística mesmo considerando apenas os falantes do que chamamos de língua portuguesa; e o conceito de translíngua – que explica a negociação e a cocriação de sentidos pelo uso de ferramentas linguísticas e semióticas em comunidades multilíngues – possibilitam interpretar a alfabetização enquanto a aprendizagem de uma nova linguagem e uma ampliação do repertório linguístico dos alunos; em outras palavras, esse cenário torna possível interpretar a alfabetização como mais uma ferramenta para a comunicação entre pares e para a expressão de si próprio. Se há espaço para os alunos compartilharem suas leituras de mundo, independentemente de suas origens e línguas, e, com isso, haver comunicação entre os colegas de classe e professores, a alfabetização poderia ser integrada a essa dinâmica como mais um processo de negociação e coconstrução de sentido na sala de aula entre os falantes de diversas línguas maternas.

²⁵ Texto original: “For the young child, the meaning-making inherent in emergent literacy skills begins with (spoken or signed) Language (DeLoache, 2004). When the prekindergarten emergent bilingual child cannot use her home language practices in the classroom, her primary tool for developing emergent literacy skills is essentially disabled”.

1.6 Português como língua adicional

As crianças migrantes participantes desta pesquisa são falantes ou falantes emergentes de PLA. Como será exposto no capítulo 3, há uma expectativa da comunidade escolar de que as crianças migrantes aprendam português ao frequentar a escola regular, que, no caso desta pesquisa, é uma EMEF na cidade de São Paulo. A contradição nessa expectativa é que a escola não se propõe a ensinar PLA às crianças migrantes, mas espera que elas aprendam português apenas pela convivência na escola, já que os momentos de ensino de português na escola pressupõem o domínio prévio desta língua pelas crianças; afinal de contas, trata-se de ensino de português como língua materna. Mas o que seria, então, o ensino de PLA?

O ensino de PLA objetiva a aprendizagem da língua portuguesa por falantes de outras línguas maternas, com metodologias próprias para este fim. A razão do nome PLA se dá por um posicionamento epistemológico e político:

[...] o termo “língua adicional” representa um **posicionamento político de crítica ao mito do falante nativo**, amplamente problematizado no campo da linguística aplicada (Rajagopalan, 1997, p. 225-231). Além disso, ao utilizarmos “língua adicional”, buscamos sublinhar a **heterogeneidade do espaço de enunciação do português** – seja no Brasil, seja em outros países da CPLP [Comunidade dos Países de Língua Portuguesa] –, fazendo face ao silenciamento, historicamente produzido, das diferentes línguas constitutivas desse espaço (Diniz, 2020, locais do Kindle 4411-4415, grifo próprio).

Dentro da área de PLA, há uma subárea chamada português como língua de acolhimento (PLAc):

Entendemos PLAc como a ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” [...] (Lopes; Diniz, 2018, p. 37).

É importante mencionar, como exposto por Anunciação (2018, p. 45) e retomado por Bizon e Camargo (2018, p. 717), que o PLAc surgiu em Portugal, país que torna domínio da língua portuguesa e a certificação nesta língua uma condição para a nacionalidade portuguesa, bem como para outros direitos. Distanciando-se dessa prática, Bizon e Camargo

(2018, p. 716) definem acolhimento como um conjunto de ações pensadas em conjunto com a população migrante tendo em vista a territorialização dessa população no novo espaço:

Dessa forma, reforçamos, a compreensão de acolhimento como uma relação que não pode ser construída de maneira unilateral, a partir da perspectiva, muitas vezes assimilacionista e proibicionista do país receptor. Deve, sim, ser pensada e operacionalizada multilateralmente, ou seja, no atravessamento dos eixos vertical e horizontal (SANTOS, 2001) que estruturam a construção dos espaços sociais (Bizon; Camargo, 218, p. 716).

Como exemplo de ações para acolhimento em línguas, Bizon e Deus (2021) listam uma série de ações tomadas em um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de Campinas, SP, como a tradução de documentos da escola para línguas da comunidade, a presença de intérprete em eventos de acolhimento às famílias e um mapeamento das necessidades das famílias migrantes com relação à língua portuguesa para uma futura oferta de curso de PLAc. Vejam que, para exercitar a postura de acolher como uma construção de ações em conjunto com todos os envolvidos, é imprescindível consultar o público-alvo do curso de PLAc sobre o que querem e o que precisam para se construir um currículo que, de fato, os acolham e os atendam.

Também vale ressaltar o cuidado em acolher as línguas da comunidade e em permitir a expressão das famílias migrantes, de modo que estas possam utilizar todo o seu repertório linguístico e que a escola não permaneça apenas esperando a conformação dessas famílias com a língua portuguesa. Dessa forma, toda a comunidade escolar tem possibilidades de compartilhar suas leituras de mundo e construir a escola que desejam.

Como constatado por Bizon e Diniz (2018), a maior parte dos cursos de PLA oferecidos pelas políticas oficiais contemplam estudantes intercambistas do ensino superior. Os cursos de PLA voltados para populações minoritarizadas são mais raros. Como exemplo, há o projeto Portas Abertas, da prefeitura de São Paulo. Entre os cursos que atendem populações minoritarizadas, não encontrei registros de nenhum que atendesse crianças em fase de alfabetização e apenas um, apresentado por Bizon e Camargo (2018, p. 721), que atende adolescentes de 11 a 14 anos de idade.

É possível adquirir uma língua de forma imersiva e sem a intencionalidade de um curso. Inclusive, é dessa forma que as crianças migrantes ou filhas de migrantes participantes desta pesquisa aprenderam português. Porém, é inegável que uma ação com foco em ajudá-las na aquisição do português, de forma acolhedora e não restritiva ou assimilacionista, teria um impacto positivo em sua escolarização. Assim, este trabalho aponta a lacuna de pesquisas e ações de ensino de PLA para crianças em fase de alfabetização e intenciona – a partir do

mapeamento das estratégias de aprendizagem das crianças migrantes e da professora de ensino, quando a língua de instrução não é a língua materna dos alunos; e das reflexões sobre alfabetização e letramento em um contexto de heterogeneidade linguística – contribuir para futuras propostas de ações de PLA ou PLAc para esta população.

1.7 Pesquisas anteriores sobre alfabetização de crianças migrantes

Para construir o projeto que originou esta pesquisa, busquei, em janeiro de 2023, teses e dissertações que investigaram alfabetização e letramento em PLA em contexto escolar no ciclo de alfabetização, estudando, assim, o conhecimento previamente construído neste tema. Utilizei o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – plataforma Sucupira –, buscando as seguintes palavras-chave no campo de busca: “alfabetização” *OR* “letramento” *AND* “português” *AND* “bilíngue” *OR* “bilinguismo”. Entre os resultados, encontrei oito trabalhos sobre alfabetização ou letramento no ciclo de alfabetização com participantes que falavam PLA. Destes oito, li quatro trabalhos, que se encontram no quadro a seguir, que não tratavam de escolas em regiões de fronteira entre países, priorizando os trabalhos que tratavam de comunidades migrantes ou descendentes de migrantes, buscando similaridades com o contexto desta pesquisa. O quinto trabalho no quadro foi defendido recentemente, não sendo oriundo dessa minha primeira pesquisa bibliográfica.

Quadro 1 – Trabalhos sobre escolarização de crianças migrantes ou de comunidades migrantes no ciclo de alfabetização

Título	Autor(a)	Dissertação/Tese	Ano	Instituição	Orientador(a)
“Ich kann mein name mit letra junta und letra solta schreiben”: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil	Maristela Pereira Fritzen	Tese	2007	Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Profa. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Alfabetizar letrando em português como língua estrangeira: as histórias não contadas por um grupo de crianças coreanas	Noemia Fumi Sakaguchi	Dissertação	2010	Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Profa. Dra. Raquel Salek Fiad
O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola: um estudo em contexto de imigração ucraniana no sul do Brasil	Marta Maria Simionato	Tese	2012	Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Profa. Dra Nilcéa Lemos Pelandré
Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos	Simone Garbi Santana Molinari	Tese	2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno
Educação linguística em contextos escolares multilíngues: dando corpo às práticas de alfabetização e letramento	Janice Gonçalves Alves	Tese	2023	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP)	Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc

Fonte: Elaboração própria.

Apresento a seguir uma sistematização sobre os trabalhos presentes no quadro anterior, apontando suas metodologias e referenciais teóricos utilizados pelas autoras para compreender a heterogeneidade linguística em contexto escolar.

Metodologias

Tanto Fritzen (2007) quanto Simionato (2012), Molinari (2016) e Alves (2023) utilizaram ferramentas da etnografia para coletar dados, como diários de campo, entrevistas e gravações. Molinari (2016) também fez uma pesquisa documental sobre a legislação vigente acerca do atendimento escolar da população migrante em âmbito federal, estadual (São Paulo) e municipal (Guarulhos). Além da pesquisa etnográfica, Alves (2023) apresentou um panorama sobre o fenômeno migratório recente e fez uma linha do tempo sobre as políticas de alfabetização no Brasil desde a década de 1980 até a Política Nacional de Alfabetização

(PNA), de 2019. Essas quatro pesquisas foram estudos de caso e analisaram o ensino e a aprendizagem em escolas que atendiam populações migrantes ou descendentes de migrantes.

Os objetivos dessas pesquisas também eram semelhantes. Fritzen (2007) e Simionato (2012) buscaram descrever o uso da língua materna dos alunos dentro e fora da escola e seu papel no processo de alfabetização destes. Ambas investigaram a relação de poder entre as línguas portuguesa e materna. Além destes objetivos, Simionato (2012), assim como Molinari (2016), investigou a formação de professores e se ela contribuiu para o trabalho com alunos migrantes no ciclo de alfabetização. Já Alves (2023) formulou três perguntas de pesquisa: a primeira se debruçava sobre as bases epistemológicas e metodológicas das políticas de alfabetização e letramento dos primeiros anos do Ensino Fundamental; a segunda, sobre práticas de linguagem com alunos multilíngues e migrantes na escola estudada; e a terceira, sobre as contribuições de um olhar decolonial para os processos de alfabetização e letramento. Apesar de Molinari (2016) listar como um de seus objetivos a descrição do processo de alfabetização de crianças bolivianas em uma escola de Guarulhos, seu trabalho trouxe mais contribuições sobre formação de professores, gestão escolar e legislação.

A pesquisa de Sakaguchi (2010), que se constitui em um estudo de caso em uma escola internacional coreana em São Paulo, diferencia-se das outras quatro por se tratar de uma pesquisa-ação. O seu objetivo era propor atividades e intervenções para alfabetizar letrando em português como língua estrangeira crianças coreanas e reverter o quadro de dificuldades de letramento em português das crianças participantes da pesquisa. Os dados foram coletados a partir de produções escritas dos alunos, diário das aulas e entrevistas informais; e analisados utilizando a metodologia de Ginzburg (1986 *apud* Sakaguchi, 2010) – o paradigma indiciário de investigação –, buscando o singular nas produções escritas dos alunos e o que este singular poderia revelar. Ela triangulou os resultados de sua análise das produções escritas com os diários das aulas e as entrevistas informais.

Fritzen (2007) e Simionato (2012) utilizaram referenciais teóricos da perspectiva monolíngue sobre bilinguismo para interpretar os conflitos entre as línguas portuguesa e materna que mapearam em suas pesquisas. Simionato (2012) afirmou que se apoiou nas contribuições do Círculo de Bakhtin e de Vygotsky para fazer suas interpretações. Já Fritzen (2007) fez menções à Sociologia e aos Estudos Culturais.

Para tecer hipóteses e analisar seus registros, Alves (2023) se utilizou de Estudos sobre Letramentos citando Gee (1990 *apud* Alves, 2023), Cope e Kalantzis (1996, *apud* Alves, 2023) e Lankshear e Knobel (2003 *apud* Alves, 2023); da LA crítica citando Moita

Lopes (2006 *apud* Alves, 2023), Pennycook (2001; 2006; 2012 *apud* Alves, 2023) e Rajagopalan (2003 *apud* Alves, 2023); e dos estudos sobre Decolonialidade citando autores como Castro-Gomez (2007 *apud* Alves, 2023), Grossfoguel (2007 *apud* Alves, 2023) e Mignolo (2018 *apud* Alves, 2023).

Molinari (2016) citou Bourdieu (2007, 2008, 2012 *apud* Molinari, 2016) e Gimeno Sacristán (1999 *apud* Molinari, 2016) para explicar o seu processo de análise de dados, porém, sua pesquisa teve um caráter mais descritivo.

Heterogeneidade linguística em contexto escolar

Fritzen (2007) apresentou, em seu trabalho, uma sistematização feita por Hamel (1989 *apud* Fritzen, 2007) sobre tipos de programas de educação bilíngue. O primeiro seria um programa de enriquecimento por imersão, como programas canadenses de ensino de francês para falantes de inglês. O segundo é o de segregação, cujo objetivo é o não desenvolvimento da segunda língua dos alunos. O terceiro é o de submersão, que se divide em submersão total, submersão relativa e transição sistemática à segunda língua. O último é representado por programas de preservação e emancipação linguística, que visam ao desenvolvimento das duas línguas em questão (Fritzen, 2007, p. 31-32).

Fritzen (2007, p. 78) problematiza o conceito de diglossia, pois sustentou “[...] a relação assimétrica, não-estável, de conflito, entre a língua dominante e as dominadas [...]”. Em seguida, faz uma reflexão sobre mudança de código ou *code-switching*, apontando que, para alguns autores, a presença de mais de uma língua em uma mesma elocução pode significar menor competência do falante, mas cita Grosjean (1982, p. 148 *apud* Fritzen 2007, p. 133) para apontar que falantes bilíngues não percebem a mudança de código em suas elocuições e que seu objetivo é a comunicação, independentemente do código.

Simionato (2012) também cita Grosjean (1982 *apud* Simionato, 2012) e Hamel (2003 *apud* Simionato, 2012) para apresentar como entende bilinguismo e problematizar o conceito de diglossia, chegando em conclusões parecidas com as de Fritzen (2007): “[...] acreditamos que mesmo na convivência aparentemente estável de duas línguas em contato, nas suas relações sociais internas ocorre o conflito e a sobreposição de uma língua sobre a outra” (Simionato, 2012, p. 58).

Sakaguchi (2010) traz o conceito de interlíngua (conceito cunhado por Selinker, 1972) para explicar a mistura de códigos presentes na fala dos sujeitos de sua pesquisa. A autora explica que interlíngua é uma ideia presente em teorias de aquisição de segunda língua e seria um estágio intermediário do falante em direção à língua-alvo; e aponta que o conceito interlíngua denota o objetivo do aprendiz de ser como um falante idealizado da língua-alvo, concordando com Maher (2007a *apud* Sakaguchi, 2010, p. 36). Ela explica que, apesar de divergir da ideia de falante idealizado da língua-alvo, utiliza o termo por falta de outro que melhor se aplique ao fenômeno. A partir das interlínguas – “sistemas individuais e altamente instáveis” –, os sujeitos de sua pesquisa construíam suas hipóteses de escrita em seus processos de alfabetização e letramento (Sakaguchi, 2010, p. 50).

Alves (2023) traz o conceito de competência simbólica de Kramsch e Whiteside (2008 *apud* Alves, 2023, p. 139) para explicar que, em espaços multilíngues, é necessária uma competência para além de línguas nomeadas, englobando outros códigos linguísticos e de contexto, mobilizados de forma criativa por “atores sociais que criam sistemas simbólicos e vão construindo múltiplos sentidos e significados”. Alves (2023, p. 143) também traz a ideia de repertórios, explicando que, devido aos fenômenos de mobilidade e de desterritorialização, são construídos por sujeitos com “o que quer que surja em seus contextos, como recurso útil, desde que sejam acessíveis a eles”. Dessa forma, a interação em espaços multilíngues, para Alves (2023), ocorre de forma parecida com a descrita pelo termo translinguagem explicado em seções anteriores deste trabalho. Em um ambiente multilíngue, diversos repertórios semióticos são mobilizados de forma criativa com negociações e cocriação de sentidos.

Tanto Fritzen (2007) quanto Simionato (2012) concluem que é importante a existência de práticas de letramento na escola que reflitam as práticas sociais da comunidade migrante. Simionato (2012, p. 247) aponta que os sujeitos de sua pesquisa se beneficiariam de um processo de alfabetização em ucraniano. Fritzen (2007, p. 128) afirma que a língua alemã, na escola na qual ocorreu sua pesquisa, apenas é usada em interações informais entre alunos, empobrecendo o processo de alfabetização e letramento deles. Como os dois trabalhos foram construídos sobre referenciais teóricos de perspectiva monolíngue, as práticas de leitura e escrita nas línguas maternas e em português dos sujeitos dessas pesquisas estão subordinadas ao domínio oral dessas línguas; e o aprendizado da leitura e escrita de apenas uma dessas línguas aumentaria a tensão e o conflito entre as línguas presentes nesses contextos.

Sakaguchi (2010, p. 142) também enfatiza a importância das práticas de letramento no processo de alfabetização em português dos sujeitos de sua pesquisa, apontando efeitos positivos ao se dar valor social à escrita em português. Como o trabalho com a escrita

se deu a partir da oralidade dos alunos, que se manifestava no que ela chamou de interlíngua, a pesquisadora não presumiu a necessidade de uma proficiência de um falante ideal em português para o processo de letramento em português, o que se trata de um avanço quando comparado aos outros trabalhos mencionados anteriormente. Contudo, a perspectiva monolíngua é bastante presente nos referenciais teóricos mobilizados pela pesquisadora.

Alves (2023, p. 160) conclui que o grafocentrismo no ciclo de alfabetização na escola exclui a possibilidade de as crianças se reconhecerem enquanto sujeitos com histórias, culturas e saberes; e trouxe como solução/sugestão voltar a atenção ao corpo e seus “afetos/sentires” como “uma práxis contra-hegemônica de resistência que possibilite ultrapassar a racionalidade, permitindo acessar o outro em sua dor ou seu prazer, (re)construindo relações mais éticas e humanizadas”. Porém, a pesquisadora não trouxe exemplos ou registros que demonstrem o grafocentrismo das atividades escolares em seu contexto de pesquisa, ancorando-se em uma discussão teórica para fazer essa crítica. Para ilustrar como uma educação centrada no corpo poderia ser uma resposta para que as crianças migrantes conseguissem se expressar em pé de igualdade com as brasileiras, a autora analisou momentos de trocas significativas – entre alunos, com a professora e com a pesquisadora – não relacionadas às atividades de aula, em vez de analisar registros de atividades de alfabetização e letramento. Seu trabalho trouxe uma contribuição importante dos estudos decoloniais aplicados a um contexto escolar de primeiros anos do Ensino Fundamental, deixando espaço para próximas pesquisas que descrevem práticas sociais de leitura, escrita e processos de alfabetização a partir de registros etnográficos.

No presente trabalho, mobilizei a ideia de letramento presente nas pesquisas anteriores e os aspectos metodológicos relacionados à coleta de dados na etnografia; e refleti sobre os referenciais teóricos que discutem ambientes linguísticos heterogêneos, porém, trazendo uma perspectiva de letramento translíngua para interpretar situações escolares parecidas com as descritas nas pesquisas mencionadas.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

2.1 Local de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma EMEF da rede pública da cidade de São Paulo. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, a maior parte dos alunos atendidos residem em cortiços e ocupações em seu entorno.

Em 2020, a escola contava com 45 alunos estrangeiros (CulturaEduca, [2024?]). No questionário do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2021 com alunos do quinto ano, 18% deles responderam que o espanhol é a língua que falam com mais frequência em casa e 5%, outra língua diferente do português e do espanhol. No Projeto Político-Pedagógico da escola de 2022, consta que 750 estudantes são migrantes ou filhos de migrantes, o que corresponde a um quarto do total de alunos. Diversos trechos do documento citam a grande presença de alunos migrantes no corpo discente como uma característica da escola que deve ser levada em consideração nos processos avaliativos e ações pedagógicas, como o seguinte:

Cabe destacar que índices como o IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] e o IDEP [Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana] não conseguem captar realidades como a nossa, onde 1/3 dos estudantes têm o Português como segunda língua. Adicionalmente à diversidade de idiomas falados pelos estudantes migrantes internacionais – Árabe, Bengali, Espanhol, Francês e Inglês – há também variações de línguas tradicionais, como o Quechua, Aymara e Guarani da Bolívia, o Umbundo, Quimbundo, Congo, Chócue, Ganguela e Cuanhama de Angola. Em razão disso e do fluxo contínuo de entrada desses estudantes na escola fica muito difícil atingir o nível de proficiência na Língua Portuguesa, que é um dos principais aspectos nas avaliações de larga escala.²⁶

A escola tem parceria com a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais para a execução do projeto da prefeitura de São Paulo chamado Portas Abertas, que prevê o ensino de português para migrantes. Porém, nenhum aluno do ciclo de alfabetização é atendido por essas aulas, que são voltadas para migrantes adultos pertencentes à comunidade da escola. Não há nenhum projeto ou ação para tratar das particularidades do ciclo de alfabetização com alunos migrantes de outras línguas maternas que não o português.

A escola faz parte do Programa de Escolas Associadas da Unesco (PEA-UNESCO) e, por isso, tem como um de seus pilares promover a cultura de paz. A escola se propõe, de acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico, a oferecer “educação racialmente crítica e antirracista, pautada na promoção da democracia e dos princípios básicos da educação para a diversidade”. Uma das ações da escola na frente antirracista foi oferecer formação para os professores em reuniões do Projeto Especial de Ação (PEA) pautadas pelo material da **Educação Antirracista**, da prefeitura de São Paulo (2022).

Acompanhei uma turma de um dos anos do ciclo de alfabetização da escola, que tem, de acordo com mapeamento que realizei ao longo das minhas visitas, pelo menos seis

²⁶ Não há uma entrada do Projeto Político-Pedagógico da escola nas referências para não revelar o nome da escola e preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

alunos migrantes ou filhos de migrantes, sendo que cinco deles são de origem boliviana, falantes de espanhol, e um é de origem angolana, falante de português de Angola. Não consegui descobrir se o português de Angola e o espanhol são, de fato, a língua materna desses alunos ou se já são línguas adicionais devido ao fato de que as crianças estranhavam/não conheciam a ideia/conceito de língua e ao desconforto dos pais em se identificar como falantes de outras línguas em reuniões de pais e mestres. A turma tem 27 alunos no total, que têm entre 6 e 8 anos de idade.

A escola não faz um mapeamento, registro ou documentação das línguas maternas de seus alunos para compartilhar com professores de forma a ajudá-los em seus planejamentos, apenas do país de origem dos alunos. As crianças brasileiras filhas de migrantes internacionais são identificadas – ou confundidas – como migrantes pela escola a partir do nível de proficiência em português. Ou seja, uma criança brasileira filha de migrante pode ser lida enquanto tendo o português como língua materna caso seja proficiente em português, mesmo tendo outra língua materna. Por isso, é possível que mais alunos nesta turma, para além dos seis citados anteriormente, façam parte do grupo de falantes de outras línguas maternas.

Como a escola faz parte do programa São Paulo Integral, todas as turmas do Ensino Fundamental I tem uma jornada de sete horas de aula por dia. Elas são atendidas no período da tarde e, por isso, recebem lanche e jantar na escola. Algumas delas frequentam, no contraturno, o Centro da Criança e do Adolescente da União Brasileiro-Israelita do Bem-Estar Social (Unibes), uma instituição judaica de assistência social que oferece atividades esportivas e culturais. Os alunos que frequentam o contraturno da Unibes não utilizam o uniforme da escola, e sim o da instituição. As vagas de contraturno são limitadas e a seleção é feita por meio de análise do perfil da família por uma assistente social, que analisa o nível de vulnerabilidade social, renda familiar e a distância entre a moradia de cada criança e a instituição. Nenhum aluno migrante da turma que acompanhamos frequenta o contraturno da Unibes.

Para a recuperação paralela ou o fortalecimento de aprendizagens, que acontece no período da manhã, foram convocados dois alunos migrantes e falantes de português enquanto língua materna, com base na avaliação final da professora do ano anterior. Essas aulas são as mesmas para todos os alunos e não há uma metodologia ou conteúdos específicos para os alunos migrantes.

Os alunos atendidos pela escola são de uma população em situação de vulnerabilidade por suas condições socioeconômicas e possivelmente se constituem em uma

minoria étnico-racial. Esta pesquisa tem como foco os alunos cuja língua materna não é o português para entender como os processos de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização ocorrem no aparelho público acima citado; e contribuir para a reflexão e possível qualificação desses processos, tomando os devidos cuidados éticos, que são descritos a seguir.

2.2 Metodologia

Esta pesquisa é um estudo de caso qualitativo e longitudinal²⁷ em LA, assim como definido por Phakiti *et al.* (2018):

Enquanto a maioria das abordagens qualitativas procuram grandes amostragens, um estudo de caso explora “uma pergunta de ‘como’ e ‘por que’” sobre “um conjunto de eventos contemporâneos” – um caso, “sobre o qual uma pesquisa tem pouco ou nenhum controle” (Yin, 2014, p. 14). Em linguística aplicada, o caso geralmente tem sido “uma pessoa (por exemplo, um professor, aprendiz, falante, escritor ou interlocutor) ou um pequeno número de indivíduos sozinhos ou em um grupo (por exemplo, uma família, uma turma, uma equipe de trabalho, ou uma comunidade de prática)” (Duff, 2014, p. 233). Estudo de casos qualitativos em linguística aplicada são geralmente longitudinais (Hood, 2009) porque eles geralmente documentam processo, em vez do resultado, de ensino e aprendizado de língua, a interação entre indivíduos e contextos mediados por vários fatores ao longo do tempo (Harklau, 2008) e o desenvolvimento da identidade do aprendiz/professor e cognição²⁸ (Phakiti *et al.*, 2018, p. 85, tradução própria).

O caso em questão é o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita de alunos migrantes ou filhos de migrantes em uma turma de um dos anos do ciclo de alfabetização. Acompanhei a turma uma vez por semana desde março de 2023 até o fim do ano letivo e utilizei as ferramentas da etnografia, como definida a seguir, para a obtenção de dados:

²⁷ Como acompanhei a turma desde o início de 2023, quando ela se constituiu, e permaneci com ela até o final daquele ano, quando esta se extinguiu, o tempo em que convivi com os alunos foi considerável – inclusive, maior do que a carga horária dos professores especialistas –, o que me leva a considerar este estudo de caso longitudinal.

²⁸ Texto original: “While most quantitative approaches seek large samples, a case study explores “a ‘how’ and ‘why’ question” about “a contemporary set of events” – a case, “over which a research has little or no control” (Yin, 2014, p. 14). In applied linguistics, the case usually has been “a person (e.g., a teacher, learner, speaker, writer, or interlocutor) or a small number of individuals on their own or in a group (e.g., a family, a class, a work team, or a community of practice)” (Duff, 2014, p. 233). Qualitative case studies in applied linguistics are often longitudinal (Hood, 2009) since they usually document the process, rather than the outcome, of language learning and teaching, the interaction between individuals and contexts mediated by various factors over time (Harklau, 2008), and the development of learner/teacher identity and cognition”.

Etnografia, colocado de forma simples, é o estudo de pessoas nos seus próprios contextos com uma visão de enxergar o contexto e o mundo como eles o veem (isto é chamado de “adotar uma perspectiva êmica”). Etnógrafos, portanto, geralmente focam um (ou um número pequeno de) locais de pesquisa, gastam tempo nestes locais, observando, falando com pessoas (“participantes”) e participando de práticas locais (isto é chamado de “observação participativa”) de diferentes formas (veja Copland & Creese, 2015)²⁹ (Phakiti *et al.*, 2018, p. 250, tradução própria).

A pesquisa de campo aconteceu ao longo do ano letivo de 2023. Durante os dois primeiros meses de visita à escola, auxiliei a professora da turma em suas propostas e nos atendimentos aos alunos em suas carteiras como um estagiário ou professor auxiliar, para que as crianças e a professora se acostumassem com minha presença e para entender o funcionamento das aulas e da escola de um lugar participativo. A partir de maio de 2023, passei a fazer anotações em um diário de campo e a gravar áudios das aulas, porém, sem deixar de auxiliar a professora e os alunos. A observação participante fez com que alunos e professora se sentissem à vontade em sala de aula mesmo com a minha presença, abrindo caminhos para a observação de momentos genuínos de ensino-aprendizagem, em que pude estudar as relações interpessoais e como elas são intermediadas pela professora; as atividades de alfabetização; e as oportunidades de interpretação e trocas sobre o mundo em aula. Também em maio fiz uma primeira entrevista semiestruturada com a professora da turma, perguntando sobre suas estratégias de ensino com os alunos migrantes.

A gravação de áudios, o diário de campo e a entrevista são ferramentas comuns em pesquisas etnográficas linguísticas:

Etnografia linguística geralmente combina anotações de campo com dados transcritos de interações em ambientes naturais ou com entrevistas transcritas, ou com ambos os conjuntos de dados. Tomados juntos, os dados podem mostrar como um pesquisador chegou em seus resultados (veja Snell *et al.*, 2015, para um conjunto de estudos que adotam uma abordagem etnográfica linguística, e Copland & Creese, 2015, para uma discussão completa sobre coletar, analisar e apresentar dados em etnografia linguística)³⁰ (Phakiti *et al.*, 2018, p. 251, tradução própria).

²⁹ Texto original: “Ethnography, simply put, is the study of people in their own contexts with a view to seeing the context and the world as they see it (this is called taking an emic perspective). Ethnographers, therefore, generally focus on one (or a small number of) research sites, spend time in those sites, observing, talking to people (‘participants’) and taking part in local practices (this is called ‘participant observation’) and can take a number of different forms (see Copland & Creese, 2015)”.

³⁰ Texto original: “Linguistic ethnography often conjoins fieldnotes with transcribed data from interactions in natural settings or with transcribed inter-views, or with both data sets. Taken together, the data can show how a researcher has arrived at findings (see Snell *et al.*, 2015, for a range of studies that take a linguistic ethnographic approach, and Copland & Creese, 2015, for a full dis-cussion of collecting, analysing and presenting data in linguistic ethnography)”.

Cada observação resultou em um processo reflexivo, no qual pude levantar dúvidas e possíveis explicações que orientassem as observações seguintes e outras ações de pesquisa. Dá-se o nome de “construção iterativa de uma explicação” a essa estratégia de pesquisa, tal como descrito por Laville e Dionne (1999):

O processo de análise e interpretação é aqui fundamentalmente iterativo, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas. Essa modalidade de análise e de interpretação, que lembra a construção da grade aberta, convém particularmente aos estudos de caráter exploratório quando o domínio de investigação não é bem conhecido do pesquisador, a ponto de este julgar preferível não elaborar hipótese *a priori*. Esta é então simultaneamente desenvolvida e verificada, ainda que em parte, em um vaivém entre reflexão, observação e interpretação, à medida que a análise progride (Laville; Dionne, 1999, p. 228).

Mesmo partindo da hipótese de que a leitura de mundo deve anteceder a leitura da palavra, como explicado em seções anteriores, considero que construí uma explicação iterativa do fenômeno, pois, a cada visita e revisão dos registros obtidos, novas dúvidas surgiram, mudando o foco do meu olhar nas visitas seguintes ao campo. O plano prévio que tinha traçado de entrevistas e observações foi se modificando a partir de tais reflexões, trazendo luz a outros aspectos do processo de alfabetização e letramento; e outros desdobramentos do próprio conceito de leitura de mundo.

Ao final da fase de geração de registros, reexaminei-os para separar episódios do diário de campo que continham elementos que me ajudaram a responder à pergunta de pesquisa para análise e teorização na dissertação. Somekh e Lewin (2005) descreveram esse processo:

Análise de dados é um tipo de releitura dos dados existentes com a intenção de reorganizá-los, interpretá-los e avaliá-los com respeito ao seu interesse de pesquisa. Na releitura, é geralmente mais fácil julgar quais coisas são importantes do que no momento em que foram escritas. Você pode descobrir novas relações entre ideias e percepções para seguir. Perguntas emergem e é fácil perceber o que precisa ser feito e como pensamentos expressados no texto podem ser reestruturados de forma útil³¹ (Somekh e Lewin, 2005, p. 25, tradução própria).

³¹ Texto original: “Data analysis is a kind of rereading of existing data with the intention of reorganizing, interpreting and evaluating them with respect to your research interest. On rereading, it is often easier to judge which things are important than it is at the time of writing. You may discover new relationships between ideas and insights to follow up. Questions emerge and it is easy to see what needs to be done and how thoughts expressed in the text can be usefully restructured”.

Todos os registros foram analisados à luz dos referenciais teóricos expostos neste trabalho até aqui.

Assim, esta dissertação é composta por uma discussão dos referenciais teóricos; esta contextualização metodológica; descrição e análise de minha pesquisa de campo; e uma conclusão. Além disso, há uma seção com apêndices e anexos, com documentos como roteiros de entrevistas.

Esta pesquisa foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Obtive autorização da escola para a realização da pesquisa após me apresentar ao diretor e coordenador pedagógico. Também me apresentei à professora individualmente e aos responsáveis legais dos alunos em uma reunião de pais e mestres, na qual expliquei sobre a pesquisa, os possíveis riscos e como pretendia minimizá-los; tirei dúvidas; e entreguei os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em espanhol e em português para a revisão e assinatura, deixando clara a não obrigatoriedade de participação na pesquisa. A carta de apresentação para a escola, elaborada por minha orientadora, encontra-se na seção de anexos e os TCLE em português e em espanhol, na seção de apêndices.

3 PESQUISA DE CAMPO

3.1 Primeiros passos

Antes de iniciar as visitas, em 2023, à turma de um dos anos do ciclo de alfabetização, tive uma conversa com o coordenador da escola no ano anterior para me apresentar e pedir autorização para realizar a pesquisa na escola. Sabia que era uma escola com grande concentração de alunos migrantes e que, no geral, era aberta a projetos e parcerias com universidades. Já nessa conversa, o coordenador me deu boas-vindas e traçou um perfil socioeconômico da comunidade escolar. Também no ano anterior, participei de uma reunião com o diretor de acolhimento de pais da comunidade escolar.

No início de 2023, conversei novamente com o diretor da escola, que me encaminhou para uma reunião de formação de professores com o coordenador, cujo tema era educação antirracista. Após a reunião, em uma conversa individual, o coordenador escolar escolheu uma turma para eu acompanhar a partir da verificação da quantidade de alunos de língua materna diferente do português em cada turma. Percebi que não foi uma tarefa fácil a contagem de alunos de língua materna diferente do português, já que não há um mapeamento

das línguas maternas dos alunos na escola, como expliquei anteriormente. Neste dia, combinamos o início das minhas observações com o intervalo de uma semana para que a professora da turma escolhida pudesse ser contextualizada e escolher participar ou não da pesquisa.

No primeiro dia de observação, uma funcionária da secretaria me levou até a sala de aula da turma e explicou à professora que eu era o pesquisador que acompanharia suas aulas. Neste dia, apenas observei do fundo da sala as atividades e aguardei até o fim do dia para me apresentar melhor à professora, explicar sobre minha pesquisa e perguntar se ela tinha interesse em participar. A partir de sua resposta positiva, expliquei que no início não faria nenhum registro das aulas, mas que estava à sua disposição para ajudar no que fosse preciso e que eu passaria a recolher registros somente depois de as crianças se acostumarem comigo. Também pedi que me avisasse quando fosse a próxima reunião de pais, pois precisaria me apresentar aos responsáveis legais dos alunos e pedir autorização deles para realizar minha pesquisa naquela turma. Combinamos que eu iria às sextas-feiras para a escola, já que era um dia dedicado às disciplinas de português e matemática.

Na semana seguinte, a professora me apresentou aos alunos como pesquisador, e passei a ajudá-la quando ela me solicitava para organizar materiais ou a lousa, ou em momentos de atividade, quando os alunos pediam ajuda. No primeiro mês de minhas visitas, em março, a professora contava com uma estagiária de Letras para ajudar os alunos em suas tarefas, que não estava mais presente na rotina da turma em abril, pois cumprira com suas horas de estágio. Desde então, eu passei a ser a única ajuda disponível para a professora e os alunos da turma regularmente.

Com o passar de abril, percebi a minha presença na turma e na escola cada vez mais integrada à rotina e à comunidade escolar, a qual me reconhecia como mais um “prô” que ajudava a professora e os alunos toda sexta-feira. Com isso, decidi que já era tempo de iniciar a obtenção de registros. Minha primeira ação foi entrevistar a professora da turma para saber mais sobre sua experiência profissional, rotina de trabalho na escola e especificidades do trabalho com alunos migrantes.

3.2 Indexicalidade, iconicidade e ideologia

Para organizar e analisar a entrevista que fiz com a professora da turma, recorri aos conceitos de Gal e Irvine (2019) de rematização, eixo de diferenciação, recursividade fractal e apagamentos, os quais explico nesta seção.

Primeiramente, como explicado no começo deste trabalho, a língua pode ser compreendida como discurso, que nos posiciona em relação aos outros e com o qual agimos sobre o mundo em nossa volta. Como escrito por Moita-Lopes (2006, p. 292, tradução própria), “[...] quando usamos linguagem nós estamos, na realidade, agindo no mundo, fazendo algo a cada um de nós através dos significados que construímos”³². Ao nos engajarmos em uma conversa, construindo significados com alguém, apresentamos nossos posicionamentos e somos confrontados com o posicionamento de nosso interlocutor. Nesse diálogo, podem ocorrer reposicionamentos ou mudanças de perspectivas nossas ou de nosso ouvinte (Moita-Lopes, 2006, p. 296).

Ao narrar uma experiência ou acontecimento, posicionamos os personagens sobre os quais estamos narrando, mas também posicionamos a nós mesmos com relação aos personagens, de forma explícita ou implícita. Deixamos pistas verbais em nossos discursos sobre esses posicionamentos que tomamos (Moita-Lopes, 2006, p. 297). Essas pistas são índices. Para conseguir avançar na explicação sobre como podemos encontrar e analisar essas pistas sobre os posicionamentos em nosso discurso, é importante ter clareza sobre o que é um índice:

A definição mais pioneira, e talvez a mais abrangente, de indexicalidade vem do semiótico Charles Peirce, que a definiu (usaremos sua terminologia) como a propriedade que um signo tem de representar um objeto, não por semelhança ou convenção, mas por copresença física ou reação. Signos que representam seus objetos (ou referentes) por semelhança e convenção são chamados por Peirce, respectivamente, de ícones e símbolos. Índices, por outro lado, são contíguos aos seus objetos, reagindo a eles, às vezes sendo causados por eles. A fumaça é um signo natural indicial – algumas pessoas, nós inclusive, utilizam em português o neologismo indexical – porque ela foi causada pelo objeto por ela representado, o fogo; é ainda contígua ao fogo, reage a ele (Silva; Lopes, 2019, não paginado).

As pistas que deixamos em nosso discurso dos posicionamentos que tomamos em relação aos outros e ao mundo e das posições nas quais colocamos os outros são signos indexicais, pois apontam para esses posicionamentos, perspectivas ou pontos de vista. Porém, os signos em questão não carregam em si traços desses posicionamentos, podendo passar despercebidos por um olhar desatento.

Pistas verbais sinalizam indexicalmente, para apontar e algumas vezes criar aspectos do contexto. [...] Um signo ou pista indexical aponta para um

³² Texto original: “[...] when we use language we are in fact acting in the world, doing things to each other through the meanings we construct” (Moita Lopes, 2006, p. 292).

aspecto do conteúdo como seu objeto (Peirce, 1897/1955). A forma linguística “Eu”, por exemplo, remete pela indexicalização para o indivíduo enunciando o signo. Um catavento indexicaliza [ou aponta] à direção do vento. O uso do francês *vous* para se referir a um destinatário indexicaliza uma relação mais formal ou respeitosa entre o falante e o destinatário. Indexicais fazem a maior parte do trabalho em salientar aspectos do contexto³³ (Wortham, 2001, p. 37, tradução própria).

Para entender melhor os posicionamentos do discurso de alguém, é necessário estar atento a essas pistas. No caso da entrevista com a professora da turma, ela fez avaliações e comparações entre alunos migrantes e brasileiros com relação aos seus processos de aprendizagem e ao papel de suas línguas na escola como se descrevesse objetivamente a realidade, assim como todos nós fazemos ao descrever algo no dia a dia. Porém, sabemos que é a partir de um certo olhar, uma certa perspectiva, uma certa história ou um certo posicionamento que descrevemos a nossa realidade. Por isso, ao analisar os trechos da entrevista, foi de grande utilidade buscar por essas pistas, que, no caso das análises feitas na seção seguinte, foram comparações que, ao atribuir qualidades ou valores à língua portuguesa e espanhola – ou à nacionalidade brasileira e boliviana –, hierarquizaram uma em detrimento da outra.

Até aqui, lemos que:

- língua (também) é discurso;
- pelo discurso, construímos significados e agimos sobre o mundo;
- a partir de um ponto de vista, posicionamo-nos em relação ao mundo e posicionamos o próprio mundo;
- esses posicionamentos podem ser explícitos ou implícitos, mas sempre deixam pistas;
- e essas pistas são signos indexicais.

Já utilizei, nesta seção, as expressões “perspectiva”, “olhar”, “ponto de vista” e “história” ao falar de posicionamento. Todas elas, de certa forma, apontam para o conceito de ideologia, o qual explico a seguir.

Woolard (1998, p. 5) escreveu sobre quatro grandes definições de ideologia. A primeira se refere à subjetividade, representações, credos e ideias. A segunda refere-se a um conceito fruto da experiência ou interesse de uma certa posição social. A terceira descreve ideias e discursos a serviço da manutenção das relações de poder em nossa sociedade ou no

³³ Texto original: “Verbal cues signal indexically, to point out and sometimes create aspects of the context. [...] An indexical sign or cue points to an aspect of the content as its object (Peirce, 1897/1955). The linguistic form I, for example, refers by indexing to the individual ut-tering the sign. A weathervane indexes the direction of the wind. Use of the French *vous* to refer to an addressee indexes a more formal or deferential relationship between speaker and addressee. Indexicals do most of the work in making aspects of the context salient. Bakhtin uses the concept of “voice” to describe one way that indexical cues high-light relevant context”.

intuito de rompê-las. A quarta conecta o conceito à ideia de ilusão, distorção ou mistificação da realidade. Utilizando qualquer uma dessas quatro grandes definições, é possível verificar que nossa atividade linguística está impregnada de ideologia.

Conectando ideologia ao conceito de pistas ou signos indexicais sobre nossos posicionamentos, pode-se dizer que deixamos pistas em nosso discurso sobre as ideologias que o sustentam, já que a ideologia, ou regime de valores, organiza a forma como percebemos e interpretamos fenômenos. Sobre a relação entre índices e significados sociais, Silva e Lopes (2019) afirmam:

A questão da indexicalidade tem interessado os estudos das questões sociais e culturais na linguagem porque os “processos de ancoragem indexical [...] não podem ser entendidos sem uma análise relativamente profunda dos contextos sociais e culturais da fala” (HANKS, 1999, p. 125[16]). Nessa seara de estudos, a indexicalidade é particularmente relevante para a compreensão de como as pessoas são socializadas na contínua sequência dos encontros interacionais de que participam e como, por meio da conversa e de outros recursos desses encontros, se tornam sujeitos aptos – em graus variados – a interpretar e fazerem uso de determinados significados sociais. (Silva; Lopes, 2019, não paginado)

Por exemplo: ao ver um segurança em uma loja, alguém pode tomá-lo como um signo que aponta para o zelo do dono da loja pela segurança, sentindo-se seguro. Outra pessoa pode tomar a presença do segurança enquanto uma evidência de que aquele local não é seguro, já que foi preciso investir em um agente de segurança. Para uma terceira pessoa na loja, a presença do segurança pode passar batida, sem apontar a nada.

Por contraste, nós buscamos compreender – em adição à lógica semiótica – como regimes existentes de valores (ideologias) organizam e direcionam até a mais simples percepção de qualquer fenômeno como um signo. Atores sociais, ao tomar algo como um signo, também têm projetos, interesses, motivações. Eles também já têm conhecimento prévio, experiências, assunções, formas de atenção, expectativas; em suma, ideologias. E os fenômenos do mundo não são construídos como signos *de novo*. Ao contrário, como Peirce enfatiza, signos são geralmente tipificados e convencionalizados. Para nós, essa convencionalidade faz deles imbuídos socialmente e, portanto, uma complexa arena de análise que nós abordamos de forma distinta de Peirce (Gal; Irvine, 2019, p. 16, tradução própria).³⁴

³⁴ Texto original: “By contrast, we seek to understand – in addition to the semiotic logic – how existing regimes of value (ideologies) organize and direct even the simplest noticing of any phenomenon as a sign. Social actors, in taking something as a sign, always have projects, interests, motivations. They always already have background knowledge, experiences, assumptions, forms of attention, expectations; in short, ideologies. And the phenomena of the world are not construed as signs *de novo*. On the contrary, as Peirce emphasized, signs are usually typified and conventionalized. For us, this conventionality makes them socially embedded and thus a complex arena of analysis that we approach in ways distinct from Peirce”.

Quando, em nosso discurso, fazemos comparações explícitas ou implícitas e com isso criamos hipóteses ou julgamentos sobre o mundo, estamos, ao mesmo tempo, mobilizando e recriando nosso regime de valores e saberes. Por vezes, nossas hipóteses e julgamentos podem ser contraditórios, apagando aspectos da realidade para se sustentarem, aproximando fenômenos distintos ou distanciando fenômenos relacionados. A relação entre signo indexical e icônico pode nos ajudar a compreender como naturalizamos julgamentos ideológicos enquanto apagamos aspectos da realidade:

A distinção que Peirce formalizou entre índices e ícones gira em torno do grau para o qual um signo específico é tratado como “fundido” com seu objeto. Índices têm uma relação de contiguidade (apontando/associação) com o que eles representam; ícones têm relação de similaridade ou semelhança formal (“natural”); ícones são, portanto, mais “fundidos” com seus objetos que índices. Muitos trabalhos sociolinguísticos sobre processos de indexicalização têm focado na forma como associações indexicais se tornam convencionais, potencialmente tão convencionais que se submetem à iconização como “estilos” (Coupland 2007), “estilos pessoais” (Coupland 2002; Eckert 2008: 456) ou “registros” (Agha 2007). Iconização (ou rematização), como Gal e Irvine (2000) têm enfatizado, funciona ideologicamente para naturalizar conexões entre linguagem e o mundo social que são, na realidade, criações políticas e sociais. Visto sob essa luz, o processo de indexicalização pode ser, ele mesmo, alvo de processos de “apagamento”, para usar outro termo de Gal e Irvine. Isto é, a iconização pode ser entendida como apagamento da natureza situacional, contingente e política de conexões indexicais entre língua/práticas semióticas e aspectos do mundo social. [...] Em outras palavras, um dado signo (uma variável sociolinguística) pode ser interpretado por um ator social como tendo uma dada relação essencial e natural [relação icônica] com, por exemplo, um tipo social, e por outros como indexicalização de identidades sociais de uma forma menos determinista (Jaffe, 2016, p. 86, tradução própria).³⁵

Como descrito anteriormente, um signo pode ter uma relação indexical ou icônica com o que representa. A rematização contrasta julgamentos sobre traços entre signos e as aplica ao que eles representam, mesmo que a relação entre os signos e o que representam seja

³⁵ Texto original: “The distinction that Peirce formalized between indexes and icons revolves around the degree to which particular signs are treated as “fused” with their objects. Indexes have a relationship of contiguity (pointing/association) with what they stand for; icons have relationship of formal (“natural”) similarity or resemblance; icons are thus more “fused” with their objects than indexes. Much sociolinguistic work on processes of indexicalization has focused on the way in which indexical associations come to be conventional, potentially so conventional as to undergo iconization as “styles” (Coupland 2007), “persona styles” (Coupland 2002; Eckert 2008: 456), or “registers” (Agha 2007). Iconization (or rhematization), as Gal and Irvine (2000) have emphasized, functions ideologically to naturalize connections between language and the social world that are in fact social and political creations. Viewed in this light, the process of indexicalization itself can be the target of processes of “erasure,” to use another of Gal and Irvine’s terms. That is, iconization can be understood as erasing the situated, contingent, and political nature of indexical links between language/semiotic practice and aspects of the social world. In this respect, the process of indexicalization (whereby signs acquire social indexicalities) can be viewed as a potential way-station on a path to iconization (in which signs are perceived as coterminous with their social objects). [...] Put another way, a given sign (a sociolinguistic variable) may be interpreted by some social actors as having an essential, natural, “given” relationship with, for example, a social type, and by others as indexing social identities in a less deterministic way”.

indexical e não icônica, ou seja, mesmo quando os signos não carregam em si traços daquilo que representam.

Na rematização, um contraste de índices é interpretado como um contraste de representações: uma conjectura foca algum contraste perceptível de qualidade³⁶ em signos indexicais e toma aquele contraste para representar – não apenas para indexicalizar – um contraste nas condições sob as quais os signos foram produzidos; algum contraste de qualidade no que foi indexicalizado. Isto é, uma conjectura posiciona um eixo de diferenciação, criando um esquema de contraste qualitativo tanto para os signos indexicais quanto para o que eles são tomados para representar³⁷ (Gal; Irvine, 2019, p. 19, tradução própria).

Um exemplo de rematização que cito na análise da entrevista com a professora é quando ela toma como signo a língua espanhola e ela se torna um ícone para algo que atrapalha a aprendizagem das crianças, negativo, indesejável e que não tem lugar na escola. Na seção seguinte, demonstro com mais clareza o processo dessa construção discursiva.

A recursividade fractal se aproveita do eixo de diferenciação criado, com qualidades contrastantes entre signos indexicais que são projetadas aos objetos que representam, adicionando novos objetos e signos ao eixo de diferenciação:

Recursividade fractal é o aspecto do trabalho ideológico que reitera a comparação criada pelo eixo de diferenciação, alterando os conjuntos de objetos que são comparados, sob contraste. O trabalho ideológico expande ou contrai o escopo daqueles conjuntos. As qualidades nas quais os conjuntos de objetos contrastam são utilizadas novamente para diferenciar subconjuntos. Alternativamente, elas são projetadas em conjuntos mais abrangentes, trazendo, assim, os conjuntos originais juntos comparados contra algo diferente (Gal; Irvine, 2019, p. 20, tradução própria).³⁸

³⁶ Traduzi como “qualidade” a palavra “*quality*” para apontar que não é apenas um traço ou característica de signos que são contrastados no processo de rematização ou iconização, mas sim qualidades ou traços carregados de julgamento por quem faz o contraste. Então, o processo de rematização ou iconização se dá quando algo que foi tomado como signo tem um traço cuja qualidade foi julgada por um ator social. Este julgamento é dado, também, ao que o signo representa. A ideologia de quem toma algo por signo de outro algo apaga que a relação é indexical e socialmente construída; toma um traço do signo que é socialmente julgado como bom ou ruim; e assume que o que é representado pelo signo tem a mesma “qualidade”.

³⁷ Texto original: “In rhematization, a contrast of indexes is interpreted as a contrast in depictions: A conjecture focuses on some perceptible contrast of quality in indexical signs and takes that contrast to depict – not only to index – a contrast in the conditions under which the signs were produced; some contrast of quality in what was indexed. That is, a conjecture posits an axis of differentiation, creating a schema of qualitative contrast both for indexical signs and for what they are taken to represent”.

³⁸ Texto original: “Fractal recursivity is that aspect of ideological work that reiterates the comparison created by the axis of differentiation, altering the sets of objects that are compared, under contrast. Ideological work expands or contracts the scope of those sets. The qualities in which the sets of objects contrast are drawn upon again, to differentiate subsets. Alternatively, they are projected onto more encompassing sets, thus bringing the original sets together as against some-thing else”.

Demonstro, na seção seguinte, como no discurso apresentado pela professora, após tomar a nacionalidade boliviana como ícone de algo indesejável, ela projeta essas mesmas representações negativas para a língua espanhola, que também é tomada como ícone de algo indesejável. Este é um exemplo de recursividade fractal.

O trabalho ideológico, ao aproximar ou afastar signos e objetos criando hipóteses ou explicações, por vezes ignora aspectos da realidade contraditórios com as hipóteses criadas. A esse fenômeno, Gal e Irvine (2019, p. 21, tradução própria) deram o nome de “apagamento”: “Apagamento é uma forma de simplificar o trabalho ideológico. Como ideologias são visões totalizantes, elementos que parecem não poder se adequar ao esquema ideológico são ignorados ou transformados”.³⁹

Apontei alguns apagamentos que ocorreram na construção discursiva da professora para sustentar a nacionalidade boliviana e a língua espanhola como signos icônicos negativos. Um desses apagamentos foi o fato de o aluno com menos domínio do português ser o mais avançado no processo de alfabetização entre os alunos migrantes. Explicarei isso mais detalhadamente à frente.

O processo de análise da entrevista ocorreu da seguinte forma: destaquei trechos da entrevista nos quais a professora discorre sobre os alunos migrantes, comparando-os com os alunos de língua materna portuguesa, e criei quadros temáticos buscando eixos de diferenciação, destacando palavras ou expressões utilizadas pela professora com as quais espero identificar rematizações, recursividades fractais e apagamentos para melhor entender os conjuntos de valores que organizam o trabalho pedagógico relacionado aos alunos migrantes. As perguntas que fiz à professora buscavam compreender como ocorre a alfabetização das crianças migrantes de acordo com a perspectiva da professora e aprender como ela se relaciona com os referenciais linguístico-culturais desses alunos. É importante frisar que, ao fazer esse tipo de análise, não apontamos para crenças individuais necessariamente, mas sim para um conjunto de valores e saberes nos quais estamos imersos e com os quais construímos hipóteses sobre o mundo ao nosso redor, com ou sem consciência das ideologias que embasam essas hipóteses. Portanto, os trechos analisados a seguir desvelam ideologias que afetam o trabalho pedagógico da professora, porém, não refletem, necessariamente, posições conscientes e individuais da professora entrevistada.

³⁹ Texto original: “Erasure is a way of simplifying ideological work. Since ideologies are totalizing visions, elements that cannot be seen to fit the ideological schema are ignored or transformed”.

3.3 Entrevista com professora da turma

Encontramo-nos para a entrevista durante o horário de aula de Educação Física das crianças, antes do jantar, na sala de aula da turma. O áudio da entrevista foi gravado e transcrito. A seguir estão alguns recortes da entrevista, seguidos de quadros em que se aproximam falas relacionadas a uma mesma temática.

3.3.1 Recorte sobre nacionalidades

Pesquisador: 15 anos aqui, é bastante tempo. E essa escola sempre teve esse público tão diverso? Que mudanças você viu na escola nesse período?

Professora: Bolivianos sempre teve. De uns anos pra cá é que foram chegando outros, os angolanos... os bengaleses... os... aquela guerra lá da Síria.

Pesquisador: É, os sírios.

Professora: Os sírios... e... foram chegando, né?

Pesquisador: Entendi.

Professora: O pessoal do Egito também. Então foram chegando. E eles começando... Porque, assim, começou uma preocupação devido à grande discriminação que os bolivianos sofrem, aqui nessa escola, principalmente, que é onde eu tô e presencio. Nas outras escolas eu não me lembro não. Eu só tive em duas, né? Uma fiquei seis meses porque eu fui tomar posse era dia 30 de maio. Quer dizer, eu fiquei maio, junho, até o final do ano. Então foram seis meses. No [nome de outra escola] eu não via isso, essa discriminação. Eu vim ver aqui, né? Que eles têm, assim, os brasileiros, muito preconceito, né, dessas pessoas, né? E foi aqui, aqui que eu presenciei.

Pesquisador: Mas que tipo de discriminação você vê?

Professora: Que eles são fedidos, que eles não tomam banho.

Pesquisador: Mas os alunos falando?

Professora: É... não os pequenininhos, eles têm um certo... mas é sim, quando eles percebem, por exemplo, quando o aluno não tá cheirando bem eles ficam assim... eles não falam, eles enturmam todo mundo porque... as crianças têm essa facilidade, que eles não discriminam, eles envolvem a todos. Mas quando eles sentem assim, tá malcheiroso, sabe?

Pesquisador: Sei...

Professora: Os mais velhos, aí já discrimina mesmo, que chamam de “boliva”, que eles são isso e aquilo, entendeu?

Pesquisador: Entendi.

Professora: Mas os menores eles já acolhem mais. Tanto que chegou o D...

Pesquisador: O D. falta bastante, né?

Professora: Falta. Ele falta bastante. Ele é o último que chegou. E ele... a língua materna tá muito presente, né? Os outros, os que já estão aqui, nasceram aqui no Brasil, eles falam muito a língua deles em casa. Por isso que tem muito, por exemplo... O A., é esse que tá aqui... já diferente dela que fala mais português...

Pesquisador: A Y., né?

Professora: A Y. Ele não, ele já fala mais misturado o português e o espanhol, que é a língua que eles falam.

No trecho acima, identificamos três temáticas que emergem da fala da professora quando ela discorre sobre os alunos bolivianos em contraste com os alunos brasileiros: nacionalidade, higiene e língua. No quadro a seguir, identifico palavras, frases e expressões utilizadas pela professora para caracterizar os alunos bolivianos em cada um destes temas.

Quadro 2 – Falas sobre nacionalidade, higiene e língua

Nacionalidades		Comentários
Bolivianos	Brasileiros	
“a grande discriminação que os bolivianos sofrem” “Boliva” “dessas pessoas”	“Que eles têm, assim, os brasileiros, muito preconceito, né, dessas pessoas, né?”	A professora introduziu os bolivianos explicando que são alvos dos brasileiros de preconceito. Desde o início, então, criou-se um eixo de diferenciação com bolivianos de um lado e brasileiros de outro.
Higiene		Comentários
Bolivianos	Brasileiros	
“Fedido” “Malcheiroso”		Para explicar a discriminação sofrida pelos bolivianos, é mencionado o mau cheiro, qualidade negativa atribuída às pessoas de nacionalidade boliviana.
Línguas		Comentários
Bolivianos (espanhol)	Brasileiros (português)	

<p>“Língua materna muito presente”</p> <p>“Língua deles em casa”</p> <p>“Língua que eles falam”</p>		<p>O espanhol é identificado como a língua dos bolivianos, é a “língua deles”, “que eles falam”, “língua deles em casa”, e não na escola.</p>
---	--	---

Fonte: Elaboração própria.

No trecho acima, é possível verificar a construção de que a nacionalidade boliviana tem qualidades em comum com o mau cheiro, pois ambos são intrusos e não bem-vindos, além do próprio mau cheiro ser identificado como algo pertencente à nacionalidade boliviana. Assim como o mau cheiro, a língua espanhola é deles, dos bolivianos, porém, “muito presente”. A rematização que identifica bolivianos com mau cheiro e a recursividade fractal que identifica na língua espanhola as mesmas características negativas identificadas na nacionalidade boliviana apagam o fato de que há alunos brasileiros malcheirosos e que o mau cheiro não é uma qualidade pertencente a uma nacionalidade e, sim, uma consequência da situação de vulnerabilidade dos alunos.

3.3.2 Recortes sobre língua materna e português

Recorte 1

Pesquisador: O foco da minha pesquisa é alfabetização das crianças migrantes, das crianças que talvez tenham outras línguas maternas. Então eu vou começar a fazer perguntas mais direcionadas a isso. A primeira é: Quais alunos são migrantes ou filhos de migrantes na sua turma?

Professora: Na verdade, eu acho que... o D. filho de migrante, A., Y., V., acho que são... e... o Pm.

Pesquisador: Pm., tá... acho que conheci... ele não tava aqui hoje, né?

Professora: Ele não tava aqui hoje não. Acho que é angolano, se não me engano.

Pesquisador: Pm.?

Professora: Pm.

Pesquisador: Ah tá, tá bom.

Professora: São esses.

Pesquisador: Eu vou observar mais próximo esses alunos também, pra ir vendo as estratégias deles de aprendizagem. A segunda pergunta é: Todos eles falam português? E se falam, com qual fluência?

Professora: A Y., ela fala. Pra mim, no meu modo de ver, fala fluente. O... a V. também. O A., ele tem o sotaque, mas muitas coisas em português ele fala e eu consigo entender. Consigo mais que o D. Eu tenho que fazer...

Pesquisador: Que é o mais recente?

Professora: É, o mais recente. Eu conversei com a mãe, perguntei se ela tava aqui recentemente. Porque você vê que o espanhol tá muito forte na língua dele, né? Ela falou que sim, que ela tá recente no Brasil, né? Mesmo eles falando a língua materna em casa, caso do A., o português ele consegue falar de forma que a gente consiga entender. O D., algumas palavras eu sei, como “*baño*”, por exemplo, que ele quer ir ao *baño*, aí eu já sei que é “banheiro”. Outras, outras questões, como apontador, ele quer fazer a ponta do lápis, *cuaderno*, que aí eu sei que é “caderno”.

Pesquisador: Você vai aprendendo também, né?

Professora: Vou aprendendo. Exatamente, pra poder... os “*colores*”, que é os lápis, né? A gente vai entendendo aqui a língua, né, falando, pra poder nos comunicar. Às vezes eu não consigo mesmo entender. Eu falo “Deus, o que esse menino tá falando?”. Eu falo “Fala de novo”. Aí eu não consigo mesmo. Eu não sei o que você tá falando, não consigo. Eu sei dizer que no final a gente se comunica e eles entendem o que que eu falo. Deve ser difícil também pra ele entender a língua portuguesa, né?

Pesquisador: É, deve ser.

Professora: Principalmente pro D. Pra eles não, que eles já conseguem assimilar. O Pm. também já consegue, a V. consegue. Agora D. tá chegando agora, aí o desafio é maior... mas a gente vai tentando.

No trecho acima, a professora lista os alunos migrantes e filhos de migrantes como mostrado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Alunos migrantes da turma

Alunos bolivianos	Alunos angolanos	Migrantes não citados
Y. V. A. D.	Pm.	Ag. N.

Fonte: Elaboração própria.

Perguntei à professora sobre o português dos alunos migrantes. Ao fazer essa avaliação, a professora acabou por avaliar as suas próprias habilidades de espanhol. Além

disso, há um certo julgamento acerca dos espaços que a língua materna dos alunos deve ocupar. A seguir, sistematizo essas informações.

Quadro 4 – Avaliação das línguas presentes na sala de aula

Autoavaliação da professora		Comentários
Espanhol	Português	
<p>“Algumas palavras eu sei”</p> <p>“Vou aprendendo”</p> <p>“Às vezes eu não consigo entender mesmo”</p> <p>“Deus, o que esse menino tá falando?”</p>		A professora apontou a dificuldade que tem em compreender a língua espanhola, mas que sabe algumas palavras e consegue aprender outras, apesar de não localizar em si a responsabilidade de aprender a língua do outro.
Avaliação de aluno não falante de português		Comentários
Espanhol	Português	
<p>“o espanhol tá muito forte na língua dele, né?”</p>	<p>“no final a gente se comunica e eles entendem o que que eu falo”</p> <p>“Deve ser difícil também pra ele entender a língua portuguesa, né?”</p> <p>“Agora D. tá chegando agora, aí o desafio é maior”</p>	O aluno que fala em espanhol na sala de aula é o que menos sabe português.
Avaliação de alunos que sabem português, mas não são fluentes		Comentários
Espanhol	Português	
<p>“Mesmo eles falando a língua materna em casa, caso do A., o português ele consegue falar de forma que a gente consiga entender.”</p>	<p>“Ele tem o sotaque, mas muitas coisas em português ele fala e eu consigo entender.”</p>	Com relação aos alunos que sabem português, mas não são proficientes, é apontado que eles falam espanhol em casa.
Avaliação de alunas fluentes em português		Comentários
Espanhol	Português	
	<p>“ela fala”</p> <p>“fala fluente”</p> <p>“V. também [fala fluente]”</p>	Já sobre as alunas fluentes em português, o espanhol não está presente na avaliação da professora.

	“a V. consegue” “também já consegue”	
--	---	--

Fonte: Elaboração própria.

É possível perceber uma relação inversamente proporcional entre saber português e falar espanhol, já que os alunos que falam espanhol na escola não sabem português, os que falam em casa sabem um pouco de português e os que falam fluentemente português não se é lembrado se falam ou não espanhol. Há, então, a construção de uma rematização que cria uma relação de causa e efeito entre falar espanhol e não saber português, como se o motivo de não saber português fosse a presença da língua espanhola no dia a dia da criança. Essa rematização sugere uma ideologia alinhada a uma perspectiva monolíngue sobre a língua. Quando a professora conta sobre o seu aprendizado sobre a língua espanhola e o aprendizado dos alunos da língua portuguesa, a responsabilidade de aprender a língua do outro está localizada nos alunos, e não na professora, a qual aprende algumas palavras pela convivência com os alunos e necessidade do trabalho.

Recorte 2

Pesquisador: Eu não sei se eu cheguei a perguntar quais são as línguas maternas. Você falou bastante do espanhol, mas tem alguma outra língua materna aqui? Alguém de algum outro lugar?

Professora: Tem. Tem o Pm., que eu acho que ele é angolano, tá? Ele fala o português, mas ainda... fala o português, mas eu acho que... como é que a gente fala? As conexões... por exemplo, a, o [artigos] ou qualquer conexão verbal às vezes não vem na fala dele.

Pesquisador: Entendi.

Professora: Você tá entendendo mesmo?

Pesquisador: Eu entendi, entendi.

Professora: É, então, que ele não faz a conexão. Ele fala “menina” e não “a menina”. É um exemplo só, não que ele fale assim, mas... quando ele fala, o verbo ou o artigo não vem. Ele não fala. Não sei se é da própria língua dele ou da maneira que eles se comunicam porque não deve ter essa conexão, né? Eu acho que é isso. Então é o Pm., que é angolano, o restante é boliviano.

Pesquisador: Tá, entendi. Boliviano mesmo, né? Ou filhos de bolivianos ou que nasceram na Bolívia?

Professora: Na verdade nasceram aqui, né? Que são descendentes eu acho, né? Agora, o D. é que tá assim, com a língua materna muito presente, foi isso que eu te falei, que muitas das coisas que ele fala eu não consigo entender. Ele precisa repetir pra eu... pela minha audição e pelo que eu entendo, decodificar pra poder [inaudível]. Algumas palavras eu entendo, como “*baño*”, eu sei que é “banheiro”, ou “água”, eu sei que ele quer beber água. Então são essas coisas, né? Se ele, por exemplo, alguma coisa, alguma atividade que ele tá fazendo, que ele fala na língua dele, eu não consigo entender.

No trecho acima, há novas avaliações acerca da proficiência dos alunos com relação à língua portuguesa. Destaco algumas palavras ou expressões a seguir.

Quadro 5 – Avaliação do português de alunos migrantes

Avaliação do português do aluno angolano		Comentários
Língua materna do aluno	Português	
“língua dele”	“Ele fala o português, mas ainda...” “fala português, mas” “quando ele fala o verbo ou o artigo não vem”	Eu perguntei sobre a presença de outras línguas maternas. Como resposta, obtive uma nova avaliação do português de um aluno angolano.
Avaliação do português do aluno boliviano		Comentários
Língua materna do aluno	Português	
“língua materna presente” “muitas das coisas que ele fala eu não consigo entender” “língua dele”		Ao perguntar se os alunos identificados como bolivianos nasceram na Bolívia ou são brasileiros filhos de migrantes, obtive uma nova avaliação do português de um aluno boliviano.

Fonte: Elaboração própria.

A avaliação do português do aluno angolano como se o português fosse uma língua que ele está a adquirir (“Ele fala português, mas ainda...”) revela um não saber sobre a Angola, já que a língua oficial daquele país é o português⁴⁰. Mesmo que a língua materna do aluno em questão seja uma das línguas nacionais da Angola, o português é uma de suas

⁴⁰ O governo angolano denomina como **língua oficial** do país o português, que é, inclusive, a língua de instrução no sistema educacional angolano e considerada a língua franca do território. **Línguas nacionais** é a denominação que o governo dá às línguas maternas originárias do território que conhecemos hoje com o nome de Angola. Há diferentes grupos étnicos na Angola e cada um tem sua própria língua.

línguas adicionais.⁴¹ Além disso, o referencial de português correto não corresponde ao português falado na Angola (“ele não faz a conexão”). A resposta de que ele é angolano para a pergunta “tem alguma outra língua materna aqui?” revela uma equiparação entre língua materna e nacionalidade, como se fossem sinônimos. Essa rematização apaga a complexidade do fenômeno linguístico, processos de migração e a colonização, já que não basta saber o lugar de origem de uma pessoa para saber qual sua língua materna.

Já sobre o aluno boliviano, a ideia de que a língua materna é “dele”, e não da escola, retorna, relacionando-se ao eixo de diferenciação demonstrado no quadro 4 (presença do espanhol = falta do português).

Recorte 3

Pesquisador: Com o D. você falou bem da tentativa de entender e de falar. Com os outros é mais tranquilo?

Professora: Com os outros é mais tranquilo porque eles falam português, né? Mesmo o A., que ele ainda tem um pouco de sotaque na fala.

Pesquisador: O N. também, né?

Professora: O N. também. Mas o português tá mais presente na fala deles. A Y., a V.... A V. acho que já fala o português completo, né?

Pesquisador: É que ela é quietinha, né? Mas ela demonstra entender, porque ela faz tudo.

Professora: Quer dizer, eu acho que essa, essa questão do silêncio dela integra mais, né, a compreensão do que ela precisa fazer, do que ela precisa realizar ali nas atividades.

Pesquisador: Ag. também, né?

Professora: A Ag. também, mas ela fala normal, né? Não tenho problema. Deve ter nascido aqui, né? Então...

No trecho acima, perguntei sobre a compreensão da professora da fala de seus alunos migrantes. Como resposta, obtive uma nova avaliação do português dos alunos, como sistematizado no quadro a seguir:

Quadro 6 – Avaliação de diferentes níveis de proficiência de português de alunos migrantes

⁴¹ Conversei com a mãe deste aluno em uma reunião de pais e mestres na escola, e pude verificar que o português era uma das línguas que ela e o aluno adquiriram na Angola, antes de virem para o Brasil.

Avaliação de alunos que sabem português, mas não são fluentes		Comentários
Língua materna	Português	
	<p>“ainda tem um pouco de sotaque na fala”</p> <p>“o português tá mais presente na fala dele”</p>	É apontada a maior presença de português na fala desses alunos, mas que também não está presente totalmente, situação ilustrada com a constatação de que eles têm sotaque.
Avaliação de alunas fluentes em português		Comentários
Língua materna	Português	
	<p>“já fala o português completo”</p> <p>“essa questão do silêncio dela integra mais, né, a compreensão do que ela precisa fazer”</p>	Aqui, a presença do português na fala das alunas é total. Quando é questionada sobre o silêncio das alunas, a professora repete minha hipótese sobre a compreensão das alunas.
Avaliação de aluna considerada brasileira		Comentários
Língua materna	Português	
	<p>“A Ag. também, mas ela fala normal, né? Não tenho problema. Deve ter nascido aqui, né?”</p>	Essa aluna não foi mencionada espontaneamente pela professora como aluna migrante ou filha de migrante em nenhum momento de nossa conversa. A nacionalidade brasileira é associada à fluência em português.

Fonte: Elaboração própria.

No trecho acima, a rematização “presença do espanhol = não saber português” reaparece. Nas falas, a avaliação da professora não considera se há algum motivo linguístico para o silêncio das alunas fluentes em português e o próprio silêncio é apagado. Também é apagada a origem da família de uma aluna, pois ela “fala normal”. Além disso, ao dizer que a aluna sem marcas do espanhol em seu discurso “fala normal”, a docente deixa implícito que a norma na escola é falar português, ou que a escola não é lugar de se falar espanhol, retomando a rematização do recorte sobre nacionalidades, que atribui características negativas do mau cheiro à língua espanhola. Essa ideia é reafirmada com a fala “não tenho problema”, dita em seguida, pois pressupõe que seria um problema caso a aluna tivesse marcas de outra língua em seu discurso.

Dizer que as alunas fluentes em português apresentam “português completo” revela uma perspectiva monolíngue de língua, já que a aprendizagem de uma língua não corresponde a uma ampliação de repertório linguístico e semiótico para coconstruções e negociações no ato de comunicação, mas sim a um objeto definido *a priori* e que deve ser adquirido em sua totalidade por um aprendiz para se comunicar com um falante nativo. Logo, nessa fala também é possível encontrar subentendida a ideia de que existem falantes nativos de **um** português completo, e que aqueles que não têm **o** português completo devem buscar adquiri-lo.

3.3.3 Recortes sobre alfabetização

Recorte 1

Pesquisador: Entendi. Qual é o maior desafio do seu trabalho? O que você enxerga como o maior desafio?

Professora: Eu acho que é ensinar a ler e escrever. É um desafio muito grande. Cotidianamente, todos os dias, o foco, a gente não pode perder o foco de que o foco é aprender a ler e escrever. Mesmo indo pra brincar lá fora, mesmo tendo os dias de brincar, o foco é aprender a ler e escrever.

Pesquisador: Mas como você vê com relação a essa turma aqui em específico? Você tem alguma preocupação ou você acha que tá no andamento? Que eles estão no começo do ciclo...

Professora: Eu tenho uma preocupação sim, porque eu tenho uma... 14 crianças silábicas com valor e duas crianças silábicas sem valor. Então tem a preocupação de fazer elas avançarem, entendeu?

Pesquisador: Entendi.

Professora: Os que já estão alfabéticos a gente tem a preocupação de não deixar eles perdidos, nem deixar eles soltos demais. Porque uma é a necessidade dos silábicos com valor, outras são as necessidades dos alfabéticos. Eles já conseguem ter uma certa autonomia na escrita e na leitura, mas nem todos. Nem todo alfabético tá com essa autonomia. Por exemplo, aquele grupo do Le., do R. e do P. e do E., eles já têm.

Pesquisador: É, eles estavam lendo os enunciados.

Professora: É, eles leem. Mas tem o Pi., que é o que estava ali. Ele também é alfabético, mas com dificuldade na leitura. E tem os silábicos alfabéticos que são uns quatro que é L., Vi., Vn., entendeu? Acho que são só eles. A Nd...

Pesquisador: E os silábicos sem valor, quem são? Eu já conheci?

Professora: Já, é esse, o A., F., Dv., Y., Ad., H., Ev., o P., Pm., Rc., Yk. tá silábico sem valor. E o N., entendeu?

Pesquisador: N. não veio hoje?

Professora: Não veio hoje.

Pesquisador: Eu confundo ele com o A.

Professora: Com o A., né? O A. é mais magrinho. Ele é mais rechonchudinho.

Pesquisador: É, né? Acho que é isso. Entendi. É um desafio mesmo.

Professora: É. Então, essa é minha preocupação. Todo dia de manhã quando eu tô na minha casa sentada preparando aula é eles que estão polvilhando meu raciocínio pra poder alcançar eles, né, pra fazê-los avançar.

Pesquisador: Entendi. Aí é o foco do ciclo de alfabetização também, então...

Professora: Exatamente. Quanto mais... é... mais rápido eles forem estimulados e ser o protagonista da sua aprendizagem por... por estímulo e mediação que a gente precisa fazer, melhor. Que aí ele chega no terceiro ano já alfabético. Do que chegar lá com... A maioria, nem que seja um ou dois ou três ou quatro ainda sem avançar, mas que não seja, seja menos expressivo.

Pesquisador: Acho que facilita também pro próximo professor.

Professora: Pra própria criança, né? Mas assim, nada apressado, né? Porque eles fazem no tempo deles, a gente tem que respeitar isso, mas não podemos deixar de dar os estímulos pra que isso aconteça, né? Que cada um assimila dentro das suas condições. Dentro daquilo, seu pensar seu raciocínio consegue. Mas os estímulos não podem deixar de ser dados. Mediação não pode deixar de acontecer.

No trecho acima, a professora comenta sobre as etapas de alfabetização sistematizadas por Ferreiro (2011) a partir da qualidade das hipóteses de escrita dos alunos em ditados. Hipóteses silábicas são quando a criança representa sílabas com apenas uma letra. As hipóteses silábicas podem ser com ou sem valor, a depender se a letra usada para representar a sílaba se relaciona de alguma forma com o som da sílaba. Por exemplo, em um ditado de “cachorro”, uma criança escreveu “tat”, representando cada sílaba da palavra com uma letra (hipótese silábica sem valor) e outra escreveu “cxo”, escolhendo letras que se relacionam com o som de cada sílaba (hipótese silábica com valor). Hipóteses alfabéticas são quando a criança compreendeu que, para se representar uma sílaba, a depender de seu som, precisamos de mais de uma letra. No mesmo exemplo, se outra criança escrevesse “caxoro”, sua hipótese se classificaria enquanto alfabética. Silábico-alfabética são hipóteses que demonstram transição entre a etapa silábica e a etapa alfabética. Na mesma situação hipotética, se uma criança

escrevesse “caxo”, sua hipótese se enquadraria na etapa silábico-alfabética. A seguir, destaco no quadro as etapas de alfabetização comentadas pela professora na entrevista; como ela caracteriza cada etapa em relação à autonomia e ao tempo dos alunos; e a classificação dos alunos citados.

Quadro 7 – Etapas de alfabetização

Etapa de alfabetização			Comentários
Silábico sem valor	Silábico alfabético	Alfabético	
		<p>“Autonomia”</p> <p>“Protagonista”</p>	<p>Ao comentar sobre a etapa alfabética, a professora utiliza a palavra “autonomia” para caracterizar os alunos desta etapa em comparação com as etapas silábicas. Depois, ela utiliza a palavra “protagonista” para indicar a etapa alfabética.</p>
Alunos brasileiros <i>versus</i> Etapa de alfabetização			Comentários
Silábico sem valor	Silábico alfabético	Alfabético	
<p>F.</p> <p>Dv.</p> <p>Ad.</p> <p>H.</p> <p>Ev.</p> <p>P.</p> <p>Rc.</p> <p>Yk.</p>	<p>L.</p> <p>Vi.</p> <p>Vn.</p> <p>Nd.</p>	<p>Pi.</p> <p>R.</p> <p>P.</p> <p>E.</p>	<p>A professora lista alunos brasileiros nas etapas tanto silábicas quanto alfabética. Aos quatro alunos brasileiros listados na etapa alfabética também é atribuída a qualidade “autonomia”.</p>
Alunos migrantes <i>versus</i> etapa de alfabetização			Comentários
Silábico sem valor	Silábico alfabético	Alfabético	
<p>A.</p> <p>Y.</p> <p>Pm.</p> <p>N.</p>			<p>Todos os alunos migrantes citados se encontram na etapa silábica sem valor. Os alunos migrantes alfabéticos não foram citados. Há, então, um apagamento dos alunos</p>

			migrantes alfabéticos.
Tempo			Comentários
Silábico sem valor	Silábico alfabético	Alfabético	
“fazê-los avançar” “mais rápido” “estímulo”		“nada apressado” “tempo deles” “a gente tem que respeitar isso”	Ao falar sobre o tempo de aprendizagem para os alunos que precisam avançar do silábico ao alfabético, há falas apontando para a urgência, que depois são atenuadas quando se fala sobre o tempo de aprendizagem de todos os alunos.

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos ver pelo quadro, há a construção de um eixo de diferenciação entre as etapas silábicas e alfabética, sendo que a etapa alfabética é identificada com os atributos de autonomia e protagonismo, em contraste com a falta de autonomia e protagonismo das etapas silábicas. Assim, neste eixo de diferenciação identificamos a rematização “alfabético = (autonomia e protagonismo) ≠ silábico”. Quando há a distribuição dos alunos nas diferentes etapas de alfabetização, apenas alunos brasileiros são citados na etapa alfabética e, por consequência, são entendidos como autônomos e protagonistas. Há, portanto, o apagamento dos alunos migrantes alfabéticos.

Há uma contradição quando se fala sobre o ritmo de ensino e aprendizagem. Quando se fala sobre o ritmo de ensino e aprendizagem em relação aos alunos que se encontram nas etapas silábicas, há uma urgência e ênfase nas intervenções da professora. Já quando se fala sobre o ritmo de ensino e aprendizagem dos alunos no geral, há uma preocupação em se respeitar o tempo dos alunos e um foco na ação dos próprios alunos. Essa contradição se alinha à ideia de protagonismo e autonomia dos alunos alfabéticos e de dependência dos alunos silábicos, podendo ser interpretada como uma recursividade fractal que expande o eixo de diferenciação de etapas de alfabetização para o tempo de ensino e aprendizagem.

Recorte 2

Pesquisador: Há diferenças no desenvolvimento dos alunos migrantes com relação aos objetivos de aprendizagem?

Professora: Eu acho que não. Acompanha como a criança, qualquer outra aqui do Brasil, não tem diferença.

Pesquisador: Mas, daqueles alunos que na alfabetização, que a gente tava conversando sobre os que são alfabéticos e os que não são? Como que eles evoluem ao longo do tempo?

Professora: Porque, eu acredito nisso, que cada criança tem o seu tempo. Aqueles que são mais estimulados, eles avançam mais depressa, eu acredito também. Agora, tem criança que mesmo sendo estimulado, mesmo com as intervenções, ele vai no ritmo dele. Talvez pela maturidade, nem posso falar disso porque também não entendo muito, ou pelo jeito de ser, é mais demorado. Tem criança aqui que ainda não sabe o alfabeto todo, na ordem. Muitas vezes nem sabe a ordem do alfabeto, mesmo tendo passado pelo primeiro ano, né? Então...

Pesquisador: Mas você vê relação com a língua materna, ou com o fato de saber outras línguas, relação com isso e a...

Professora: Eu acho que tem um pouco a ver também...

Pesquisador: Que é isso que eu tô investigando, assim, que eu estou tentando observar, essa é a minha pergunta de pesquisa.

Professora: Eu acho que tem, eu não sei dizer em qual grau ou em qual profundidade, eu acredito que tem. A questão da língua, ela atrapalha um pouco. A questão da aprendizagem da língua portuguesa com a língua hispânica, né? Mas é superável. No final, essas crianças acabam se alfabetizando também. Uma coisa que eu conto muito, principalmente com os pais bolivianos, é o estímulo deles, é a ajuda dele com a criança em casa na língua deles. Sempre falo, você ajuda ele a conhecer o alfabeto... A conhecer, a ler, a questão do silabário, receber a formação, que isso parece que é bobagem, mas não é. Ela ajuda, no ponto de vista meu.

No trecho acima, eu perguntei se há diferenças no desenvolvimento dos alunos migrantes e brasileiros e se a professora vê relações entre aprendizado e língua. A seguir, destaco algumas palavras ou expressões nas respostas da professora.

Quadro 8 – Velocidades de aprendizagens

Aprendizagem dos alunos de língua materna portuguesa	Aprendizagem dos alunos de outras línguas maternas	Comentários
“cada criança tem o seu tempo”	“Acompanha como a criança, qualquer outra aqui do Brasil, não tem diferença.”	A professora diz que a forma de aprender de todas as crianças é igual, mas aponta que as línguas maternas das

<p>“Aqueles que são mais estimulados, eles avançam mais depressa”</p> <p>“mesmo com as intervenções, ele vai no ritmo dele”</p> <p>“Talvez pela maturidade”</p>	<p>“A questão da língua, ela atrapalha um pouco”</p> <p>“Mas é superável”</p> <p>“No final, essas crianças acabam se alfabetizando também.”</p>	<p>crianças migrantes atrapalham o processo, ampliando o eixo de diferenciação “presença do espanhol = não saber português” e reafirmando uma visão do fenômeno linguístico monolíngue.</p>
---	---	---

Fonte: Elaboração própria.

Ao equiparar a forma de aprendizagem de alunos migrantes e brasileiros ao mesmo tempo que aponta que as línguas maternas diferentes do português atrapalham o processo, é construída a ideia de que a capacidade cognitiva de todas as crianças é igual e que a língua materna dos alunos migrantes atrasa o processo de aprendizagem, o qual poderia ser do mesmo ritmo que o dos brasileiros se as línguas maternas dos alunos migrantes não estivessem presentes. Essa ideia expande a rematização “presença do espanhol = não saber português” para “presença do espanhol = não saber/aprender”, sendo um exemplo de recursividade fractal. Aqui, novamente, vemos a atribuição de características negativas ao espanhol, assim como no primeiro recorte sobre nacionalidades, no qual a língua espanhola e o mau cheiro são equiparados. Também reaparece uma visão de língua monolíngue, como se o estado natural e favorável para a aprendizagem fosse saber apenas uma língua, sendo essa língua o português. A própria professora, porém, ao contar sobre uma de suas estratégias para lidar com o desafio de ensinar alunos de diferentes línguas maternas, trouxe uma contradição: a ajuda, em casa, dos pais dos alunos migrantes com a leitura e escrita “na língua deles” potencializa o processo de ensino e aprendizagem em português na escola. Então, na construção “presença do espanhol = não saber português”, há o apagamento de que o espanhol pode ser uma ferramenta que auxilia no processo de aprendizagem de leitura e escrita no idioma português. Outra forma de interpretar essa aparente contradição é que, possivelmente, para a professora, a ajuda em português que os alunos brasileiros recebem para dar conta das tarefas de casa não teria nenhum impacto diferente da ajuda em espanhol a que os alunos migrantes têm acesso em seus lares, contanto que o espanhol restrinja-se ao espaço doméstico e não ultrapasse as fronteiras da escola. Nesse caso, a rematização seria “presença do espanhol **na escola** = não saber/aprender”.

3.4 Observação das aulas

A minha segunda ação de obtenção de registros foi fazer anotações em diário de campo e gravações de áudios das aulas observadas. Como explicado na seção 2.2, a minha observação foi participante, pois passei a ajudar os alunos com suas dúvidas como um professor auxiliar ou estagiário. Nos momentos em que os alunos e a professora não precisavam de auxílio, fiz minhas anotações. Também precisei ser discreto com as gravações de áudio para não distrair os alunos de suas atividades.

Para organizar os registros gerados em campo, reli as minhas anotações e escutei os áudios das aulas observadas buscando temas emergentes, que, por sua vez, tornaram-se códigos para identificar os registros relacionados a um tema. Depois, separei os registros sob um mesmo código, aproximando-os. Após a releitura do conjunto de registros que formavam um tema, escolhi aqueles que melhor ilustravam o tema em questão, para, a partir deles, escrever vinhetas, assim como definidas por Phakiti *et al.* (2018):

Uma vinheta é “uma descrição focada de uma série de eventos tomados por serem representativos, típicos ou emblemáticos” (Miles; Huberman, 1994, p. 81). Vinhetas diferem de memos, portanto, em sendo um relato narrativo em vez de ser (apenas) um relato exploratório ou analítico⁴² (Phakiti *et al.*, 2018, p. 260, tradução própria).

Ao todo, as vinhetas estão organizadas em torno de seis temas que dão nome aos títulos das próximas seções deste trabalho. Os três primeiros temas são relacionados às propostas de ensino de leitura e escrita oferecidas para as crianças da turma. O quarto é sobre um evento organizado pela escola para valorizar a diversidade cultural presente lá. O quinto ilustra a forma como a língua espanhola era vista pelos alunos da turma. O último tema é sobre *bullying* e exclusão.

3.4.1 Livro didático e cópia

A cópia é uma habilidade desafiadora para todos os alunos, pois eles estão em processo de alfabetização. Ela foi a atividade mais corriqueira nos dias em que estive presente, visto que as aulas foram estruturadas em torno dos livros didáticos e o trabalho com eles consiste em preenchê-los. Como as crianças não têm autonomia para escrever as suas respostas, a professora a escreve na lousa após fazer perguntas aos alunos para tentar ajudá-los a chegar na resposta correta, e os alunos as copiam. O final do ritual consiste na

⁴² Texto original: “A vignette is “a focused description of a series of events taken to be representative, typical or emblematic” (Miles & Huberman, 1994, p. 81). Vignettes differ from memos, therefore, in being narrative accounts rather than (only) exploratory or analytical accounts”.

professora passando de carteira em carteira para checar se alunos copiaram corretamente a resposta na lousa. Dessa forma, o fim ou o objetivo das atividades para os alunos é copiar as respostas corretas da lousa, preenchendo as lacunas do livro didático. A consequência é que, para os alunos, torna-se pouco atrativo acompanhar a leitura da professora e tentar compreender os textos do livro, já que não necessitam disso para executar a tarefa. Para os alunos migrantes falantes ou falantes emergentes de PLA, o desafio de acompanhar as leituras e compreendê-las é grande, pela língua e pelos referenciais culturais usados nas atividades do livro didático distantes dos seus; então, não participam e não ficam constrangidos em não participar, já que conseguem copiar as respostas e executar as tarefas com maestria. O foco deles é a cópia.

Algo importante a se pontuar é que as propostas presentes nos livros didáticos são interessantes. Se as propostas dos exercícios fossem executadas sem que a preocupação ou foco fosse o preenchimento das lacunas do livro didático pelos alunos de forma correta e convencional, e sim as práticas sociais com a leitura e escrita presentes nas propostas, provavelmente eu presenciaria um alfabetizar letrando, como explicado por Soares (2009). Porém, características inerentes ao livro didático (lacunas a serem preenchidas e a formalidade de ser um livro, por exemplo) fazem com que a postura da professora e, por consequência, dos alunos frente às propostas do livro seja outra. Exemplifico tal situação a seguir, em duas cenas ocorridas no mês de junho.

Recorte 1 – Atividade sobre poesia

Neste dia, quando cheguei à escola, os alunos estavam fazendo atividades do livro didático de português sobre poesia. A professora leu e os alunos repetiram em voz alta cada um dos versos do poema presente no livro didático. Ele era uma espécie de metalinguagem metafórica que definia o que seria poesia para o autor, com versos com a seguinte estrutura: Poesia é...

Após a leitura, a professora leu cada uma das perguntas, perguntou aos alunos se sabiam as respostas e, após alguns voluntários dizerem o que achavam, escreveu as respostas corretas na lousa para os alunos copiarem.

N. e A. me pediram ajuda, perguntando se suas respostas estavam corretas. O foco de cada um deles era copiar corretamente as respostas escritas na lousa. Porém, a última pergunta da atividade convidava os alunos a escreverem o que era poesia para eles, utilizando a mesma estrutura de verso do poema que leram com a professora. N., A., Y. e Ag. não

entenderam a proposta. Primeiro perguntaram o que era para fazer, buscando algo na lousa para copiar. Quando expliquei que tinham que criar a sua própria resposta, não conseguiam fazer mais nada além de perguntar o que tinham que escrever. Dei um exemplo:

Pesquisador: Olha, você tem que pensar o que é poesia para vocês.
Para mim, por exemplo, é alegria. E para você?

Todos eles perguntaram, então, como se escrevia “alegria”. Suas respostas foram todas iguais ao meu exemplo. Ainda assim, exitaram em escrever alegria sem ter a palavra para copiar e, após eu encorajá-los e insistir que escrevessem do jeito deles, dois deles escreveram suas hipóteses. A. fez uma hipótese silábica e Ag. fez uma hipótese silábica alfabética. N. e Y. só escreveram depois que soletrei a palavra para eles.

Recorte 2 – Atividade sobre parlenda

Na aula de português, a professora estava fazendo um dos exercícios do livro didático que tratava de parlendas, que são rimas que são passadas de geração em geração utilizadas em brincadeiras pelas crianças. Anteriormente, a professora havia lido algumas parlendas com os alunos e no dia da atividade, os alunos tinham que escrever uma brincadeira que gostavam e uma parlenda que utilizavam na brincadeira escolhida.

N, Ag., A., D. e Y. não entenderam o que era para ser feito. Todos eles perguntaram o que era para escrever. Quando expliquei que tinham que escrever uma parlenda e brincadeira que gostavam, repetiam a pergunta “mas o que tenho que escrever?”. Fiz várias perguntas para que eles pensassem em brincadeiras que gostavam, mas não me responderam. Então, listei brincadeiras para cada um deles e todos eles escolheram a primeira brincadeira da minha lista: pular corda.

Eles também demonstraram não entender o que era parlenda, pois não conseguiam pensar em exemplos. Quando expliquei que eram “musiquinhas” que cantamos para pular corda, alguns deles disseram que não cantavam nada quando pulavam corda, outros se mantiveram em silêncio. Eles pediram ajuda para escrever “pular corda”, mas nenhum escreveu uma parlenda.

Apesar de o exercício buscar fazer com que as crianças pensassem em suas próprias vivências e utilizassem a linguagem da rotina das crianças, ele tem o efeito oposto com as crianças falantes ou falantes emergentes de PLA, que mantiveram a postura de executar um exercício mecânico de cópia. De qualquer forma, a linguagem da proposta estava

distante dessas crianças, já que não houve trocas ou pesquisa sobre quais são as brincadeiras que brincam e se há a prática de se utilizar rimas para brincar entre elas também.

Recorte 3 – Trava-língua

O próximo exercício foi sobre um trava-língua, lido rapidamente pela professora. Alunos tinham que descobrir a sílaba que se repetia nos versos do trava-língua. A professora escreveu o trava-língua na lousa e, após a leitura, marcou as sílabas que se repetiam para alunos copiarem.

Quando perguntei a D. se tinha entendido a proposta, ele respondeu que sim. Quando perguntei o que era trava-língua, ele não soube responder. Então o desafiei, como em um jogo, a repetir o trava-língua devagar e depois rápido. Ele deu risada ao tentar, e com isso eu consegui explicar do que se tratava. Alunos brasileiros sentados próximos a D. também tentaram falar rápido o trava-língua, divertindo-se com o jogo.

Quero chamar atenção agora para o que escrevi antes destes três recortes. Escrevi que características inerentes do livro didático – como suas lacunas a serem preenchidas e a formalidade de ser um livro – fazem com que o foco da professora e, por consequência, dos alunos seja o preenchimento correto das lacunas por meio da cópia, e não as práticas sociais de leitura e escrita presentes nas propostas do livro. Explico-me: há uma expectativa de que o preenchimento das lacunas do livro esteja correto tanto em sua forma quanto em seu conteúdo. O livro didático não é um lugar para se escrever hipóteses de palavras, nem para esboçar uma ideia em construção. O processo para se chegar à resposta esperada não é registrado no livro, apenas a resposta em si. Há uma expectativa de ver o livro didático preenchido corretamente, e o oposto pode ser visto enquanto negligência por parte da escola e da professora, que podem ser acusados de não corrigirem os erros das crianças e ensinar errado.

Ora, como a professora pode controlar a forma e o conteúdo do que as crianças em processo de alfabetização preenchem nos seus livros? A maneira encontrada pela professora que acompanhei foi: 1) ler a atividade do livro para os alunos; 2) pedir voluntários para responderem oralmente à atividade; 3) Construir uma resposta na lousa a partir das respostas dos alunos; e 4) orientar os alunos a copiarem a resposta da lousa no livro. Como os alunos falantes ou falantes emergentes de PLA não compreendem muitas das atividades do livro didático, que são em português e com referenciais culturais muitas vezes distantes da

vivência das crianças migrantes, eles não compreendem a leitura da professora, não se voluntariam para responder a atividade, nem participam da construção das respostas, conseguindo apenas copiar a resposta correta. Geralmente, a resposta correta copiada no livro didático é um indicativo de que as crianças acompanharam as discussões e compreenderam o exercício, o que não é verdade para as crianças migrantes, que têm os seus livros didáticos impecavelmente preenchidos. As respostas corretas ali presentes mascaram como foi, de fato, a (não) participação das crianças falantes ou falantes emergentes de PLA nas atividades propostas.

3.4.2 Fotocópias de atividades de cartilha e cópia

Era constante o uso de fotocópias de atividades de cartilhas de alfabetização com as crianças. Elas eram utilizadas nos momentos em que a professora fazia sondagens, tipo de avaliação individual do processo de alfabetização dos alunos. Para fazer as sondagens, a professora chamava um aluno por vez para se sentar com ela à sua mesa e ditava palavras ou frases para os alunos escreverem, depois, pedia para que lessem o que escreveram. A partir das sondagens, a professora classificava os alunos nas etapas do referencial teórico de Ferreiro (2011) que expliquei na seção 3.3.3 (silábico sem valor, silábico com valor, silábico-alfabético e alfabético). O período das sondagens e as palavras ou frases da sondagem são determinadas pela SME, e os resultados são tabulados e enviados para lá, como uma avaliação externa. A professora também fez sondagens de resolução de problemas matemáticos, na qual lia problemas para o aluno tentar resolver.

Algo contraditório nos momentos de sondagens era que cada aluno era avaliado a partir de um referencial teórico que parte do pressuposto construtivista de que os alunos, em situações-problema, pensam e tentam resolver essas situações, construindo, dessa forma, o próprio conhecimento, enquanto a sala inteira fazia exercícios mecânicos de cópia de letras, sílabas e palavras descontextualizadas e sem função comunicativa.

Para os alunos falantes ou falantes emergentes de PLA, a mecanicidade dos exercícios ficava bastante em evidência, pois, para preencher as fotocópias, bastava apenas copiar, sem, de fato, entender o que estavam escrevendo, repetindo a mesma postura que tinham com o preenchimento dos livros didáticos. Após terminarem as cópias, verificavam comigo e com a professora se “estava certo”. Por vezes, eu perguntava se sabiam o que tinham feito e, como resposta, falavam “não” ou ficavam em silêncio.

As sondagens aconteciam uma vez por bimestre e duravam cerca de uma semana. Além delas, os alunos também faziam fotocópias de atividades de cartilhas de alfabetização nos momentos de hora-atividade da professora. Hora-atividade é um tempo reservado para a professora planejar aulas ou fazer outros trabalhos pedagógicos dentro do seu período de trabalho. Uma vez por semana, a professora tinha hora-atividade e os alunos ficavam com a professora substituta, que levava as fotocópias para as crianças preencherem.

Além da mecanicidade dos exercícios propostos, os alunos falantes ou falantes emergentes de PLA eram solicitados a escrever nome de objetos, frutas ou outros itens cujos nomes em português eles não conheciam. Mesmo quando as fichas tinham propostas menos descontextualizadas, como jogos de cruzadinha e caça-palavras, os itens a serem preenchidos ou encontrados eram desconhecidos pelos alunos. A seguir, conto sobre atividades de fotocópias realizadas em um mesmo dia e que ilustram a relação dos alunos com este tipo de material.

Recorte 1 – Fotocópias repetidas

Era o momento de hora-atividade da professora da turma. A professora substituta trouxe uma série de atividades de fotocópia para as crianças.

Os alunos falantes ou falantes emergentes de PLA preencheram com bastante facilidade todos os exercícios e me mostraram o seu trabalho com a certeza de que tudo estava correto. Ag. me chamou e, como quem tinha algum segredo para me contar, pediu que eu me abaixasse. Ela me mostrou uma fotocópia idêntica à que estavam fazendo em seu caderno e me disse que já tinham feito aquela lição, bastando apenas copiar da antiga, pois já estava corrigida. Essa foi a primeira vez que presenciei a repetição de fichas. Por estar mais atento após a confissão de Ag., passei a notar que, com certa frequência, as crianças eram demandadas a fazerem fotocópias repetidas como se fossem inéditas.

Recorte 2 – Fotocópia para preencher com nome próprio e letra inicial de objetos

A próxima fotocópia consistia em um cabeçalho para as crianças preencherem com nome e data, um quadro para as crianças escreverem novamente os seus nomes, um alfabeto com algumas letras faltando para as crianças o completarem, desenhos de objetos para que os alunos escrevessem as iniciais deles embaixo e palavras escritas para os alunos pintarem as suas vogais.

Algo que foi confuso para os alunos foi ter que escrever o próprio nome duas vezes, uma no cabeçalho e outra em um quadro no exercício número 1. A. foi um dos falantes de PLA que demonstrou essa dúvida:

A.: Isso tá certo?

Pesquisador: Vamos começar pelo número 1. Aqui está escrito “escreva o seu nome”. Então, A., aqui você escreve o seu nome.

A.: Mas não tá escrito aqui?

Pesquisador: Sim, mas aqui você escreve de novo.

Essa dúvida sobre o porquê de escrever o nome duas vezes em uma mesma ficha nos aponta que, mesmo para alunos acostumados a fazer exercícios mecânicos de cópia sem contexto, repetir o nome sem motivo aparente foi algo estranho para eles. É possível dizer que, ao apresentarem essa dúvida, os alunos estavam demonstrando que sentiram falta de algo. Seria, talvez, de práticas de escrita ancoradas socialmente? De atividades que levassem em consideração os estudos sobre letramento?

Outra dificuldade dessa fotocópia para os alunos migrantes foi a identificação dos objetos desenhados, pois necessitavam saber o nome deles em português para conseguir escrever as iniciais deles. Devo apontar que era esperado que os alunos dessem conta dos exercícios das fotocópias autonomamente, sem explicação das professoras, que atendiam apenas aqueles que levantavam a mão para tirar dúvidas ou checar se fizeram certo.

N. me chamou à sua mesa para verificar se o exercício de nomear objetos estava correto, porém, havia deixado uma das lacunas em branco:

Pesquisador: Certo, certo, certo e certo. E esse?

N.: Eu esqueci o nome.

Pesquisador: Isso aqui é um ioiô.

Despertou a minha curiosidade o fato de que N. não me chamou para perguntar o nome do objeto, mas, sim para me mostrar que tinha terminado seu exercício. N., assim como outros alunos falantes de PLA na sala, escondiam que português não era a sua língua materna e, por vezes, até negavam que falavam outras línguas quando perguntados⁴³. Talvez, por isso,

⁴³ Na seção 4.4.5 - Línguas e linguagens na sala de aula, escrevo uma vinheta em que N. diz que não fala espanhol, escondendo sua identidade migrante.

N. não tenha se sentido à vontade para demonstrar o seu não saber e perguntar qual era o nome do objeto em português. Outra saída possível para ele seria preencher com o nome do objeto em sua língua materna utilizando os conhecimentos que aprendera na escola sobre as relações entre letras e sons, realizando, dessa forma, uma hipótese com base em sua língua oral e acessando todo o seu repertório linguístico. A escolha por deixar em branco pode apontar para uma consciência, por parte de N., de que não há lugar para sua língua materna na atividade proposta.

Após essa interação com N., passei a checar se todos os falantes de PLA sabiam o nome dos objetos em português desenhados na ficha, para que conseguissem fazer o exercício. Pm. estava de cabeça baixa e desmotivado. Tentei ajudá-lo:

Pesquisador: Você tem que escrever a primeira letra de cada um desses objetos. Esse aqui é o que?

Pm.: Urso.

Pesquisador: Então você escreve a primeira letra de urso. Esse é o que?

Pm.: Ioiô.

Pesquisador: Primeira letra. E esse?

Pm.: Apontador.

Pesquisador: Primeira letra. Esse?

Pm.: Estrela.

Pesquisador: Primeira letra. E o último é o que?

Pm.: [inaudível]

Pesquisador: A primeira letra, tá bom?

Pm. sabia o nome dos objetos em português e demonstrou já saber o que era para ser feito antes da minha intervenção. Mesmo assim, não estava fazendo o exercício. O seu problema também não era a distração, pois não estava conversando ou brincando com os seus colegas. O desânimo apresentado por ele, assim como o questionamento de se escrever o nome duas vezes em uma mesma ficha, talvez aponte para a falta de ancoragem em práticas sociais de escrita da fotocópia em questão.

O último exercício da ficha era o de pintar as vogais das palavras escritas, que foi feito com facilidade pelos falantes de PLA, já que as palavras já estavam escritas e não havia

a necessidade de lê-las e compreendê-las para executar a tarefa proposta. Ainda assim, N. precisou de auxílio:

Eu: Aqui você tem que pintar as vogais que aparecem nas palavras. Você sabe o que é vogal, N.?

N.: I?

Pesquisador: Isso, exatamente, vai pintando.

N.: Circular?

Pesquisador: Pintar. Colorir.

N.: Ah!

N. não tinha compreendido a palavra “pintar”, apesar de ser um cognato no espanhol, uma de suas línguas. Quando eu disse “colorir”, ficou mais claro o que era para ser feito. Acredito que este exemplo nos mostra a importância de se explicar as atividades propostas e de checar com as crianças a sua compreensão, especialmente com os falantes de PLA, já que alguns comandos descontextualizados podem gerar estranhamento e dúvidas. N. também confirmou o que é vogal, palavra que se refere ao conjunto de cinco letras em nosso alfabeto cujo fone ou som é realizado com a passagem livre de ar em nossa boca, sem ponto de articulação. Este é um conhecimento que as crianças em alfabetização estão adquirindo, mas, no geral, ainda não têm domínio. Por isso, N. precisou confirmar o que eram “vogais”.

Recorte 3 – Fotocópia com planilha de números

A última ficha do dia consistia em uma tabela na qual, na primeira coluna, estavam registrados os números de um a nove em algarismos; na segunda, os números escritos por extenso; e na terceira, lacunas para os alunos copiarem os nomes dos números da segunda coluna.

N.: Prô!

Pesquisador: Sim.

N.: Tá certo?

Pesquisador: Tá certo. Aham.

N.: Para copiar?

Pesquisador: Você sabe o que você está escrevendo? Você consegue ler?

N.: Não.

Pesquisador: Oh, esse aqui é o quê?

N.: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove...

Eu: Isso. Você está escrevendo os números.

Um adulto pode pensar que a criança em processo de alfabetização, sem nenhuma explicação ou contextualização, compreenderia que, se há uma sequência numérica com algarismos em uma primeira coluna de uma tabela, as palavras escritas na segunda coluna corresponderiam aos nomes dos números escritos por extenso, já que as crianças já conseguem ler e identificar os algarismos. Porém, ler e compreender uma tabela requer outras habilidades para além de identificar o que está escrito em cada célula. É necessário compreender, por exemplo, que uma coluna de uma tabela agrupa informações de uma mesma categoria e que as informações contidas em células de uma mesma linha se relacionam de alguma forma.

Outro fator importante é que, em tabelas, não costumamos repetir a mesma informação de uma coluna em outras. Quando construímos tabelas, relacionamos informações diferentes de uma forma que facilite a comunicação dessas relações visualmente. Uma tabela com a mesma sequência numérica repetida em três colunas não é algo que faz parte do nosso cotidiano. Por isso, N. não saber o que estava escrevendo não deveria nos surpreender.

Pm.: Prô, tá certo?

Pesquisador: Tá certo. Você sabe o que escreveu? O que você escreveu?

Pm.: Nomes.

Pesquisador: você pode ler para mim?

Pm.: [silêncio]

Pesquisador: Vem cá, que número é esse?

Pm.: 1.

Pesquisador: E aqui está escrito o que?

Pm.: U... m [soletrando]

Pesquisador: Isso, é assim que se escreve o 1. 1, um, um.

Pm.: 2, dois, dois.

Pesquisador: Isso.

Pm.: 3, três, três. 4, quatro, quatro [repete até o 9].

Nesse trecho, Pm. descobriu, a partir da minha intervenção, o que tinha escrito. Antes dela, não sentiu falta de não saber o que estava copiando, porém, após eu indagá-lo sobre o que escreveu, demonstrou alegria e realização por conseguir ler o que escrevera. É importante dizer que, quando utilizamos o referencial de Emilia Ferreiro como suporte para oferecer aos alunos desafios possíveis e que os façam desvendar mistérios do mundo escrito, é imprescindível que os educadores peçam para os alunos lerem suas hipóteses em voz alta. A leitura do aluno nos ajuda a entender o que pensou para escrever as suas hipóteses e que relações entre letras e sons fez. Também ajuda o aluno a se dar conta de incoerências da hipótese do sistema de escrita que criou para si, o que pode ser um motor para novas aprendizagens. Com exceção dos momentos de sondagens, em todas as outras atividades de escrita, eu fui a única pessoa que fez este tipo de pergunta aos alunos.

Que ideia estas crianças migrantes estão construindo sobre o que é escrever? Pelas minhas observações de como os alunos falantes de PLA daquela turma se relacionam tanto com os exercícios dos livros didáticos quanto com as atividades fotocopiadas, para eles:

- escrever é copiar – aguardavam a professora escrever a resposta na lousa para preencher o livro didático e copiavam palavras, ou parte delas, nas fotocópias de cartilhas;
- escrever parte da expectativa do outro, e não da necessidade do sujeito que escreve; os momentos de escrita nunca partiram da necessidade do aluno de comunicar algo, mas, sim da demanda colocada pela professora para que preenchessem as fotocópias ou os livros didáticos;
- escrever não requer compreensão daquilo que se escreve; levantavam a mão para mostrar a cópia à professora ou a mim e se surpreendiam ao serem indagados sobre o que escreveram;
- escrever requer a checagem de uma autoridade; todas as crianças, ao terminarem suas tarefas, buscavam a checagem e aprovação minha ou da professora, sem uma postura de autoavaliação.

Se retomarmos aqui ideias de Paulo Freire – principalmente o exercício de ler e interpretar o mundo; e que a leitura da palavra é precedida pela leitura de mundo –, podemos fazer algumas hipóteses sobre o contexto em que fiz esta pesquisa de campo. Os alunos falantes ou falantes emergentes de PLA não leram o que escreveram e copiaram sem buscar compreender o que e por que copiavam. Pela palavra escrita, não leram, nem interpretaram o mundo. Porém, a leitura da palavra é precedida pela leitura de mundo. Resta saber, então, se os alunos migrantes têm oportunidade de exercitar a leitura de mundo oralmente e, se sim, porque essa ação não resultou em uma postura diferente com a leitura da palavra. Até o fim deste capítulo 3, escrevo sobre as interações dos alunos entre si e com a professora e trago mais respostas relacionadas ao conceito de leitura de mundo.

3.4.3 Trabalho com bilhete e escrita como prática social

As atividades que envolveram leitura e escrita que eu presenciei ao longo do ano foram todas cópias de frases ou palavras mediadas por livros didáticos ou por fotocópias de atividades de cartilha, como ilustrado nos exemplos anteriores. Porém, houve uma exceção: no meio do ano, a professora fez com os alunos uma atividade sobre bilhetes. Foi a primeira e única vez que vi os alunos falantes de PLA engajados em se comunicar, de fato, por meio da escrita. A seguir, descrevo essa atividade e transcrevo alguns trechos de conversas que tive com os alunos enquanto os ajudava.

A professora iniciou a atividade fazendo perguntas para as crianças sobre suas experiências com bilhetes, se já receberam bilhete e se os pais já deixaram bilhetes. Algumas crianças levantaram a mão, mas nenhuma migrante. Após a resposta das crianças, a professora escreveu um exemplo de bilhete na lousa e perguntou qual era o assunto do bilhete, quem o tinha escrito e para quem se destinava. Novamente, alguns voluntários levantaram a mão para responder enquanto os alunos falantes ou falantes emergentes de PLA me perguntaram se era para copiar no caderno o exemplo dado, ansiosos por não entenderem o que era para ser feito nesta atividade. Como eu também não tinha certeza do que era esperado, falei para as crianças que me chamaram que deveríamos aguardar as instruções da professora.

Após a conversa, a professora instruiu os alunos a copiarem o exemplo da lousa em seus cadernos e destacarem as informações que discutiram com a professora. Depois da cópia, fui ajudar D., o aluno mais recém-chegado da Bolívia e com menos domínio de português.

Pesquisador: Rafael é quem escreveu. Pra quem ele escreveu?

D.: Rafael.

Pesquisador: Não, não foi. Ó [passo a ler o bilhete copiado no caderno]:

Samuel,

Vou viajar e não posso ir na sua casa. Venha a minha casa no sábado à tarde para jogar *videogame*.

Um abraço,
Rafael

Pesquisador: Ou é Rafael ou é Samuel. Para quem é o bilhete?

D.: Rafael.

Pesquisador: Rafael é quem escreveu. *Rafael es la persona que escribió el bilhete. Entonces es para Samuel el bilhete. El está preguntando: Samuel...*

D.: Este és [inaudível]

Pesquisador: Porque é um bilhete. Aqui está perguntando, *quien escribió? Para quien es el bilhete?*

D. estava fazendo as marcações no texto copiado, utilizando os cadernos de seus colegas de mesa como guia. Ele foi surpreendido quando eu repeti as perguntas que a professora fez para a turma na conversa coletiva sobre bilhetes e demonstrou não entender o que eu estava perguntando. Recorri ao repertório de espanhol que aprendi no ensino médio, de forma translíngua, para possibilitar a comunicação, o que pareceu o ajudar. É importante apontar que, apesar de D. ser a criança que precisava de mais auxílio com a língua portuguesa, a carteira que fora determinada para ser o seu lugar era a última da fileira encostada na parede do lado esquerdo da sala. As carteiras eram organizadas, na maior parte do tempo de aula, em grupos de quatro, com crianças sentadas de frente uma para a outra e de lado para a lousa. Estes grupos foram fixos ao longo de todo o ano. No grupo de D., ele era a única criança falante emergente de PLA, ficando afastado de colegas que poderiam ajudá-lo por terem passado pela mesma adaptação e desafios.

Outro aluno falante de PLA que não tinha entendido as discussões sobre bilhete que ocorreram em coletivo foi N. Quando me chamou para perguntar o que era para fazer, repeti as perguntas da professora para que ele entendesse o que ele estava destacando no texto do bilhete.

Pesquisador: O Rafael convidou o Samuel pra ir jogar *videogame*. Que dia ele convidou o Samuel para ir jogar *videogame*?

N.: Sábado.

Pesquisador: Muito bem. Mas foi para ir de manhã, à tarde ou à noite.

N.: Tarde.

Pesquisador: É. Ó: “Venha em minha casa no sábado à tarde”. Aí você marca “tarde”.

Destaquei o trecho da conversa anterior para ilustrar que, por mais que seja desafiador para os falantes ou falantes emergentes de PLA acompanharem as explicações e discussões das atividades no coletivo, muitas vezes o apoio do qual necessitam é uma pergunta direcionada a eles, para que se sintam desafiados e participantes da discussão ou a confirmação de alguma informação que já sabem, mas com insegurança.

Depois de a professora explicar o que é bilhete e dar um exemplo; e os alunos o copiarem e destacarem informações nele, a professora colocou um vídeo sobre bilhete produzido pela prefeitura com os personagens do programa Cocoricó. Uma das galinhas precisava passar um recado para outra galinha sobre comprar leite; ela escreveu um bilhete, porém, deixou de assiná-lo e escrever para quando precisava do leite. O vídeo era educativo, pois discutia características do bilhete, sem deixar de ser também um vídeo de entretenimento. As crianças brasileiras deram boas risadas com ele.

Já as crianças falantes de PLA estavam ansiosas. Elas me chamaram e perguntaram o que era para ser feito algumas vezes enquanto o vídeo passava. Expliquei que era para assistir a história, mas a resposta não as acalmou; retornavam a levantar a mão para perguntar novamente “o que é para fazer?” e “é para copiar?”. Acredito que estavam com dificuldade de entender a história do vídeo e com medo de não estarem copiando algo em seus cadernos que deveriam, já que todas as atividades feitas em sala que eu acompanhei envolviam esse tipo de registro.

Ao fim da história, a professora perguntou aos alunos o que aconteceu no vídeo e retomou características do bilhete. Por último, pediu aos alunos que escrevessem um bilhete para um amigo da sala em um pedaço de papel, sem esquecer de colocar o nome do destinatário na primeira linha e a assinatura ao final do bilhete.

Enquanto os alunos brasileiros me chamavam para perguntar como se escrevia essa ou aquela palavra, tentando fazer a tarefa, os alunos migrantes me perguntaram o que era para fazer e, quando entenderam que era para criar um bilhete, e não para copiar algo da

lousa, desistiram. Alguns explicaram que não sabiam escrever. Outros, apenas olharam para mim com dúvida. Eu disse para eles escreverem do jeito deles, expliquei que não tinha certo ou errado, falei que seus amigos ficariam muito felizes de receber um bilhete e, depois de convencidos, davam-se conta de um segundo problema.

Pesquisador: Para escrever para um amigo.

N.: Não tem nenhum amigo.

Pesquisador: Você tem amigos!

N.: Não.

Pesquisador: *No tiene ningún amigo?*

N.: Só meu gato.

Pesquisador: *Pero, no hay ningún amigo aquí en la escuela? Y. és su amiga, no?*

N.: [inaudível] Eu tinha na minha outra escola.

Nas minhas visitas, vi N. tomando o seu lanche com A. e D., crianças migrantes. Na sala de aula, todos eles se sentavam separados e sem nenhum outro falante de PLA próximo. Uma vez perguntei à professora por que as crianças se sentavam em grupos e como era a escolha dos grupos. Não obtive uma resposta clara sobre a formação de cada grupo, mas ela explicou que é uma orientação da escola as crianças ficarem em grupos de quatro, porém, que ela prefere duplas. De qualquer forma, havia um certo isolamento entre as crianças migrantes nas atividades de sala, e elas também não se relacionavam com as brasileiras que faziam parte de seus grupos. Apesar de ficar surpreso com a fala do N. de não ter amigos, de fato, é coerente o sentimento dele, haja vista o isolamento dos alunos migrantes em sala. Escreverei mais sobre as interações entre alunos migrantes e brasileiros em outra seção.

Ao escutar de N. que não tinha amigos, a minha primeira reação foi mobilizar o meu repertório de espanhol novamente, de forma translíngua. Acredito que fiz isso por dois motivos: 1) o choque que tive com a afirmação de N. me fez questionar se tinha entendido a instrução; e 2) após a confirmação de que tinha entendido, continuei mobilizando o espanhol para acolhê-lo e demonstrar que estava me esforçando para me conectar com ele, para demonstrar que ele não estava sozinho.

Outro aluno com o mesmo problema de N. foi D.

Pesquisador: *Vas a escribir un bilhete para un amigo o amiga.*

D.: *No tengo amigo.*

Pesquisador: *Tiene, como no? No hay ningún amigo en la escuela?*

D.: *Solo tengo un hermano.*

Pesquisador: *Puede ser a tu hermano el bilhete. Pero, estoy cierto que hay algún amigo tuyo acá.*

D.: *Tengo, tengo. N.*

Eu: *Ok, puedes escribir el bilhete para N.*

Tanto D. quanto N. me contaram que não tinham amigos como se estivessem me confidenciando um segredo, envergonhados. Acredito que apenas conseguiram dizer isso devido ao vínculo que construímos ao longo do ano. Esta atividade foi em junho, e desde março estive presente uma vez por semana, indo às suas carteiras, explicando as atividades propostas, desafiando-os com perguntas sobre o que estavam escrevendo, ajudando-os nas tarefas e mediando conflitos. Nesta atividade, apenas após eles conseguirem me dizer que não tinham amigos é que pude ajudá-los a avançar na tarefa enquanto ajudava-os a se conectarem com outras crianças da turma. Este é um ótimo exemplo de como a socialização e vinculação entre as crianças e com o professor interfere no processo de aprendizagem. Como D. falou que N. era seu amigo, retornei à N.

Pesquisador: *Ó, N., o D. falou que ele é seu amigo.*

Com isso, N. decidiu escrever seu bilhete para D. Neste momento, todas as crianças migrantes estavam participando da atividade, inseguras, porém, animadas.

N. me perguntou como escrever o nome de D., e apontei para o cartaz pendurado na parede com o nome de todos os alunos, que serve de apoio para a escrita dos nomes próprios da sala. N. me disse que o nome de D. não estava no cartaz. Preciso apontar que este cartaz era um material de uso corriqueiro por todas as crianças, mobilizado quando precisavam escrever o seu próprio nome ou o nome dos colegas nas atividades dos livros didáticos e nas fotocópias de atividades de cartilha. Então, por isso, pensei que N. não tinha conseguido identificar o nome de D. e fui até o cartaz para ajudá-lo. Quando eu confirmei que o nome de D. realmente não estava lá, fui falar com a professora.

Pesquisador: Prô, posso escrever [o nome de] D. na lista? Porque o N. queria escrever o nome do D. mas não está ali.

Professora: É porque ele chegou depois.

Pesquisador: Tudo bem se eu escrever embaixo?

Professora: Tudo.

As minhas visitas à turma começaram em março e D. já era aluno da escola desde essa data. Estávamos em junho. Para a professora não ter se dado conta de que o nome de D. não estava no cartaz de nomes, não houve demanda de nenhuma criança para escrever o nome de D. em nenhuma atividade dirigida ou momento livre, fato que corrobora a leitura de D. de não ter amigos na escola.

Com a autorização da professora, escrevi com uma caneta esferográfica azul o nome de D. de forma improvisada no cartaz, visto que os outros nomes tinham sido escritos com canetão azul e auxílio de régua, pois as letras estavam muito bem desenhadas e alinhadas. Assim este cartaz ficou até o fim do ano.

V. foi uma das alunas migrantes que, na avaliação da professora durante a entrevista, falava português “normal” e “não dava trabalho”. Ela não participou em nenhum momento da discussão coletiva sobre bilhetes e me perguntou o que era para fazer, demonstrando insegurança quando descobriu que a atividade não se tratava de cópia. Após ser convencida a fazer a atividade, não conseguiu pensar em uma mensagem para escrever a sua amiga, dizendo-me que não sabia escrever.

Pesquisador: V., é para escrever do seu jeito. Olha naquele cartaz e vai construindo as suas palavras. Primeiro tem que começar o nome da sua amiga.

Apontei novamente para o cartaz de nome, e, com este apoio, ela conseguiu iniciar o seu bilhete.

N. me chamou novamente para checar se o seu bilhete estava correto.

Pesquisador: Não vai assinar? Não vai colocar o seu nome?

N.: Donde, aqui?

Pesquisador: Geralmente vai embaixo.

[N. assinou o seu bilhete]

Pesquisador: Ah, ok, muito bem!

N.: Aqui eu vou por quê?

Destaquei este recorte das transcrições porque ele demonstrou a potencialidade de atividades de escrita ancoradas em práticas sociais. Mesmo após a explicação da professora sobre bilhetes no coletivo da turma, a cópia do exemplo da lousa no caderno, as perguntas que fiz e explicações que dei para os alunos migrantes sobre elementos do bilhete, N. ainda não tinha compreendido o porquê de assinar o seu nome no bilhete que escreveu (“aqui eu vou por quê?”). A partir da necessidade de escrever um bilhete de verdade a um colega de classe, tive a oportunidade de ajudá-lo novamente, explicando que geralmente bilhetes são entregues quando não conseguimos encontrar a pessoa a quem precisamos falar algo importante. Então, deixamos um bilhete por escrito em algum lugar que essa pessoa possa encontrá-lo. Para essa pessoa saber quem deixou o bilhete, ele precisa estar assinado. N. demonstrou ter uma melhor compreensão depois desta explicação.

D. me pediu ajuda para escrever uma palavra.

D: *Mira, que letra es “elhe”?*

Pesquisador: Em qual palavra?

D: *La letra “elhe” cual es?*

Pesquisador: *No, hay la letra, pero, para yo saber cual es tengo que saber qué palabra quieres escribir. Puedo ver? Que está escrito acá? Puedes leer para mi? Quiero ayudarte.*

D.: *A que se lla...*

Pesquisador: Lha? Ah, é o “éle” [nome da letra ‘L’]... E que letra você acha que vai mais?

D.: [inaudível]

Pesquisador: ok, *vas arreglar el lápiz.*

No recorte acima, D. estava tentando escrever com base em sua oralidade. Sua língua materna é o espanhol e ainda estava construindo o seu repertório de português. Queria escrever “llama” e estava buscando a letra que representava o fone ou som λ , que no português é representado ortograficamente pelas letras “lh”, mas no espanhol, por “ll”. Ajudá-lo foi desafiador neste momento, pois fiquei em dúvida se eu deveria mostrar a ele a grafia da palavra em espanhol, já que o espanhol nunca esteve presente nas atividades de sala de aula e não vi a professora da turma mediando nenhuma situação parecida para seguir de

modelo. A minha saída foi apresentar a inicial da palavra, a letra “l”, e incentivar que criasse a sua própria hipótese de escrita do que gostaria de escrever, assim, consegui manter o espaço aberto para sua língua materna na escrita sem ir de encontro à forma de trabalho da professora da turma, cujo foco de ensino era a escrita ortográfica em português. Porém, conforme as dúvidas de escrita de D. se tornaram mais frequentes – e todas elas eram sobre a forma escrita de palavras em espanhol –, passei a priorizar a sua expressão mostrando algumas relações de letra e som do espanhol. Pensei que, para ele participar da atividade se expressando por escrito, ele precisava utilizar o repertório linguístico que tinha, e se eu o privasse disso, ele não teria ferramentas para fazer a tarefa.

No recorte a seguir, D. pediu ajuda para N. para escrever a palavra em espanhol “*jugar*”, que me chamou, sendo o porta-voz da dúvida de D.

N.: *La letra “rê” como es?*

Pesquisador: Em português é “gê” [nome da letra G].

D.: *Neymar [inaudível] jugar.*

Pesquisador: Ah, *estaba a escribir en espanhol, entonces no es “rê”, es “jota”. Es ese aqui.*

Quando os alunos falantes de PLA utilizam a escrita para se expressar, esse tipo de dúvida se torna comum. O bilhete é de D. e deve refletir o repertório linguístico de D. Confesso que quando ocorreu esta atividade eu ainda não tinha entrado em contato com muitos dos referenciais que cito na seção 1.5 – translinguagem e letramento – e, por isso, tinha pouco repertório sobre a melhor forma de agir nessas situações. Instintivamente, tentei dar suporte para que D. conseguisse escrever o que queria sem deixar de fazer relações com a língua portuguesa, como dizendo o nome das letras em português.

Outro desafio foi ajudá-los a ler o que tinham escrito, visto que alguns deles transcreveram sua linguagem oral, que já é desafiadora de ser compreendida por si só devido ao sotaque espanhol e ao uso de vocabulário e estruturas tanto do espanhol quanto do português. Como estão construindo as relações entre letras e sons, já que estão em processo de alfabetização, ler as suas hipóteses de escrita requer um grande exercício de decodificação.

N.: O que está escrito aqui?

Pesquisador: Não sei, você que tem que ler para mim.

N.: *No* sei ler.

Pesquisador: Não sabe ler, mas você sabe o que queria escrever. Qual era a mensagem que você queria escrever? Qual era a sua ideia?

N.: [inaudível]

Pesquisador: Então é isso que você escreveu.

A minha estratégia nesta situação foi pedir à própria criança para que lesse o que escreveu, para, assim, eu saber qual o conteúdo da mensagem e como construiu suas hipóteses de escrita. Dessa forma, também incentivo que a própria criança reveja o que escreveu, entre em contato com incoerências do sistema de escrita que construiu para si e o questione, abrindo espaço para novas hipóteses. Para quem trabalha com o referencial construtivista de Emilia Ferreiro e faz sondagens, essa é uma postura comum frente à produção de todos os alunos em processo de alfabetização. Ao fazer isso, pude localizar em qual etapa do processo de alfabetização o bilhete de cada um dos falantes de PLA se encaixava. O bilhete de N. estava escrito com hipóteses silábicas com valor, o de V. e Y., silábico-alfabéticas, e o de D., alfabéticas em espanhol.⁴⁴

Todos os alunos falantes de PLA levaram mais tempo para finalizar os seus bilhetes e, ao terminarem a tarefa, ficaram receosos em entregá-los aos seus amigos. Tive que incentivar D., N., Y. e V. individualmente para que conseguissem dar seus bilhetes a seus amigos. Essa postura deles era diferente da dos outros alunos, que trocaram os bilhetes sem receio e animados para verem a reação do colega que recebeu.

D.: *Profe, no he entregado.*

Pesquisador: Entrega!

D.: *No, es que tengo miedo. Le he entrega pero [inaudível] letra un poco mal.*

Pesquisador: *No! Entrega. El va a gustar mucho. Entrega a el!*

O medo de D. em entregar seu bilhete é um exemplo de como o sentimento de pertencimento ao grupo e à escola interferem em situações de ensino e aprendizagem. Em uma atividade de escrita com função social, cujo objetivo é expressar-se e comunicar-se por bilhete, não há caminhos para o sucesso se não houver alguém com quem se queira e se possa comunicar. Para além, o medo de outra pessoa entrar em contato com uma produção autoral,

⁴⁴ Na seção 3.3.2 há uma breve contextualização do que significa cada etapa do processo de alfabetização do referencial de Emilia Ferreiro.

reveladora de todo o repertório linguístico de quem a escreveu, pode nos apontar para um conhecimento por parte de D. da exclusão que sofre por falar em espanhol e para uma postura de buscar sobreviver em um ambiente inóspito pelo silêncio. Nas próximas seções, trago relatos que dão suporte a essa hipótese.

Todos os passos envolvidos na atividade de escrita do bilhete deixaram em evidência a insegurança dos alunos migrantes em se expressar, seja oralmente ou pela escrita. Porém, ao participarem, também trouxeram à tona todas as particularidades de seu processo de alfabetização e letramento, que, até então, estavam escondidas sob as atividades de cópia. As dúvidas e inseguranças dos alunos também me trouxeram dúvidas sobre como mediar a escrita quando a linguagem oral dos alunos não respeita os limites das línguas nomeadas. Além disso, pude ter noção de como as crianças se sentem sozinhas em sala de aula impacta o processo de aprendizagem. Infelizmente, essa foi a única vez em todo o ano que fui confrontado com essas dúvidas e desafios, já que todas as outras atividades que presenciei eram atividades de cópia, sem uma função social ou necessidade de expressão por parte dos alunos.

3.4.4 Festa das Nações e oportunidades de mobilizar referenciais culturais das crianças migrantes

No mês de junho, a professora da turma me contou que a escola realizava uma Festa das Nações todo ano, no lugar de uma festa junina, para celebrar a diversidade cultural presente na escola. As crianças já estavam ensaiando no final do dia, às quartas-feiras. Combinei com ela de observar o ensaio da semana seguinte e fiz perguntas sobre a apresentação das crianças.

A professora me explicou que turmas do mesmo ano se apresentavam juntas com uma música e coreografia escolhidas e preparadas pelas turmas. A música escolhida para aquele ano foi sugestão da professora da outra turma do mesmo ano. Ela já tinha trabalhado com essa música em outra escola e acreditava que a música era boliviana. Depois de escolhida a música, quando pesquisaram, as professoras descobriram que, na realidade, a canção era chilena. Nenhuma criança das duas turmas era de origem chilena.

No ensaio que acompanhei, não pude escutar a música pois o aparelho de som não funcionou. As crianças das duas turmas estavam organizadas lado a lado e esperaram por mais de 20 minutos para iniciar o ensaio. Com a espera, criaram brincadeiras e contaram piadas,

com exceção dos alunos falantes de PLA, que esperaram pacientemente, às vezes me chamando para fazer algum comentário.

As professoras desistiram de ensaiar com a música e começaram a fazer gestos para que as crianças imitassem. A princípio pensei que os gestos eram um aquecimento ou um exercício de concentração, pois não remeteram a passos de dança: levantar o braço direito, levantar o braço esquerdo, sacudir as mãos, sacudir um dos pés... era como uma brincadeira de “o mestre mandou”. Fui embora pensando que as professoras não tinham conseguido ensaiar a sua dança.

No dia da apresentação, que foi em um sábado, a escola estava bem cheia de crianças e famílias. Os alunos estavam se apresentando no palco do refeitório. Encontrei a professora que acompanhava na frente do palco e a cumprimentei. As crianças estavam no palco, aguardando o início da música. Quando a apresentação começou, todas elas estavam focadas em imitar os gestos da professora da outra turma, que eram os mesmos que vi anteriormente no ensaio. Foi a primeira vez que escutei a música escolhida; sua letra não tinha relação com os gestos coreografados. Nenhuma criança cantou junto. Ao final da apresentação, as crianças estavam sorridentes e demonstraram orgulho com o trabalho feito. Parabenizei a todas elas pela apresentação.

As comidas servidas na Festa das Nações foram pastéis, cachorros-quentes, sanduíches e refrigerantes. Cada aluno tinha direito a um cachorro-quente e a um copo de refrigerante. Para repetir, tinham que comprar fichas. A escola estava decorada com bandeiras de vários países. Também havia barracas de brincadeiras comuns em festa junina e um touro mecânico. Para essas atividades, também era necessário comprar fichas.

Escrevi este relato porque ilustra uma oportunidade perdida de se trabalhar com os referenciais culturais dos alunos migrantes. Ao longo das aulas, todo o conteúdo discutido vinha dos livros didáticos, que abordam canções, parlendas, rimas, histórias e folclore familiares aos alunos brasileiros e distante dos alunos migrantes ou filhos de migrantes. Este evento, pensado pela escola para abordar e celebrar a diversidade cultural presente ali, poderia ser utilizado pela professora para trazer para a sala de aula canções, parlendas, rimas, histórias e folclore familiares aos alunos migrantes, colocando-os em uma posição de referência, de quem ensina sobre si para os alunos brasileiros. Dessa forma, poderia se expandir o universo das crianças brasileiras e ajudar na criação e manutenção do sentimento de pertencimento dos alunos migrantes.

Para a escolha da música, por exemplo, a professora poderia ter promovido alguma atividade de pesquisa na qual os alunos migrantes trariam canções comuns em suas famílias. O mesmo para as danças. Os familiares ou responsáveis pelos alunos migrantes poderiam ser convidados a virem em uma aula para contarem uma história dos seus lugares de origem, ensinarem uma dança ou canção. Escolhida a música, ela poderia ser objeto de estudo em sala de aula, com os alunos entrando em contato com outro repertório linguístico e cultural e aprendendo com ele.

Mesmo com a Festa das Nações com data marcada no calendário escolar, com seu propósito de celebrar a diversidade cultural conhecida pela professora e com ensaios semanais das crianças, os referenciais linguístico-culturais das crianças migrantes ainda não se tornaram conteúdo de aula e ferramenta de ensino naquele momento.

3.4.5 Percepção das crianças sobre a língua espanhola

Ao longo do ano que acompanhei a turma, pude constatar uma mudança de postura em relação à língua espanhola por parte dos alunos brasileiros que se sentavam no grupo de D. e migrantes. Os brasileiros, durante quase todo o primeiro semestre de aulas, não esboçaram nenhum interesse ou curiosidade pela língua espanhola, mesmo que grande parte dos seus colegas fossem falantes dessa língua. Conforme as crianças brasileiras do grupo de D. ficaram mais atentas às minhas interações com os alunos migrantes, nas quais mobilizei todo o meu repertório linguístico, incluindo o espanhol, algumas passaram a me pedir para traduzir do português para o espanhol e vice-versa palavras como “sim”, “não”, “mãe” e “filho”.

Já os alunos migrantes que falavam português, durante o primeiro semestre, evitaram ao máximo falar em espanhol na escola. A exceção era quando interagiam com D. nos momentos de intervalo ou ajudando-o com alguma tarefa ou conflito em sala de aula. Nessas interações, quando percebiam algum adulto próximo, interrompiam a conversa com D. Isso mudou no final do primeiro semestre. As minhas intervenções e conversas com D., que ainda estava construindo seu repertório de português, despertaram a curiosidade de todos os migrantes sobre como eu tinha aprendido espanhol. Quando me perguntaram sobre isso, os alunos migrantes compartilharam comigo, pela primeira vez, informações pessoais sobre os seus animais de estimação.

Mediei alguns conflitos entre alunos brasileiros e migrantes cuja uma das causas eram ruídos linguísticos que não percebiam como tal. Nas minhas intervenções, tentei dar

ferramentas para que todos os alunos conseguissem negociar melhor sentidos e significados na comunicação e isso também pode ter contribuído para uma maior atenção à diversidade linguística presente em sala de aula.

Um último fator significativo para essa mudança de postura de alguns alunos brasileiros e migrantes com relação ao espanhol foi a Festa das Nações, que aconteceu no final do primeiro semestre. Apesar de não afetar os conteúdos discutidos em aula, como explicado anteriormente, o fato de a festa existir, de a escola estar decorada com bandeiras de outros países e de a música escolhida para a dança da turma ser em espanhol pode ter contribuído para que as portas começassem a se abrir para a língua espanhola na escola.

A seguir, descrevo alguns episódios que ilustram essa mudança.

Recorte 1 – Dia da conversa sobre a festa das nações

No mesmo dia em que a professora conversou comigo sobre a Festa das Nações, em junho, duas das três crianças brasileiras que se sentavam com D. em um grupo o cumprimentaram dizendo “*buenos dias*” e D. respondeu “bom dia”. Foi a primeira vez que vi as crianças que se sentam com D. se expressarem em espanhol com ele.

Ainda no mesmo dia, D. me cumprimentou em espanhol e perguntou se eu vinha para a Festa das Nações. Y. e N. se juntaram a nós dois em um momento entre atividades e perguntaram se eu falava espanhol. Expliquei que aprendi um pouco na escola. Y. passou a conversar em espanhol e contou que tem uma gata que se chama Ema. Perguntei se Y. já foi à Bolívia, ela respondeu que não, mas que sabe que há muitos gatos lá, pois seu irmão contou a ela. Y. também contou que Ema teve filhotes, mas seu pai os vendeu. N. disse que tem um gato e uma gata, chamados Macho e Macha. D. contou que tem um cachorro na Bolívia chamado Osito. Achei interessante que, junto com a primeira conversa em que Y. e N. falaram em espanhol e me perguntaram sobre a língua, também vieram as primeiras trocas pessoais sobre animais de estimação.

Recorte 2 – Conflito causado por ruído linguístico

No dia da atividade sobre bilhetes narrada anteriormente, antes de os alunos começarem a discussão, a professora orientou que escrevessem o cabeçalho com o nome da escola e data no caderno. D. me chamou à sua mesa para pedir ajuda. Ele queria saber se era para copiar o que estava na lousa.

Pesquisador: D., *no es para copiar aca.*

D.: *No es para copiar?*

Pesquisador: *No, ahora es para hacer el cabeçalho, sabes que es el cabeçalho?*

D.: *No*

Pesquisador: *Cabeçalho es EMEF [nome da escola].*

D.: *Esto está cierto?*

Pesquisador: *Eso mismo.*

Continuei circulando pela sala para ajudar os outros alunos na tarefa. Quando me aproximo da mesa do grupo de D., o percebo retraído e chateado com algo.

D.: *Profe!*

Pesquisador: *Oi.*

D.: *Este número?*

Pesquisador: *No es este número hoy. Hoy es 28. Eso, EMEF [nome da escola], 28 de junho de 2023, aí você só muda o numerozinho aqui, está bom?*

D.: *Están a me molestar, ellos.*

Pesquisador: *Ellos están a te molestar? Como?*

D.: *Quieren borrar.*

R.: *Não, mas a gente está falando para ele apagar e ele não...*

Pesquisador: *[para D] Ellos pensaron que estaba a hacer una cosa que no era para ser hecha. Entonces estaban intentando ayudarte a borrar el cuaderno, ok? No estaban a hacer por mal, mas estaban a intentar ayudarte. [Para grupo] Viu, ele achou que vocês estavam tentando apagar o caderno dele sem motivo. Eu estou explicando que vocês estavam tentando ajudar. Mas, gente, a gente não sai apagando o caderno dos outros assim, a gente tem que conversar, se não a pessoa não entende, está bom?*

R.: *Mas a gente conversou, a gente falou “é pra apagar”!*

Pesquisador: *É, mas aí tem que explicar, é para apagar, não é para fazer isso, porque é para fazer o cabeçalho, igual eu fiz, vocês viram? É assim que a gente explica. [Para D.] Todo bien, D., estas mejor? Ellos no van mas borrar tu cuaderno, ok? Puede colocar tu cuaderno*

aqui, no hay problema. [Para o grupo] Ó, não é mais para apagar o caderno do D., quando for assim vocês falam para ele, se ele não entender vocês, procuram um professor, eu ou a professora, está bom?

Os alunos do grupo do D., neste dia, estavam tentando ajudá-lo a fazer corretamente o que foi orientado pela professora. Ao perceberem que D. estava copiando o bilhete na lousa, tentaram avisá-lo. Como ele não entendeu, tentaram eles mesmos apagarem o caderno de D., que entendeu que estava sendo *molestado*. A boa intenção das crianças de seu grupo foi afetada pela falta de repertório para se comunicarem com D e vice-versa.

Este episódio ilustra o quão desafiador é, para D., não ter um interlocutor em seu grupo que possa servir de ponte entre ele e os alunos brasileiros. Algum aluno falante de PLA poderia ajudá-lo, como A., Y., V., Ag. ou N., mas todos eles estão distantes de D. na disposição da sala organizada pela professora. D. também não consegue recorrer facilmente à professora, pois se senta na última carteira do canto esquerdo da sala, bastante afastado da lousa e da mesa da professora. Além disso, não houve nenhuma conversa ou contextualização para a turma sobre a diversidade linguística presente e nenhuma orientação sobre o que podem fazer quando não conseguirem se entender. As crianças do grupo de D. não tinham repertório para lidar com a situação porque não foram repertoriadas para viverem tal situação. Ao entenderem que D. tem um repertório linguístico distinto e ao me verem me comunicando com D., passaram a demonstrar interesse em adquirir este repertório também, como ilustrado na conversa a seguir. Ela aconteceu com D. e seus colegas de grupo dias após o episódio sobre o cabeçalho.

Recorte 3 – Curiosidade de crianças brasileiras sobre o espanhol ao presenciar interações entre eu e D.

Neste dia, a escola estava com algum problema no abastecimento de água. Os banheiros dos alunos estavam interditados e todos estavam usando o banheiro dos professores. Nenhum bebedouro estava funcionando. Passamos a tarde inteira sem água. D. levantou a mão para me perguntar sobre qual banheiro deveria usar.

Pesquisador: *Yo no sé, el baño que yo voy es allá, pero no sé si es el mismo que tu vas.*

D.: *La profe he dicho que [inaudível].*

Pesquisador: Terminou?

Ev.: *Yes.*

Pesquisador: Muito bem!

Ev.: Como fala “sim” na língua do D.?

Pesquisador: Pergunta para o D.

Ev.: D., como fala “sim” na sua língua?

D.: *Si.*

Pesquisador: *Si.* É bem parecido.

Ev.: E “não”?

Pesquisador: Pergunta pro D. como fala “não”.

R.: “Não”?

Pesquisador: [para D.] Ele está perguntando “não”, como se fala “não” na sua língua.

D.: *No.*

Pesquisador: *No.*

L.: *Si, no.* Como fala “cem” na língua dele?

Pesquisador: “Cem” o número?

L.: *É.*

Pesquisador: O número cem, na sua língua. *El está a preguntar como se dice “cem”.*

D.: *Cien.*

Pesquisador: *Cien.*

Este é apenas um dos exemplos que gravei com as crianças do grupo de D. perguntando como se fala algo na “língua do D.”. Com o avançar do ano, o que era ignorado passou a ser objeto de curiosidade das crianças do grupo de D., que buscaram, por conta própria, aprender palavras da língua espanhola para se comunicarem melhor com o D.

Recorte 4 – N. negando que fala espanhol

Apesar da maior presença do espanhol nas interações comigo, tanto pelo uso das crianças migrantes quanto pela curiosidade de algumas crianças brasileiras, tive a seguinte

interação com N., aluno falante de PLA, durante um recreio no mês de setembro. Ele estava sentado com D., aluno migrante com pouco domínio do português, e F., aluno falante de português como língua materna.

N.: Ele fala espanhol [apontando para D.]

Pesquisador: Ele fala espanhol. Você fala espanhol?

N.: Não.

Pesquisador: Nadinha? Nada, nada, nada de espanhol? *Entonces se yo hablar en espanhol tu no vas a comprender.*

N.: Não.

Pesquisador: Hum... e você, fala em espanhol? [Perguntei para D.]

D.: *El habla en espanhol* [apontando para N.].

Pesquisador: *Pero N. no habla en espanhol, solo comprende.*

D.: *El habla.*

[...]

Pesquisador: N., seu pai e sua mãe falam espanhol.

N.: Não.

Pesquisador: E você, F.?

F.: Não, não.

Pesquisador: Oh, N., e o D. fala português?

N.: Não.

Pesquisador: Nadinha?

N. trouxe o assunto da língua espanhola para a conversa, apontando que D. fala espanhol. Quando perguntei se N. falava em espanhol, ele disse que não. Quando apontei que seus pais falam em espanhol, ele também disse que não. D., por sua vez, desmentiu N. e apontou que N. fala em espanhol, já que os dois, N. e D., quando estão sozinhos, falam em espanhol entre si. É importante apontar que eu conheci os pais de N. e ambos falam espanhol; o próprio N., em seu discurso, mobiliza repertório do espanhol quando não sabe o nome de algo em português.

Nesta conversa, um aluno brasileiro estava presente. Talvez por isso foi importante para N. esconder que ele e seus pais falam espanhol, em um movimento de buscar identificação com o aluno brasileiro em oposição à D.

O discurso de N. remete à construção discursiva analisada em um dos recortes da entrevista com a professora na seção 3.3.2, na qual o português e o espanhol não podem coexistir. N. fala português, portanto, não fala espanhol. D. fala espanhol, portanto, não fala português. Com isso, N. apaga grande parte de seu repertório linguístico, história e memória.

3.4.6 Exclusão entre pares, autodepreciação, choro e apatia

Ao longo do segundo semestre, os mal-entendidos entre alunos brasileiros e migrantes ou filhos de migrantes escalaram gradualmente para trocas de ofensas verbais e violência física. Presenciei alguns episódios envolvendo alunos brasileiros pegando materiais, brinquedos e lanche dos alunos migrantes sem consentimento. Também observei alunos brasileiros imitando o jeito de falar dos alunos migrantes de modo pejorativo, fazendo piadas. Os alunos migrantes tentaram demonstrar descontentamento com a situação para os seus colegas, sem sucesso.

Em uma reunião entre os pais e a professora em que estive presente, o pai de A. esperou os outros irem embora para comentar com a professora que A. reclamava dos colegas e que narrou com frequência episódios em que apanhou. A professora respondeu ao pai que A. não falou com ela e que provavelmente foi na hora do lanche, mas que, de qualquer forma, A. deveria procurá-la para que ela conseguisse ajudá-lo.

Nos dias em que estive presente, quem buscou ajuda da professora foram os alunos brasileiros, após tentativas dos alunos migrantes de reclamar por seus pertences ou de revidar uma agressão física. Nesses momentos, talvez pela pouca habilidade da professora em entender o discurso dos alunos migrantes, a “bronca” dada era genérica, e os alunos brasileiros não sofreram sanções pela forma como tratavam os alunos migrantes.

D. e Pm. passaram a ocupar uma posição no grupo de “bode expiatório”: os colegas brasileiros evitavam suas companhias nas aulas e nos intervalos, além de culpá-los em momentos de bagunça coletiva. Presenciei alunos reclamando de D. por brincar nos brinquedos do parque e mandando-o se calar. N. e A. por vezes tentaram protegê-los ou ajudá-los e, quando assim o fizeram, tornaram-se alvo de acusações, xingamentos e violência física.

Conforme os episódios de exclusão se tornavam mais comuns, também aumentou a frequência em que D. e Pm. choravam sozinhos em suas carteiras. Em minhas intervenções, após tentar acolhê-los e entender o motivo do choro, D. me explicou, mais de uma vez, que estava triste, pois sabia que não iria conseguir copiar a tempo em seu livro didático o que a professora estava escrevendo na lousa. Já Pm. chorou por conflitos com colegas que não foram resolvidos. O choro de D. era contido, escondido e envergonhado. Tentei motivá-lo, mas não obtive sucesso sempre. O seu corpo, nestes momentos, demonstrou apatia: braços moles, mãos que soltavam o lápis ao recebê-lo, cabeça pesada na carteira, sem movimentos. As lágrimas se revelavam apenas quando levantava a cabeça para responder às minhas insistentes indagações.

Quando fazia as intervenções com D. em seus momentos de choro, ou mediando conflitos entre alunos brasileiros e migrantes, sempre reporte à professora, que escutou com atenção, mas não agiu com as informações recebidas. Não presenciei nenhuma intervenção repreendendo o comportamento desrespeitoso ou preconceituoso dos alunos brasileiros com os alunos migrantes.

Algo que também se tornou comum foi eu presenciar alunos migrantes chamando a si mesmos de “burro” quando eu tentava ajudá-los nas tarefas.

O único aluno brasileiro que presenciei com um comportamento parecido com o de D. e Pm., chorando sozinho na carteira por acreditar não ter capacidade para terminar as atividades, foi Yg. Ele se transferiu para a escola no segundo bimestre e estava em uma etapa anterior em seu processo de alfabetização em comparação aos alunos brasileiros que estavam naquela escola desde o início do ano.

A seguir, narro alguns destes episódios divididos em três categorias: conflito; autodepreciação; e choro e apatia. Dentro de cada uma delas, os relatos se encontram em ordem cronológica, como forma de demonstrar a intensificação desses tipos de episódios.

Conflito: aluno brasileiro pegando material de migrante sem pedir

No dia 21 de junho, após a aula de Artes e o retorno dos alunos à sua sala habitual, vi J. ir até a mesa de N., pegar um lápis sem pedir e sair correndo de volta para a sua carteira. N. tentou pedir o lápis de volta a J., que se recusou a devolver. Quando N. se conformou em ficar sem o lápis, intervimos e disse a J. que era importante ele pedir antes de pegar e ofereci os meus, caso quisesse emprestados. Peguei o lápis de N. e devolvi ao dono.

Alguns minutos após minha intervenção, J. mostrou a língua para N. e fez gesto de dar soco na palma da mão, ameaçando N. Intervim novamente, perguntando para J. se estava chateado com algo e como eu poderia ajudar. J. explicou que N. deu uma rasteira nele no jogo de futebol. Perguntei se o problema tinha sido resolvido no jogo e ele respondeu que sim, que N. levou um cartão amarelo. Falei para J. que se já estava resolvido o conflito, não precisava brigar mais, e que se ainda estava chateado com o ocorrido, poderia usar suas palavras para explicar a N. Com isso, as ameaças cessaram naquele dia.

Conflito: mal-entendido que escalou para conflito

No dia 4 de agosto, encontro Pm., aluno migrante, chorando sozinho durante o horário de lanche. Percebi que E. estava comendo o seu lanche, perguntei o porquê, ela disse que ele tinha dado a ela a sua refeição. Antes de conseguir ajudar Pm., fui interrompido por A., outro aluno migrante, que estava prestes a entrar em uma briga física quando procurou-me para pedir ajuda. A. me contou que Yg. tinha pegado suas cartas. Entendi que estavam jogando bafo ou tapão com cartas. Yg. disse que avisou A. de uma regra nova que fez com que ele ganhasse todas as cartas de A., porém, A. não tinha entendido a regra. Impedi que brigassem fisicamente, expliquei a A. sobre a regra que Yg. tinha me contado; A. disse que não sabia de tal regra. Ajudei os dois a negociarem uma nova partida, misturando português com espanhol para que A. conseguisse acompanhar com mais facilidade as negociações. Com auxílio, conseguiram retornar à brincadeira.

É importante apontar que, durante os horários de lanche, ficavam apenas dois monitores supervisionando as crianças, porém, eles não davam nenhum tipo de auxílio ou intervinham em conflitos, apenas impediam as crianças de subirem em cima das mesas ou escalarem as grades do refeitório. De qualquer forma, eram muitas crianças para dois adultos darem conta, já que duas turmas do mesmo ano faziam lanche juntas.

Conflito: chacota com a forma de falar de aluno migrante

No dia 15 de setembro, durante aula da professora substituta e momento de hora-atividade da professora da turma, os alunos fizeram fotocópias de atividades da cartilha e precisavam colar as folhas em seus cadernos. D. perguntou em espanhol a R., aluno de seu grupo, se poderia pegar emprestado sua cola, apontando para o material. R. imitou D. fazendo caretas e mexendo o braço. Eu intervim:

Pesquisador: Você entendeu o que ele disse?

R.: Sim. Mas eu não entendo todas as palavras que ele fala.

Disse a R. que não deveríamos fazer graça com a forma de falar dos outros, expliquei que D. fala espanhol e está aprendendo português e pontuei que se ele já tinha entendido o que D. disse, poderia simplesmente responder sim ou não. No final, R. emprestou a cola a D.

Conflito: aluno migrante pedindo ajuda para não perder seu lanche

No mesmo dia do relato anterior – dia 15 de setembro –, uma aluna brasileira de outra turma pediu um pouco do lanche de N., aluno migrante; ele trouxera pipoca de casa. N. dá um pouco e ela pede mais. N. demonstra não querer dar mais a ela, com gestos. Ela tenta pegar a sua pipoca. Eu intervenho dizendo que N. estava comunicando que não queria dar mais pipoca a ela e para ela respeitar o lanche de N.

Conflito: dinâmica de bode expiatório

No dia 25 de setembro, Ad. derrubou o estojo de um aluno de seu grupo e colocou a culpa em A., que se sentava no mesmo grupo. Como vi o que aconteceu, intervimos e perguntei para Ad. por que ele tinha feito aquilo. Ad. me explicou que N., criança migrante que se senta em outro grupo, tinha dado uma rasteira em um aluno brasileiro durante o jogo de futebol.

Conflito: aluno migrante revidou agressões

No dia 6 de outubro, R. voltou do lanche com o olho roxo. Ele contou que Pm., aluno migrante, o bateu com um soco. Pm. não negou, dizendo “Eu [o] machuquei”. Falei para R. ir lavar o rosto e para Pm. contar o que fez a professora, pois ela precisaria ajudar R. Enquanto isso, A. e Y. vieram me contar o que aconteceu:

A.: Também o R. bateu nos outros.

Pesquisador: Eu sei que o R. bateu, mas não é porque o R. bate que a gente bate de volta.

Y.: Ele também me bate na quadra. Ele me chuta...

Pesquisador: Mas você viu como ficou o olho do R.? Ficou inchado, não está certo.

Conflito: agressão física após alunos migrantes tentarem reaver seu brinquedo

No dia 20 de outubro, na volta do lanche, D., criança migrante, veio ao meu encontro.

D.: *R. casi me rompió.*

Pesquisador: A bola?

D: *No, R. casi me rompió.*

Pesquisador: Por quê?

Ag.: Ele tá falando que o R. pegou a bola dele.

Pesquisador: É o que eu tinha entendido.

Na hora, não sabia o que “*rompió*” significava. Hoje sei que ele estava dizendo que R. quase o quebrou. Em seguida, A., também migrante, veio falar comigo. Ele me contou que R., Le. e Ad. pegaram a bolinha com que D. estava brincando no intervalo e não devolveram. D. tentou falar com eles e, achando que eles não conseguiram entendê-lo, pediu ajuda a A., que foi ignorado pelas crianças brasileiras. Então A. interrompeu a brincadeira pegando a bolinha. R., Le. e Ad. foram para cima de A. e D., tentando enforcá-los com as mãos. Eles conseguiram se desvencilhar do enforcamento, mas não conseguiram recuperar a bolinha. Na volta da sala, me contaram das agressões e me pediram ajuda.

Quando fui conversar com R., Le. e Ad., eles não negaram o ocorrido e depois de muitas perguntas, explicaram-me que A. tentou pegar a bolinha deles e que por isso bateram em A. Eu expliquei que A. estava tentando ajudar D. a reaver sua bolinha. Eles então disseram que D. os deixou brincar com seu brinquedo. Apontei que ele pode até ter deixado, mas estava tentando pegar de volta e como não conseguiu, pediu ajuda a A.

Tentei falar sobre a importância da escuta, de se fazer perguntas, e sensibilizá-los para o esforço que D. fez para ser compreendido, e que os três deveriam se esforçar para

compreendê-lo também. Condenei as agressões físicas e disse para usarem as palavras e, caso o desentendimento continuasse, pedir ajuda de um adulto.

Contei tudo à professora, que falou apenas com A. sobre o ocorrido, pedindo a ele para procurar um adulto quando não conseguir resolver um conflito. Depois que a professora se afastou, reforcei sua mensagem:

Pesquisador: Da próxima vez vai direto no adulto que estiver mais perto.

A.: Que adulto?

Pesquisador: A professora...

A.: Mas e no lanche? Não tem adulto.

De fato, não há nenhum adulto no lanche para mediar conflitos, como mencionei anteriormente. Há apenas os dois monitores que impedem os alunos de subirem nas mesas ou escalarem as grades do refeitório.

É interessante que A. não respondeu a professora quando ela disse para procurar um adulto, mas respondeu a mim. O vínculo que construí com os alunos migrantes pode ser o motivo para tal. Eu também passei a ser a referência para os alunos migrantes para mediação de conflitos; eles me buscavam para relatar o que sofreram e pedir ajuda.

Conflito: aluna mandou migrante calar a boca

No mesmo dia do relato anterior, 20 de outubro, durante a aula de matemática, D. me chamou em seu grupo e reclamou que L. o mandou calar a boca. Eu perguntei para L. se era verdade, ela disse que falou “cala a boca”, mas que não foi para o D., só estava olhando para ele enquanto falava. Eu expliquei que isso não se fala a ninguém e que se está incomodada com algo, deve falar respeitosamente com o colega sobre isso.

Após mediar este conflito, usando espanhol e português, os alunos brasileiros do grupo me perguntaram como era “mãe”, “pai”, “filho” e “filha” na língua do D. Eu disse que deveriam perguntar diretamente para D., que, com um sorriso, traduziu as palavras: “*niño*”, “*niña*”, “*hijo*” e “*hija*”.

Conflito: R. bateu novamente em D.

No dia 26 de outubro, presenciei R. batendo novamente em D., um aluno migrante, por D. ter trombado acidentalmente nele. Quando interrompi a agressão e perguntei aos alunos o que estava acontecendo, R. acusou D. de ter iniciado a violência física.

Pesquisador: O que que aconteceu? O que foi, R.? D., o que aconteceu?

R.: O D. me bateu.

D.: Eu não batei [bati] nele.

R.: Bateu sim.

Pesquisador: R., é a terceira vez que eu venho aqui nessa escola, terceira vez que eu venho aqui seguida, que você está brigando com uma criança, e é sempre a mesma. É sempre o D. Ele te empurrou de propósito?

R.: Ele viu que eu tava ali e ele me empurrou.

Pesquisador: Tá. Aí por isso você bateu nele? Você sabe que não é assim que a gente resolve o problema, especialmente em sala de aula. Se ele te empurrou e você não gostou, fala para ele isso e aí você busca um adulto, mas você não bate numa pessoa.

Conflito: D. levou um tapa enquanto bebia água no bebedouro

No dia 9 de novembro, quando cheguei à escola, presenciei a professora falando com Le., pois viu Le. bater em D. enquanto este bebia água no bebedouro. D. estava com o rosto machucado e chorava.

Conflito: dinâmica de bode expiatório no parque

No dia 16 de novembro, quando cheguei à escola, a professora estava com os alunos no parque. Ela explicou que, para essa turma, era importante ter mais momentos de brincadeira livre. Vejo D., aluno migrante, brincando e falando sozinho no parque. Em um momento, correu até o balanço, que estava vazio, pois uma criança tinha acabado de sair. Porém, D. não percebeu que Lr. estava esperando para brincar no balanço. Lr., no lugar de avisar D., foi até a professora e contou a ela que D. cortou a fila. A professora mandou D. sair do balanço, que voltou a brincar e falar sozinho.

No mesmo dia, já na sala de aula durante as atividades de Ciências, presencio D. mostrando o dedo do meio para L., aluna de seu grupo. Repreendo o comportamento, dizendo

para D. usar suas palavras para contar a L. que não gostou de algo que ela fez ou disse, mas que não xingamos ou mostramos o dedo do meio a ninguém. D. não disse nada, apenas pediu desculpas.

Conflito: grito de D.

No dia 30 de novembro, na penúltima semana de aulas do ano, cheguei à escola e D. não estava na sala. Depois de alguns minutos, ele entrou na sala soltando um grito alto e agudo, gutural. Todos ficam em silêncio e olham para ele. A professora então me explicou que D. estava chateado com uma colega que contou algo de errado que ele fez na sala. Neste mesmo dia, quando tentei ajudá-lo com um exercício, pela primeira vez D. falou em português comigo. Ele disse “não quer”, porém, eu entendi “não que”:

D.: Não quer.

Pesquisador: Não o quê?

D: Isso.

Autodepreciação: A. tentou ajudar Yg. e se chamou de burro

No dia 6 de outubro, durante uma sondagem, os alunos preenchem exercícios de matemática em uma fotocópia. No exercício, os alunos tinham que fazer somas utilizando o método da decomposição, porém, alguns alunos não sabiam do que se tratava este método. Expliquei para alguns. Quando cheguei ao grupo de A., aluno migrante, para checar se precisavam de ajuda, tivemos a seguinte conversa:

A.: Não pode falar as respostas.

Pesquisador: Não pode falar as respostas, mas vocês sabem fazer? Estão fazendo bem?

A.: Eu queria ajudar o Yg.

Pesquisador: Como fica para decompor o 27, Yg.? Mas aí você precisa olhar para mim, prestar atenção. Não precisa ficar chateado, Yg., eu estou aqui para te ajudar.

A.: Não professor, o Yg. é burro, eu sou um pouco burro.

Pesquisador: Ninguém é burro. Ninguém é burro, A. Eu não acho que ninguém é burro.

A.: [inaudível]

Pesquisador: É, exatamente. Você não é burro, o Yg. não é burro, está todo mundo inteligente aqui. A gente só precisa de ajuda.

[Yg. começou a chorar.]

A.: Por que ele tá chorando?

Pesquisador: É porque ele fica triste, por não saber. Mas quando a criança está triste, a gente tem que ajudar, não é?

[Explico a decomposição.]

Pesquisador: Aê, você conseguiu, Yg., parabéns! É isso mesmo. Tenta fazer os outros e aí qualquer coisa eu volto para te ajudar. Agora vou ajudar os outros.

[Yg. sorri.]

A.: Você pode ajudar outros? Agora eu já sei.

Pesquisador: Claro!

Autodepreciação: Pm. se chamou de burro e não fez o exercício de português

No dia 30 de novembro, penúltima semana de aula, durante a aula de português, tento ajudar Pm. em um exercício. Ele me explicou, então, que é burro e que não consegue fazer este exercício. Tento insistir e argumentar, mas ele prefere ficar em silêncio em sua carteira, sozinho, do que tentar fazer o exercício.

Choro e apatia: Pm. foi consolado por migrantes enquanto chorava

No dia 21 de junho, após a aula de Artes, vejo Pm. chorando em silêncio em sua carteira. Y. se aproxima e dá um abraço, ao qual ele não reage. A. se aproximou também, Pm. continuou parado, chorando em silêncio. A professora viu a cena e perguntou a Pm. o que aconteceu. Ele não respondeu. A professora então iniciou a sua aula.

Na semana anterior, eu tinha presenciado Pm. chorando de forma parecida, mas, nessa ocasião, ele conseguiu conversar comigo e me explicou que estava triste porque tinha tirado nota baixa.

Choro e apatia: D. chorou por não conseguir copiar o texto da lousa

No dia 23 de novembro, durante a aula de português, vi D. chorando e me aproximei de sua carteira. Ele estava chorando bastante, mas em silêncio, contido, olhando para seu livro didático. Tentei conversar com ele e, como não me respondia, falei com os colegas de seu grupo, que me disseram que nada tinha acontecido e que não sabiam o motivo do choro. Depois de muito insistir, ainda chorando, D. me contou que não conseguiria terminar de copiar a tempo as respostas dos exercícios da lousa e que teria que ficar na sala durante a aula de Educação Física para terminar a cópia.

D. já havia perdido parte do que a professora escrevera na lousa, pois ela tinha apagado para escrever outras respostas dos exercícios seguintes. Tentei acalmá-lo, dizendo que poderia copiar do livro dos seus colegas. Ele me disse que era proibido fazer isso. Eu insisti, disse que neste caso não tinha problema, já que todos estavam copiando a mesma coisa.

Foram mais ou menos 20 minutos de conversa para que D. voltasse a segurar o lápis e tentasse fazer a tarefa de cópia. Eu ditei a ele o que estava escrito na lousa e no livro de seus colegas, e, com este auxílio, conseguiu terminar a tempo.

A professora, em um momento, perguntou o que estava acontecendo. Eu expliquei. Ela disse que nunca tinha visto D. chorar antes.

Alguns pontos importantes: era comum crianças ficarem retidas na sala para terminarem suas tarefas e não irem para a aula de Educação Física, geralmente isso era feito com os alunos “bagunceiros”; D. já tinha reclamado para mim que não enxergava a lousa, e eu já tinha perguntado a professora se era possível mudar D. de lugar, mas ela disse que não tinha lugar na frente para D., já que os alunos que estavam na frente precisavam de seu auxílio e D. estava avançado em sua alfabetização; e D. já tinha chorado antes em sala de aula.

Todos estes relatos são relevantes para entender o processo de aprendizagem das crianças migrantes, pois, como descrito na seção 1.3, alfabetizar letrando pressupõe um ambiente rico oralmente, no qual os alunos possam participar de “eventos, práticas e interpretações sociais diversas para que, através de sua oralidade se promova o uso efetivo da escrita (letramento)” (Franchi, 2012, p. 211). Portanto, as crianças necessitam se sentir à vontade na escola para contar as suas histórias, opiniões, medos, desejos e sonhos. Um ambiente que exclui quem fala “diferente” e repreende a linguagem das crianças migrantes não propicia desenvolvimento.

Fiz um esforço até aqui para deixar em evidência a relação desses episódios de violência verbal, física e simbólica com a discriminação do repertório linguístico dos alunos migrantes e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças. Cabe apontar, porém, que há impactos que vão além dos processos de aprendizagem na escola, pois esse tipo de opressão afeta como nos vemos frente ao mundo e como nos constituímos enquanto sujeitos. A naturalização da violência faz parecer – não só para quem a reproduz, mas também para quem a sofre – que a violência é a norma. Não à toa, as crianças migrantes de sete anos participantes desta pesquisa já apresentam posturas e comportamentos na direção de se conformar com a violência e sobreviver nela, como quando interrompiam conversas em espanhol com a chegada de um brasileiro, ou quando apenas copiavam as respostas, retirando-se das discussões. Algumas crianças também incorporaram o discurso opressor⁴⁵ ao se autodepreciar, chamando a si mesmas de “burras” e aceitando a falsa ideia de que são menos capazes. Também vimos essa incorporação quando os migrantes depreciaram os seus pares buscando identificação com o opressor, negando a própria língua materna e a origem dos pais; e acusando o amigo do desvio de falar em espanhol. O que presenciamos aqui é uma tragédia, assim como descrita na seção 1.2, quando escrevi sobre a construção de uma memória coletiva monolíngue.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, cruzo as análises da entrevista com a professora e da observação de aula para responder às perguntas de pesquisa. Além disso, abro algumas reflexões que emergiram com este trabalho e que necessitam de mais estudos. Por fim, encerro este trabalho com considerações sobre como fui afetado por esta pesquisa.

Descobertas

Como já mencionado, meu objetivo principal com esta pesquisa foi compreender como ocorre a alfabetização de crianças migrantes em uma escola da rede municipal de São Paulo e verificar como e quando os referenciais linguístico-culturais das crianças migrantes são utilizados enquanto conteúdo de aula e ferramenta de ensino. Acredito que, com as análises da entrevista e as vinhetas de episódios de observação de aula, eu consegui alcançá-lo, já que, cruzando os registros dessas duas ações de pesquisa de campo, pude

⁴⁵ Sobre a relação opressor *versus* oprimido, ver **Pedagogia do oprimido**, de Paulo Freire (2014).

entender melhor as motivações da professora para organizar a sala, os alunos e as atividades da forma como fez; e como os alunos respondiam a essa organização, respondiam às atividades propostas e se desenvolviam ao longo do ano. A seguir, detalharei minhas conclusões a partir de cada um dos objetivos específicos listados na introdução desta pesquisa.

Estratégias de ensino da professora que acompanhei com crianças não falantes de português

As respostas da professora na entrevista apontaram que a nacionalidade boliviana e a língua espanhola não eram bem-vindas na escola, fato que foi refletido nas observações de aula. Duas alunas que, na avaliação da professora, falavam “português completo” e por isso “não têm problemas”, passaram a maior parte do dia em silêncio, assim como outros alunos falantes de PLA, sem participar das discussões em aula. Era preferível que ficassem em silêncio a falar em espanhol. Essa não era uma regra explícita, mas, a partir do comportamento das crianças, vemos que era uma regra conhecida por todos. Os de língua materna espanhola evitaram ao máximo empregar todo o seu repertório linguístico, com exceção de quando conversaram com D., aluno com pouco domínio de português. Ainda assim, ao perceberem a aproximação de outras crianças brasileiras ou de professores, interromperam suas conversas. N., como narrado no capítulo anterior, até negou que falava espanhol, na presença de um aluno brasileiro.

Como mostrado nas análises da entrevista, a não presença do espanhol apontava, no discurso da professora, para uma maior autonomia na alfabetização. Na prática, todos os alunos falantes de PLA, mesmo aqueles com um grau elevado de proficiência em português, precisaram de bastante auxílio para escrever, escondendo suas dificuldades na cópia impecável das respostas dos exercícios dos livros didáticos e das cartilhas de alfabetização. Quando demandados a criar um bilhete de própria autoria, por exemplo, nenhum se sentiu confortável para escrever suas mensagens e fazer suas hipóteses de escrita e quando o fizeram, após bastante insistência minha, precisaram mobilizar todo o seu repertório linguístico, inclusive o espanhol, para tal.

A organização espacial da sala impossibilitou que alunos falantes de PLA tivessem colegas em situação parecida sentados em seus grupos. Como mencionado anteriormente, as carteiras eram dispostas formando grupos com quatro alunos e os migrantes se sentaram em grupos diferentes, até mesmo D., que precisava de muito auxílio para entender as atividades propostas, tanto pela língua portuguesa quanto pelos referenciais culturais que

não conhecia, como no exemplo narrado sobre parlendas e brincadeiras. Mesmo sem uma explicação da professora sobre os motivos pelos quais os alunos foram distribuídos de tal forma, é possível dizer que essa organização minou a possibilidade de os migrantes falarem em espanhol entre si durante as aulas, já que estavam distantes uns dos outros. Isso contraria uma das recomendações do material da SME de São Paulo (2023) citado anteriormente na seção 1.2 – **Currículo da Cidade**: povos migrantes: orientações pedagógicas –: a escolha de um aluno da turma para ser uma referência ao migrante recém-chegado e dupla nas atividades de sala de aula. Para D., essa orientação seria de grande valia, devido a todas as dificuldades expostas nos episódios narrados no capítulo 3.

A principal estratégia de ensino da professora com os alunos migrantes, conscientemente ou não, foi impedir a presença de suas línguas maternas em sala de aula, refletindo uma lógica de ensino da perspectiva monolíngue, como explicada na seção 1.4. De acordo com essa perspectiva, as línguas nomeadas são sistemas fechados e independentes que competem por hegemonia em um contexto multilíngue, podendo até conviver em harmonia em uma situação diglósica. No contexto estudado neste trabalho, se olharmos com as lentes da perspectiva monolíngue, o português seria a variedade alta, utilizado na escola, um ambiente formal. Já o espanhol seria a variedade baixa, utilizado em ambientes domésticos. Para garantir que os alunos migrantes desenvolvam essas duas línguas, nesta perspectiva, sem prejuízos a nenhuma delas, o respeito ao território de cada uma deve ser garantido. E as ações observadas em sala de aula foram todas neste sentido, como a distribuição dos alunos migrantes nas carteiras da sala de aula distantes uns dos outros, impossibilitando que falassem em espanhol durante as aulas.

A preferência por atividades de cópia no lugar de outros eventos de letramento vão ao encontro da perspectiva monolíngue, visto que eventos de letramento necessitam de um ambiente rico oralmente, já que as crianças ainda estão em processo de alfabetização. Para se expressarem oralmente, compartilhando informações sobre si e trazendo suas interpretações, é imprescindível que utilizem todo o seu repertório linguístico, como ilustrado anteriormente na atividade sobre bilhetes.

Já a cópia não requer diálogo, pois se trata de uma atividade mecânica, que envolve bastante técnica, mas pouca reflexão. A língua materna de algumas alunas passou despercebida pela professora, pois, para a cópia eficiente, é necessário silêncio e atenção, e, como alunas exemplares que eram, copiavam rápido e silenciosamente.

Mesmo com a construção coletiva de respostas às perguntas dos livros didáticos na lousa, para os alunos migrantes, esses momentos se tornaram atividades de cópia sem

diálogo ou reflexão. Não houve, por parte da professora, uma tentativa de chamá-los para essas conversas ou aproximar os conteúdos discutidos para as vivências dessas crianças. O tratamento a todas as crianças, nos momentos de discussão, era igual: a professora lia a pergunta do livro e escolhia alguém que levantasse a mão para compartilhar a sua resposta, e todos poderiam levantar a mão. Porém, a igualdade de tratamento não garantiu a equidade na participação das crianças: o exemplo de uma parlenda lida no livro didático não era suficiente para os alunos migrantes conseguirem dar outros exemplos. A igualdade no tratamento a todas as crianças, na prática, tinha efeito excludente: sem compreender os conteúdos, seja pelo português, seja pela distância cultural, as crianças migrantes se acostumaram a presenciar a construção das respostas pelos seus colegas e a copiá-las, não participando dos eventos de letramento propostos no livro didático.

Para ajudá-las na compreensão das propostas, seria necessário, de alguma forma, reconhecer a presença de outras línguas maternas na sala e ajudar as crianças a fazerem pontes entre seu repertório linguístico e a linguagem dos enunciados e textos das atividades, abrindo, de certa forma, um mínimo espaço para outras línguas nomeadas em sala de aula e indo de encontro à perspectiva monolíngue que dá suporte ao discurso da professora.

O contraditório é que, para ajudar os alunos individualmente nas atividades propostas pela professora, tive que fazer o movimento oposto e abrir espaço para a língua materna dos alunos. Quando conversei com eles, tive que exercitar minhas habilidades de escuta, pois os alunos migrantes mobilizaram todo seu repertório linguístico para expressar suas dúvidas. A princípio era desafiador, e tive que pedir que se repetissem, além de confirmar o que tinham dito para ter certeza de que estávamos nos entendendo. Para que me entendessem, misturei português com espanhol, fiz gestos, modulei a velocidade e entonação do meu discurso, entre outras estratégias. Quando os ajudei a escrever, e não a copiar, tive que lidar com hipóteses de escrita do espanhol em meio ao português. Se eu tivesse mantido as fronteiras entre os territórios do português e do espanhol e me fechado à língua materna dos alunos, seria impossível ajudá-los a compreender o que estavam copiando e possibilitar a mínima participação, de fato, dos alunos migrantes nas aulas. Para que efetivamente participassem, tive que agir em uma perspectiva translíngue, explicada no capítulo 1.

Estratégias de aprendizagem das crianças migrantes quando a língua de instrução não coincide com sua língua materna

As estratégias dos alunos que acompanhei para dar conta das atividades propostas eram: aguardar o final das discussões dos exercícios em silêncio; copiar a resposta escrita pela professora na lousa, seja no livro didático ou em seus cadernos; e mostrar a um adulto a sua cópia para que este atestasse a conclusão do exercício. Dessa forma, conseguiam manter o uso de suas línguas maternas o menor possível e demonstrar tanto um bom desenvolvimento quanto um bom comportamento.

Esse dado vai ao encontro das descrições de outros pesquisadores sobre escolarização de crianças migrantes expostas na seção 1.2, que trazem alunos migrantes descritos por professores como comportados e silenciosos. Adiciono aqui que tal comportamento, pelo menos na turma que acompanhei, foi alimentado pela distância dos referenciais culturais em que as atividades do livro didático usado se baseavam, por dificuldades com a língua portuguesa e pela impossibilidade de as crianças se expressarem livremente usando seu repertório linguístico, como explicado anteriormente.

De qualquer forma, a não participação dos alunos falantes ou falantes emergentes de PLA não era vista com estranhamento pela professora da turma, que manteve ao longo de todo o ano a mesma estrutura de planejamento, organização da sala e a dinâmica de aula, o que acabou por validar a estratégia dos alunos migrantes, que em nenhum momento foram chamados a atenção por não participarem. O caso de V., que “fala o português completo”, de acordo com a professora da turma, é uma boa ilustração deste fenômeno. Na entrevista, V. não foi avaliada quanto à etapa de alfabetização, diferentemente dos outros alunos migrantes citados, que estavam todos em etapa anterior para a professora. Ela se manteve em silêncio em todos os momentos de discussão coletiva que estive presente, porém, era a primeira entre os migrantes a levantar a mão para mostrar o que tinha copiado da lousa à professora. Tal comportamento lhe rendeu uma boa avaliação aos olhos da professora, porém, não significou uma maior autonomia na escrita, visto que precisou do mesmo auxílio que os outros alunos migrantes para escrever um bilhete de própria autoria.

Já escrevi sobre a perspectiva monolíngue do fenômeno multilíngue, que conviveu harmoniosamente tanto com a estratégia da professora de minar o uso da língua materna dos alunos migrantes durante as aulas quanto com a estratégia dos alunos de copiar silenciosamente. Para além, a perspectiva monolíngue teve uma convivência harmoniosa com uma concepção de educação bancária, como definida por Freire (2014, p. 80).

Na educação bancária, os professores, detentores do saber, depositam conhecimento nos alunos, os quais são vazios e dependem desses depósitos para aprender. Não há construção de conhecimento, nem exercício de autonomia. As cópias às quais os

alunos migrantes foram submetidos são uma boa ilustração dessa concepção de educação. Analisando o cenário descrito a partir de uma concepção bancária de educação, esses alunos aprenderam, já que copiaram tudo o que lhes foi depositado.

Quando eram chamados a dar sentido às cópias, explicar o que fizeram e escrever algo de própria autoria, eram surpreendidos, pois nada disso fazia parte de suas rotinas na escola e de seus processos de aprendizagem nas aulas. A forma como eu os ajudava individualmente destoou do que estavam acostumados a fazer em sala, porém, possibilitou que saíssem, mesmo que pontualmente, da lógica bancária; e, quando assim o fizeram, suas línguas maternas emergiram, como visto na atividade sobre bilhetes. Práticas translíngues estiveram presentes quando não estavam apenas a copiar, mas quando estavam construindo suas hipóteses de escrita e quando estavam pensando na forma e no conteúdo do que desejavam escrever. Em outras palavras, práticas translíngues emergiram quando construíam seu próprio conhecimento a partir dos desafios colocados e dos auxílios oferecidos.

Estratégias da professora para promover trocas entre as crianças migrantes e brasileiras

Como ilustrado nos relatos de observação de aula, eram raros os momentos de diálogo entre os alunos brasileiros e migrantes. No grupo de D., aluno migrante com pouco domínio do português, ao longo do ano, houve um aumento de curiosidade com relação à língua espanhola e um interesse dos alunos em aprender algumas palavras nesse idioma, provavelmente por presenciarem a forma como eu e D. dialogamos. Nesses momentos, D. tinha a oportunidade de ensinar sobre sua língua materna e de ter trocas genuínas com seus colegas de grupo.

A maior parte das interações entre alunos brasileiros e migrantes que presenciei, porém, envolveu situações de conflito marcadas por tentativas de exclusão dos alunos migrantes do espaço escolar. Seus pertences e integridade física não foram respeitados, como relatado na seção 3.4.6. Eles eram alvo de piadas devido ao seu repertório linguístico. O aluno que tinha o menor domínio do português se tornou o bode expiatório da turma, sendo evitado pelos alunos brasileiros nos momentos de parque e nos intervalos, e alvo de agressões físicas ao longo do dia.

Essa convivência conflituosa poderia ser influenciada positivamente pelo uso dos referenciais linguístico-culturais dos alunos como conteúdo de aula e ferramenta de ensino. A partir de momentos planejados em aula para os alunos migrantes contarem sobre si, seu país de origem e suas línguas, algo parecido com o que ocorreu no grupo de D. poderia acontecer

com a turma inteira, e um maior interesse na língua espanhola poderia emergir, por exemplo. Sem falar que uma postura de diálogo por parte da professora poderia servir de modelo aos alunos brasileiros, repertoriando-os com ferramentas para se comunicarem melhor em ambientes de heterogeneidade linguística. O que presenciei foi o oposto disto. Não observei tentativas da professora de estimular o diálogo entre os alunos brasileiros e migrantes e em nenhum momento foi abordado nada que pudesse ser familiar aos migrantes e novidade aos brasileiros em aula. Os migrantes não estiveram em posição de referência na escola, o que resultava em uma relação assimétrica entre os estudantes brasileiros participantes e os migrantes copiadores.

Essa assimetria nas posições ocupadas nos momentos de instrução era reproduzida pelos alunos brasileiros nos episódios de violência física e verbal; e refletida no discurso autodepreciativo dos alunos migrantes – e não foi por falta de denúncia pelos alunos migrantes que essa estrutura excludente se manteve. Eles choraram, gritaram, denunciaram e envolveram seus pais nas reclamações. A falta de uma resposta à altura do que passaram ao longo do ano letivo e que levasse em consideração a natureza discriminatória das agressões levou D. e Pm. a uma postura resignada e apática nas aulas de português, ao mesmo tempo que os aproximou de Y., N. e A., os quais tinham uma postura combativa com relação às violências vividas quando juntos.

A assimetria entre as posições ocupadas pelos alunos brasileiros e migrantes na dinâmica de grupo observada pode ser um reflexo da hierarquia imposta entre as línguas presentes na escola pela perspectiva monolíngue. Lembremos que, nessa visão, a língua portuguesa seria a variedade alta, com seu território demarcado na escola, e a língua espanhola, a variedade baixa, usada em ambientes domésticos e fora da escola. A dinâmica vista entre os alunos brasileiros e migrantes mantinha os falantes de PLA às margens, sendo mais violenta com aqueles que tinham o espanhol mais “presente” ou “muito forte na língua”. A atitude dos alunos brasileiros funcionou como um policiamento que manteve as fronteiras entre as línguas preservadas.

É importante lembrar que, mesmo com um evento escolar para celebrar a diversidade cultural presente na escola e horários reservados semanalmente na grade de aula por um mês para que professores e alunos se preparassem para a festa, não houve um movimento pedagógico para celebrar, de fato, a diversidade cultural presente na turma que acompanhei. A estrutura colocada pela coordenação da escola para a Festa das Nações não foi suficiente para afetar as atividades e experiências oferecidas aos alunos daquela turma.

Cabe apontar que o material *Povos Migrantes - Orientações Pedagógicas* da SME-SP já sugere que professores trabalhem migração em aula como conteúdo programático e tragam a cultura dos alunos migrantes nas atividades propostas. Assim, utilizar o referencial dos alunos migrantes em aula não só tem respaldo nos documentos que orientam o trabalho escolar na rede municipal de São Paulo como também é algo esperado pelos órgãos reguladores da rede.

Inquietações

Analisar a minha vivência com a turma que participou desta pesquisa me trouxe algumas inquietações, que me levaram a novas reflexões para além dos objetivos que me propus no início deste trabalho. Compartilho-as a seguir, pois podem indicar possíveis caminhos para novas pesquisas neste tema. Devo alertar que são reflexões que precisam de maior aprofundamento, mas que estão aqui na esperança de fomentar novos estudos e debates.

Vínculo linguístico

Na área da educação, é muito presente nos debates sobre o processo de ensino e aprendizagem discussões sobre vínculo. Para Dowbor (2007, p. 70, grifo próprio), “Quando estamos em situação de aprendizagem **construímos** vínculos. O **tipo de vínculo** que o educador democrático constrói na relação com o educando é o que assinala para a construção da autonomia do educando.” Destaco, nesta citação, que vínculos são construídos, ou seja, há uma ação ou trabalho das partes envolvidas para que se crie um vínculo entre elas. Além disso, também enfatizo que podemos construir diversos tipos de vínculo, sendo que aquele construído por um educador democrático objetiva a autonomia do educando.

Refletindo sobre a postura copiadora e silenciosa, em relação às atividades propostas em sala, dos alunos falantes de PLA que acompanhei nesta pesquisa, pouco autônomos quando chamados a escrever hipóteses de escrita e a criar seus próprios textos (mesmo que apenas oralmente), é possível dizer que o vínculo criado nesta situação de ensino e aprendizagem não foi de origem democrática.

Outro fator que sustenta essa leitura é que os alunos migrantes participantes desta pesquisa não tiveram espaço para ser quem são em sua integridade, já que outra característica do vínculo de natureza democrática apontada por Dowbor (2007, p. 71) é que ele “permite a criação de um espaço de mobilidade para que o educador e o educando possam ser eles

mesmos [...]”. Os alunos aqui citados esconderam sua língua materna ao se manterem em silêncio nas discussões colocadas e ao interromperem conversas entre si com a chegada de um adulto ou colega brasileiro.

A postura silenciosa e insegura dos alunos migrantes durante as atividades diverge da postura dos alunos brasileiros, que se aventuraram em levantar a mão não só para responder às perguntas da professora e construir respostas coletivas, mas também para contar sobre si, relacionando os conteúdos discutidos com suas próprias experiências de vida. Uma das perguntas que emergem desta comparação é sobre o que causou a diferença da natureza de vínculo construído pela professora com os alunos brasileiros e migrantes, já que os brasileiros demonstram viver um vínculo de tipo democrático.

Se para os alunos migrantes e brasileiros são oferecidas as mesmas experiências, se o trabalho empenhado pela professora para a construção de vínculo com todos os seus alunos é o mesmo, qual seria o motivo da diferença de tipo de vínculo resultante do mesmo trabalho?

A ideia de diálogo pode nos ajudar a responder esta pergunta. Relacionando vínculo de tipo democrático a diálogo, Dowbor (2007) afirma:

A postura dialógica assumida pelo educador na relação com o educando possibilita que ambos se exercitem na construção de um vínculo pedagógico respeitoso e cria espaço para que cada um se mostre como realmente é. Tal vínculo possibilita ao educando mostrar suas fragilidades sem ter medo de que elas sejam utilizadas contra si. Possibilita ao educador o aprendizado de não fazer uso do poder que tem, de forma indevida, como instrumento de manipulação e opressão do outro (Dowbor, 2007, p. 74).

A postura dialógica acontece quando “nosso corpo também assume postura de estar aberto para o outro e para o mundo” (Dowbor, 2007, p. 73). Ora, a busca por um vínculo democrático com os alunos migrantes presume uma postura dialógica frente a eles, uma postura de abertura a eles e ao mundo deles, em um processo no qual suas culturas e línguas maternas sejam incluídas; e que, acima de tudo, possibilite o próprio diálogo, seja qual for o repertório linguístico do aluno. É necessário um trabalho por parte de quem educa para a construção de uma relação na qual o aluno migrante possa ser quem ele é em sua totalidade e, nessa totalidade, consiga se comunicar com seu educador em diálogo. É necessária a construção de um **vínculo linguístico**, ou seja, que educador e educando se sintam vinculados, também e primeiramente, pela linguagem.

O que foi presenciado nas observações foi uma postura dialógica entre a professora e os alunos brasileiros que não se mantinha frente aos alunos migrantes, não

porque a professora os proibia de conversar com ela ou de se colocarem em sala, mas sim porque o diálogo entre alunos e professora era condicionado, de forma implícita, a um repertório linguístico diferente daqueles que os alunos migrantes possuíam, e não houve nenhum movimento por parte da professora para flexibilizar tal expectativa. Portanto, a falta de um trabalho consciente de vinculação linguística com os migrantes impossibilitou a construção de um vínculo de tipo democrático com eles e um processo de ensino e aprendizagem que os levassem à autonomia.

Com um entendimento, por parte do professor de turma com diversidade linguística e da própria escola, da necessidade de construção deste vínculo linguístico, o primeiro passo seria conhecer tal diversidade, fazendo um mapeamento dos alunos de língua materna diferente do português, descobrindo quem são e suas línguas. A própria instituição poderia ter essas informações sistematizadas para seus professores. No caso estudado nesta pesquisa, vimos que, quando indagada, a professora e a coordenação pedagógica tinham dúvidas sobre quem eram os alunos migrantes e quem tinha outras línguas maternas. A falta desse mapeamento demonstrou um desinteresse por parte da escola estudada em estimular a construção de um vínculo linguístico entre alunos e professores.

Com essas informações, as estratégias listadas nas seções sobre translinguagem do capítulo 1 desta pesquisa e no documento **Currículo da Cidade**: povos migrantes: orientações pedagógicas, da SME-SP, poderiam ser mobilizadas de forma consciente como ferramentas para a construção de um vínculo linguístico entre professor e aluno, mesmo sem as duas partes compartilharem uma mesma língua nomeada. A partir dos primeiros contatos individuais com esses alunos e de uma avaliação dos desafios de se construir um diálogo, um plano de ação para a construção de um vínculo linguístico com cada criança poderia ser construído, listando quais estratégias melhor se encaixariam para os desafios de comunicação observados.

Acredito que o conceito de vínculo linguístico, pensado nos parágrafos anteriores a partir desta pesquisa, pode ser uma ferramenta importante para se teorizar práticas de ensino em cursos de PLA e PLAc, além de articular essas áreas com a perspectiva translíngua do fenômeno multilíngua. É necessária, porém, uma pesquisa sobre como efetivar vínculos linguísticos e seus impactos no processo de alfabetização e letramento de alunos migrantes para verificar se as recomendações dos parágrafos anteriores se confirmariam na prática.

Construção de uma memória coletiva monolíngua

Na seção 1.2, escrevi brevemente sobre dispositivos de memória e, com base nos relatos sobre escolarização de migrantes, sobre como há a construção de uma memória coletiva monolíngue, apesar da característica multilíngue de nossa sociedade. Trago, aqui, algumas reflexões sobre a construção dessa memória monolíngue com base nas observações de aula da turma participante desta pesquisa.

Anteriormente, escrevi sobre a falta de interesse e curiosidade das crianças brasileiras em relação às diversas línguas nomeadas presentes entre seus colegas na turma em que acompanhei. Quando ajudei em conflitos entre alunos brasileiros e migrantes cuja causa eram ruídos linguísticos, expliquei para cada parte o que a outra quis dizer, auxiliando-os a chegarem em um consenso. Porém, com as crianças brasileiras, também precisei explicar a natureza do mal-entendido: o fato de o colega falar outra língua além do português. A ideia de repertórios linguísticos diferentes a depender do repertório da comunidade ou da família da criança era difícil de ser assimilada pelos alunos brasileiros, mesmo com a concretude da convivência diária com crianças migrantes falantes de outras línguas maternas. O mesmo não aconteceu com as crianças migrantes, que me perguntaram como eu aprendi espanhol, por exemplo, demonstrando, nessas conversas, uma consciência dos motivos da diferença de repertório linguístico entre elas e os alunos brasileiros.

Este não entendimento dos alunos brasileiros, somado às ações sustentadas pela perspectiva monolíngue da professora – que, entre outras ações, desencorajou os alunos migrantes a demonstrarem todo o seu repertório linguístico –, fez com que as diferentes línguas fossem invisibilizadas, ao mesmo tempo que as dificuldades de comunicação entre os alunos fossem compreendidas, pelos brasileiros, como uma deficiência ou incapacidade dos migrantes, a qual era respondida com hostilidade e violência. Quando, após minhas explicações, compreendiam essas dificuldades não pela incapacidade do outro, mas sim pela presença de um repertório diverso não compartilhado e de um saber que não possuíam, a hostilidade se transformava em curiosidade, como no caso das crianças que formavam grupo com D. e passaram a perguntar como se “falava na língua do D.” algumas palavras.

Portanto, manter a ignorância em relação à diversidade linguística existente foi um dos dispositivos, no caso estudado, presente na construção de uma memória monolíngue, e trazer consciência para a heterogeneidade linguística teve o efeito contrário. Mais pesquisas são necessárias para verificar como trazer essa conscientização linguística para alunos na fase de alfabetização e os impactos de uma memória coletiva plurilíngue nos processos de aprendizagem tanto dos alunos brasileiros quanto dos migrantes em uma turma com heterogeneidade linguística.

Ensino de Português como Língua Adicional para crianças em fase de alfabetização

Na seção 1.6 deste trabalho, escrevi sobre a diferença entre ensino de português como língua materna e ensino de PLA; e caracterizei brevemente o último, além de afirmar não ter encontrado registro de cursos de PLA para a faixa etária de crianças em fase de alfabetização.

Já nos relatos das observações de aula, demonstrei que a língua portuguesa e os referenciais culturais presentes nas propostas dos livros didáticos utilizados na escola afastaram as crianças migrantes das atividades de aula, resultando em uma postura copista e dificultando o processo de aprendizagem e a construção de autonomia delas. Mesmo estando imersas em um ambiente cuja língua majoritária era o português, apenas isso não garantiu, ao longo do ano em que estive presente, uma aquisição de um repertório linguístico que possibilitasse uma participação maior das crianças migrantes nas atividades em sala de aula.

Um curso, no contraturno, de PLA voltado para as crianças migrantes poderia instrumentalizá-las para que conseguissem participar das atividades em aula e ajudá-las na aquisição do repertório linguístico que necessitam para dar conta das demandas escolares. Esse curso precisaria, porém, garantir a aquisição desse novo repertório sem depreciar as línguas maternas, de forma a não intensificar a postura autodepreciativa observada nesta pesquisa e que levou alguns alunos a uma apatia em relação às atividades de português. Ao contrário, o curso de PLA necessita ser um espaço onde as crianças migrantes se sintam valorizadas e seguras para se expressarem com todo o seu repertório linguístico enquanto adquirem um novo.

Além disso, a escola não poderia depender da aquisição do português pelos alunos migrantes para incluí-los nos diálogos nas aulas regulares, o que poderia reforçar a postura silenciosa e copista observada no caso estudado aqui. Um curso de PLA para alunos em fase de alfabetização no contraturno enquanto uma ação em conjunto com a construção, pelo professor tutor do turno regular, de um vínculo linguístico com seus alunos migrantes poderia potencializar o processo de aprendizagem destas crianças e sua territorialização na escola. Neste contexto, ler e escrever o mundo pela expressão de si próprio poderia tornar-se uma realidade na rotina dos alunos migrantes.

Pesquisas são necessárias para determinar um formato ou metodologia de curso que permita o aprendizado de português em conjunto com a valorização das línguas maternas dos alunos, levando em consideração as especificidades do processo de aprendizagem de

crianças migrantes em fase de alfabetização. Porém, a partir das descobertas desta pesquisa, é possível dizer que, no contexto estudado aqui, seria desafiador para o professor de PLA trabalhar apenas a partir de um livro didático com atividades a serem preenchidas pelos alunos, já que as crianças poderiam se utilizar da estratégia de cópia silenciosa para preencher as lacunas do livro, como já o fazem nas suas aulas regulares. Talvez um guia para o professor com ideias de atividades dinâmicas, lúdicas e comunicativas cujo fim não seja o registro de respostas por escrito teria um resultado mais efetivo, já que, como as crianças estão em processo de alfabetização, o ensino de PLA para esta faixa etária não deve depender da escrita para a sua efetivação, mas, sim, da oralidade.

Últimas considerações

A etnografia participativa possibilitou que eu construísse um vínculo com a professora e cada um dos alunos participantes desta pesquisa. A partir desses vínculos, pude ajudá-los com as tarefas e atividades propostas em sala de aula, fato que me trouxe diversas alegrias. Consegui ser útil em um contexto desafiador, enquanto braço direito da professora e apoio para os alunos, em relação tanto às suas tarefas quanto às violências vividas por eles, já que também mediei conflitos, buscando contribuir para uma convivência mais respeitosa entre todos. Porém, houve momentos em que me senti inútil, visto que as violências continuaram a acontecer em minha volta.

Existe uma realidade na escola para a qual nós, professores, não estamos preparados. Continuaremos a receber crianças falantes de diversas línguas maternas em nossas escolas; este fluxo migratório é uma característica da contemporaneidade. O despreparo do nosso sistema educacional para este aspecto objetivo de nosso cotidiano reproduz violências. E qualquer indivíduo, neste contexto, pode ser o agente dessa violência simbólica, por mais bem intencionado que esteja. Eu, por exemplo, no último dia de aula do ano da turma que acompanhei, fiz D. chorar ao apagar uma resposta errada em seu livro didático sem perguntar a ele se eu poderia. Um professor, sozinho, não é o responsável pela tragédia aqui narrada e nem deve ser o único cobrado para a democratização do ensino. É responsabilidade da sociedade, dos gestores e de toda a comunidade escolar a construção de uma escola de qualidade.

É importante dizer que, se não fosse pela abertura das crianças, da professora e da própria escola, eu não teria conseguido fazer esta pesquisa. Eles participaram não só da construção deste trabalho, mas também de meu conhecimento. De certa forma, foram meus

professores, pois me movimentaram a teorizar os episódios que presenciei, e facilitaram as descobertas de lacunas e contradições no meu próprio saber. Dar sentido ao que antes não tinha foi o que me fez chegar até esta página.

Fui extremamente afetado pela vivência na escola. Houve dias que saí de lá preenchido de histórias engraçadas; e houve dias que tive que segurar o choro para continuar. Junto com o vínculo, veio o afeto. Quando as emoções vinham à tona, elas se colocavam como um desafio a mais no processo de pesquisa. Hoje, percebo que foram elas que me motivaram a terminar este trabalho da melhor maneira que pude.

O vínculo, o afeto e as emoções alimentaram meu desejo de contribuir para a escolarização, a alfabetização e o letramento de crianças migrantes a partir da escrita deste trabalho. O contraditório é que a escrita acadêmica é, geralmente, caracterizada pela objetividade sustentada por dados. Frente a essa reflexão, quero apontar que o rigor científico (se consegui alcançá-lo) só foi possível devido ao afeto trocado na obtenção dos registros. Não há aprendizagem sem vínculo, e não há vínculo sem afeto.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? *In*: AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009. p. 25-51.
- ALVES, J. G. **Educação linguística em contextos escolares multilíngues**: dando corpo às práticas de alfabetização e letramento. 2023. 217 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2023.
- ANUNCIACÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento”. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018.
- AZOULAY, A. Potential history: thinking through violence. **Critical Inquiry**, Chicago, v. 39, n. 3, p. 548-574, Spring 2013.
- BARZOTTO, V. H. A língua portuguesa, aos poucos, nas telas da mídia. *In*: GHILARDI, M. I.; BARZOTTO, V. H. (orgs.). **Nas telas da mídia**. Campinas: Alínea, 2002. p. 111-115.
- BARZOTTO, V. H. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas. **Ecos**, Cáceres, v. 2, n. 2, p. 93-96, jul. 2004.
- BARZOTTO, V. H. Que língua é essa!?! Se português é isso aí, então, eu não sei português. *In*: CAMPOS, Sulemi Fabiano; BARZOTTO, V. H. (orgs.). **Ensino da leitura e da escrita**. Natal: Editora EDUFRN, 2013. p. 1-10. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino)
- BIZON, A. C. C. **Narrando o exame CELPE-BRAS e o convênio PEC-G**: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, 2013.
- BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. *In*: BAENINGER, R. *et al.* (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (Nepo)/Unicamp, 2018. p. 712-726. v. 1.
- BIZON, A. C. C.; DEUS, V. C. Acolhimento a crianças migrantes e suas famílias em Centro de Educação Infantil. *In*: BAENINGER, R. *et al.* (orgs.). **Populações vulneráveis**. Campinas: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (Nepo)/Unicamp, 2021. p. 20-40. v. 1.
- BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Apresentação. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 1-5, 2018.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BUCK-MORSS, S. **O presente do passado**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.
- BRAGA, A. C. A. O estado da arte da educação para imigrantes. **Ponto-e-vírgula**: Revista de Ciências Sociais, [S. l.], n. 25, p. 2-14, 1 dez. 2020.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 43-58, 2002.

- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e pobreza. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 8, n. 1, 14 dez. 2012.
- FRANCISCO, M. Resenha/Review. **Revista Alfa**, Assis, v. 53, n.1, p. 303-311, 2009. Resenha do livro “As políticas linguísticas”, de L-J. Calvet.
- CANAGARAJAH, A. S.; WURR, A. J. Multilingual communication and language acquisition: new research directions. **The Reading Matrix**, [S. l.], v. 11, n. 1, Jan. 2011.
- CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 23, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639221>. Acesso em: 3 jul. 2024.
- CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.
- CULTURAEDUCA. [Mapeamento CulturaEduca]. [S. l.], [2024?]. Disponível em: <http://culturaeduca.cc>. Acesso em: 3 jul. 2024.
- DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n.1, p. 87-110, 2018.
- DINIZ, L. R. A. **Para além das fronteiras: a política linguística brasileira de promoção internacional do português**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.
- DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007.
- EDWARDS, J. Bilingualism and multilingualism: some central concepts. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. **The handbook of bilingualism and multilingualism**. Malden: Blackwell, 2013. p. 5-25.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, P. Da leitura do mundo à leitura da palavra. Entrevista de Paulo Freire a Ezequiel Theodoro da Silva. In: BARZOTTO, V. H. **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 19-30.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FRITZEN, M. “**Ich kann mein name mit letra junta und letra solta schreiben**”: Bilingüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, 2007.

- GAL, S.; IRVINE, J. T. **Signs of difference**: Language and ideology in social life. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
- GARCÍA, O. Translanguaging and latinx bilingual readers. **The reading teacher**, [S. l.], v. 73, n. 5, p. 557–562, 28 feb. 2020.
- GARCÍA, O.; KLEIFGEN, J. A. Translanguaging and Literacies. **Reading research quarterly**, [S. l.], v. 55, n. 4, 12 nov. 2019.
- GARCÍA, O; OTHEGUY, R. Conceptualizing translanguaging theory/practice *juntos*. In: CITY UNIVERSITY OF NEW YORK – NEW YORK STATE INITIATIVE ON EMERGENT BILINGUALS (CUNY-NYSIEB). **Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students**: lessons from CUNY-NYSIEB project. New York: Routledge, 2021. p. 3-24.
- GEE, J. G. The New Literacy Studies. In: ROWSELL, J.; PAHL, K. **The Routledge Handbook of Literacy Studies**. London: Routledge, 2015. p. 35-48.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.
- GUMPERZ, J. J. The Sociolinguistic Significance of Conversational Code-Switching. **RELC Journal**, Thousand Oaks, v. 8, n. 2, p. 1-34, dez. 1977.
- JAFFE, A. Indexicality, Stance and Fields in Sociolinguistics. In: COUPLAND, N. **Sociolinguistics**: Theoretical Debates. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 86-112.
- KUMARAVADIVELU. B. **Understanding language teaching**: from method to postmethod: Part 1. Routledge, 2006.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- LEROY, H. R.; SANTOS, M. E. P. As práticas discursivas translinguajeras, transculturais e descoloniais e as (in)visibilidades das identidades performativas dos sujeitos na sala de aula de língua portuguesa adicional em contexto transfronteiriço. **Revista do SELL**, [S. l.], v. 6, n. 3, dez. 2017.
- LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de deslocados forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)**, Natal, v. 9, p. 31-56, 2018.
- MAGALHÃES, G. M.; SCHILLING, F. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 43-63, jan. 2012.
- MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.
- MOITA-LOPES, L. P. On being white, heterosexual and male in a Brazilian school: multiple positionings in oral narratives. In: DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. (orgs.). **Discourse and Identity**. Cambridge: Cambridge Press, 2006. p. 288-313.

MOLINARI, S. G. S. **Imigração e alfabetização nas escolas públicas municipais de Guarulhos**. 2016. 283 p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), PUC-SP, São Paulo, 2016.

MORELL, Z.; LÓPEZ, D. Translanguaging and emergent literacy in early childhood education. *In*: CITY UNIVERSITY OF NEW YORK – NEW YORK STATE INITIATIVE ON EMERGENT BILINGUALS (CUNY-NYSIEB). **Translanguaging and transformative teaching for emergent bilingual students: lessons from CUNY-NYSIEB project**. New York: Routledge, 2021. p. 149-170.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, Berlin, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística** I. 6. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2010. p. 11-24.

PIETRI, E. A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil. **Sínteses: Revistas dos cursos de pós-graduação, Campinas**, v. 9, p. 329-341, 2004.

PHAKITI, A. *et al.* (eds.). **The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology**. London: Palgrave Macmillan UK, 2018.

POPLACK, S. Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching. **Linguistics**, Berlin, v. 18, n. 7-8, 1980.

PREUSS, E. O.; ÁLVARES, M. R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. **Acta scientiarum: Language and culture**, [S. l.], v. 36, n. 4, p. 403, 14 nov. 2014.

QEDU. **Use dados: transforme a educação**. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

RIBAS, M. M. G. Repensando os letramentos pela perspectiva pós-humanista. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, 2019.

RIOLFI, C. R. A criança errante. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI/CONGRESSO RUEPSY, 1., 2009, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2009. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100023&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 3 jul. 2024.

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 202339251788, 2023.

RODRIGUES, L. M. O. *et al.* Migração contemporânea e educação. **Cadernos CERU**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 225-240, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89164>. Acesso em: 3 jul. 2024.

ROTHBERG, M. Introduction. *In*: ROTHBERG, M. **Multidirectional memory: remembering the Holocaust in the age of decolonization**. Redwood City: Stanford University Press, 2009. p. 1-29.

SAKAGUCHI, Noemia Fumi. **Alfabetizar letrando em português como língua estrangeira**: as histórias não contadas por um grupo de crianças coreanas. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), UNICAMP, Campinas, 2010.

SANTO, D. O. E.; BARROS, K. A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 152-162, 4 maio 2018.

SANTOS, P. S. **Língua materna**: aliança e confronto aberto no campo metodológico. 2014. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2014.

SANTOS, P. S. **Narrativas silenciosas**: identidade e imigração na educação infantil. 188 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2018.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**: Educação Antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. São Paulo, 2022. Disponível em:

<https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-antirracista-orientacoes-pedagogicas-povos-afro-brasileiros/>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**: Povos Migrantes: orientações pedagógicas. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-migrantes-orientacoes-pedagogicas/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais. **Povos migrantes**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/neer/povos-migrantes/>. Acesso em: 3 jul. 2024.

SAUNDERS, M. N. K.; LEWIS, P.; THORNHILL, A. **Research Methods for Business Students**. 8. ed. London: Pearson Education Ltd, 2019.

SELINKER, L. **Interlanguage**. Seattle: Department of Linguistics University of Washington, 1972.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística contemporânea. *In*: LOPES, L. P. M. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169-190.

SILVA, D. N.; LOPES, A. C. “Yo hablo un perfecto portuñol”: indexicalidade, ideologia linguística e desafios da fronteira a políticas linguísticas uniformizadoras. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 17, n. 2, 2019.

SIMIONATO, M. M. **O processo de alfabetização e a diáspora da língua materna na escola**: um estudo em contexto de imigração ucraniana no sul do Brasil. 2012. 291 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, UFSC, Florianópolis, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOMEKH, B.; LEWIN, C. **Research methods in the social sciences**. London: Thousand Oaks; Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 12 May 2013.

TAKAKI, N. H. Expandindo o ensino de inglês nos anos iniciais: aspectos transculturais e translingues-multimodais. **Letras & letras**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 147, 2 jul. 2018.

WEI, L.; LIN, A. M. Y. Translanguaging classroom discourse: pushing limits, breaking boundaries. **Classroom Discourse**, [S. l.], v. 10, n. 3-4, p. 209-215, 1 out. 2019.

WOOLARD, K. Introduction: language ideology as a field of inquiry. *In*: SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K.; KROSKRITY, P. (orgs.). **Language ideologies: Practice and theory**. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 3-47.

WORTHAM, S. **Narratives in action: a strategy for research and analysis**. New York: Teachers College, 2001.

APÊNDICES

I. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Alfabetização de crianças imigrantes em uma escola da rede municipal de São Paulo:

Ler e escrever o mundo pela expressão de si próprio

Thiago Martins de Magalhães

Número do CAAE: 60403222.6.0000.8142

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa informar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O objetivo desta pesquisa é investigar as estratégias de ensino e aprendizagem dos professores e alunos no ciclo da alfabetização em uma sala de aula heterogênea com relação à língua materna dos alunos. Essa pesquisa é relevante pois pode: alimentar políticas públicas focadas na população de crianças imigrantes no ciclo de alfabetização cuja língua materna não seja o português; ajudar na reflexão de profissionais da educação que atendem a essa população; e contribuir para o campo de ensino de português como língua adicional ou de acolhimento (PLAc), gerando novas pesquisas neste campo com foco na população de crianças no ciclo da alfabetização.

Procedimentos:

Você está sendo convidada a ter as suas aulas observadas pelo pesquisador, 1 vez por semana por um semestre. Serão combinados com a gestão escolar e com você, professor(a) tutor(a) da turma, os melhores dias para as observações de aula, levando em consideração a rotina da escola, o planejamento das aulas e a sua preferência para interferir o mínimo possível na organização dos alunos da turma. Você também está sendo convidado para três entrevistas semi estruturadas sobre suas práticas pedagógicas e estratégias de ensino de duração de aproximadamente 30 minutos cada uma. Elas serão marcadas com antecedência e realizadas antes ou depois do horário de aula nas dependências da escola. O pesquisador utilizará um caderno para fazer anotações e um gravador de som para fazer registros durante as observações e entrevistas. Os áudios serão utilizados para fins exclusivamente de análise, sem divulgação. Eles serão armazenadas por cinco anos pelo pesquisador e poderão ser utilizadas em pesquisas posteriores.

Esta pesquisa se iniciará apenas após a aprovação do protocolo de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa.

Você não deve participar da pesquisa se não for professor(a) da EMEF [NOME DA ESCOLA] lecionando no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental). Você também não deve participar da pesquisa caso a participação seja contra a sua vontade.

Desconfortos e riscos:

A pesquisa pode oferecer alguns riscos e desconfortos aos participantes, como possível inibição dos alunos para apresentarem suas dúvidas e apontamentos durante as aulas devido à presença do pesquisador, ou possível desconforto do(a) professor(a) em fazer intervenções pedagógicas por receio de julgamento por parte do pesquisador, com um possível impacto negativo nos processos de ensino e aprendizagem.

Para evitar desconfortos e inibições por parte dos alunos e professor da turma, o pesquisador estará disponível para conversar com todos os participantes da pesquisa (familiares de alunos e professor) para sanar quaisquer dúvidas que possam emergir antes, ao longo das observações de aula e depois do término da pesquisa. Será combinado com a gestão escolar e professor da turma os melhores dias para a observação de aula, levando em consideração a rotina da escola, o planejamento das aulas e a preferência do professor para interferir o mínimo possível em sua organização.

Além disso, o pesquisador se apresentará aos alunos, explicando que estará nas aulas para aprender sobre a escola e tirando dúvidas dos alunos. Essa apresentação será combinada com gestão escolar e professor para ter um impacto mínimo na rotina dos alunos. O pesquisador visitará a escola antes de iniciar qualquer observação ou coleta de dados, para que o pesquisador não seja um elemento estranho à comunidade escolar.

Benefícios:

A observação das aulas contribuirão para a reflexão, e por consequência, para a qualificação do trabalho dos professores e gestores escolares com os alunos cuja língua materna não é o português no ciclo de alfabetização, podendo gerar um impacto positivo nos processos de ensino e aprendizagem nas aulas do ciclo de alfabetização da EMEF [NOME DA ESCOLA]. A sistematização e publicação da pesquisa podem divulgar estratégias de ensino e boas práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização com alunos cuja língua materna não é o português, impactando outras escolas e políticas públicas para alfabetização.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade e a dos alunos serão mantidas em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome e o de seus alunos não serão citados. As gravações em áudio serão armazenadas por cinco anos pelo pesquisador e poderão ser utilizadas em pesquisas posteriores.

Ressarcimento e indenização:

O pesquisador garante que você não terá qualquer custo. Qualquer custo que você tiver para participar da pesquisa, previsto ou não, não importando a natureza do custo, será ressarcida pelo pesquisador.

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Material:

() Concordo com a gravação de áudio das aulas observadas e das entrevistas.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento os participantes e seus responsáveis legais poderão entrar em contato com o pesquisador para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos contatos abaixo. Você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com o pesquisador Thiago Martins de Magalhães, R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 - Cidade Universitária, Campinas - SP, 13083-859, telefone 11 98209-3428, email thiagommag@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.

Havendo a necessidade de intermediação da comunicação em Libras você pode fazer contato com a Central TILS da Unicamp no site <https://www.prg.unicamp.br/tils/>.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar.

Nome do(a) participante da pesquisa:

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

II. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em português para os responsáveis legais dos alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Alfabetização de crianças imigrantes em uma escola da rede municipal de São Paulo:

Ler e escrever o mundo pela expressão de si próprio

Thiago Martins de Magalhães

Número do CAAE: 60403222.6.0000.8142

A criança sob sua responsabilidade legal está sendo convidada a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa informar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O objetivo desta pesquisa é investigar as estratégias de ensino e aprendizagem dos professores e alunos no ciclo da alfabetização em uma sala de aula heterogênea com relação à língua materna dos alunos. Essa pesquisa é relevante pois pode: alimentar políticas públicas focadas na população de crianças imigrantes no ciclo de alfabetização cuja língua materna não seja o português; ajudar na reflexão de profissionais da educação que atendem a essa população; e contribuir para o campo de ensino de português como língua adicional ou de acolhimento (PLAc), gerando novas pesquisas neste campo com foco na população de crianças no ciclo da alfabetização.

Procedimentos:

A criança sob a sua responsabilidade legal está sendo convidada a ter as suas aulas observadas pelo pesquisador, 1 vez por semana por um semestre. Serão combinados com a gestão escolar e professor(a) da turma os melhores dias para as observações de aula, levando em consideração a rotina da escola, o planejamento das aulas e a preferência do(a) professor(a) para interferir o mínimo possível na organização do(a) professor(a) e dos alunos da turma. O pesquisador utilizará um caderno para fazer anotações e um gravador de som para fazer registros durante as observações. Os áudios serão utilizados para fins exclusivamente de análise, sem divulgação. Eles serão armazenadas por cinco anos pelo pesquisador e poderão ser utilizadas em pesquisas posteriores

Esta pesquisa se iniciará apenas após a aprovação do protocolo de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa.

A criança sob sua responsabilidade legal não deve participar da pesquisa se não for aluno(a) da EMEF [NOME DA ESCOLA] matriculado(a) no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental). A criança sob sua responsabilidade legal também não deve participar da pesquisa caso a participação seja contra a sua vontade ou a dela.

Desconfortos e riscos:

A pesquisa pode oferecer alguns riscos e desconfortos aos participantes, como possível inibição dos alunos para apresentarem suas dúvidas e apontamentos durante as aulas devido à

presença do pesquisador, com um possível impacto negativo nos processos de ensino e aprendizagem.

Para evitar desconfortos e inibições por parte dos alunos e professor da turma, o pesquisador estará disponível para conversar com todos os participantes da pesquisa (familiares de alunos e professor) para sanar quaisquer dúvidas que possam emergir antes, ao longo das observações de aula e depois do término da pesquisa. Será combinado com a gestão escolar e professor da turma os melhores dias para a observação de aula, levando em consideração a rotina da escola, o planejamento das aulas e a preferência do professor para interferir o mínimo possível em sua organização.

Além disso, o pesquisador se apresentará aos alunos, explicando que estará nas aulas para aprender sobre a escola e tirando dúvidas dos alunos. Essa apresentação será combinada com gestão escolar e professor para ter um impacto mínimo na rotina dos alunos. O pesquisador visitará a escola antes de iniciar qualquer observação ou coleta de dados, para que o pesquisador não seja um elemento estranho à comunidade escolar.

Benefícios:

A observação das aulas da criança sob sua responsabilidade legal contribuirão para a reflexão, e por consequência, para a qualificação do trabalho dos professores e gestores escolares com os alunos cuja língua materna não é o português no ciclo de alfabetização, podendo gerar um impacto positivo nos processos de ensino e aprendizagem nas aulas do ciclo de alfabetização da EMEF Infante Dom Henrique / Escritora Carolina Maria de Jesus. A sistematização e publicação da pesquisa podem divulgar estratégias de ensino e boas práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização com alunos cuja língua materna não é o português, impactando outras escolas e políticas públicas para alfabetização.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade e a da criança sob sua responsabilidade legal serão mantidas em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome e o da criança sob sua responsabilidade legal não serão citados. As gravações em áudio serão armazenadas por cinco anos pelo pesquisador e poderão ser utilizadas em pesquisas posteriores.

Ressarcimento e Indenização:

O pesquisador garante que você não terá qualquer custo. Qualquer custo que você tiver para participar da pesquisa, previsto ou não, não importando a natureza do custo, será ressarcida pelo pesquisador.

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Material:

() Concordo com a gravação de áudio das aulas observadas.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento os participantes e seus responsáveis legais poderão entrar em contato com o pesquisador para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos contatos abaixo. Você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com o pesquisador Thiago Martins de

Magalhães, R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 - Cidade Universitária, Campinas - SP, 13083-859, telefone 11 98209-3428, email thiagommag@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.

Havendo a necessidade de intermediação da comunicação em Libras você pode fazer contato com a Central TILS da Unicamp no site <https://www.prg.unicamp.br/tils/>.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito que a criança sob minha responsabilidade legal participe.

Nome do(a) participante da pesquisa:

_____ Data: ____/____/____.

(nome e assinatura de seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

III. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em espanhol para os responsáveis legais dos alunos

TÉRMINOS DE CONSENTIMIENTO LIBRE E INFORMADO

Alfabetización de niños inmigrantes en una escuela de la red municipal de São Paulo:

Leer y escribir el mundo a través de la expresión propia

Thiago Martins de Magalhães

Número de CAAE: 60403222.6.0000.8142

El niño bajo su responsabilidad legal está siendo invitado a participar en un estudio. Este documento, llamado Término de Consentimiento Libre e Informado, tiene como objetivo informarle sobre sus derechos como participante del estudio y está redactado en dos copias, firmadas y rubricadas por el investigador y el responsable legal, siendo que una copia deberá quedarse con usted y la otra con el investigador. Por favor, léalo con atención y tranquilidad, aprovechando para aclarar sus dudas. Si tiene preguntas antes o incluso después de firmarlo, puede aclararlas con el investigador. Si lo prefiere, puede llevar este Término a casa y consultarlo con sus familiares u otras personas antes de decidir participar. No habrá ningún tipo de penalización o perjuicio si usted decide no participar o retira su autorización en cualquier momento.

Justificativa y objetivos:

El objetivo de este estudio es investigar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los profesores y estudiantes en el ciclo de alfabetización en un aula heterogénea en relación con la lengua materna de los alumnos. Este estudio es relevante ya que puede: alimentar políticas públicas enfocadas en la población de niños inmigrantes en el ciclo de alfabetización cuya lengua materna no sea el portugués; ayudar en la reflexión de los profesionales de la educación que atienden a esta población; y contribuir al campo de la enseñanza del portugués como lengua adicional o de acogida (PLAc), generando nuevas investigaciones en este campo con enfoque en la población de niños en el ciclo de alfabetización.

Procedimientos:

El niño bajo su responsabilidad legal está siendo invitado a que sus clases sean observadas por el investigador, una vez por semana durante un semestre. Se coordinarán con la dirección escolar y el profesor(a) de la clase los mejores días para las observaciones, teniendo en cuenta la rutina escolar, la planificación de las clases y las preferencias del profesor(a), con el objetivo de interferir lo mínimo posible en la organización del profesor(a) y los alumnos de la clase. El investigador utilizará un cuaderno para tomar notas y un grabador de sonido para hacer registros durante las observaciones. Los audios se utilizarán únicamente con fines de análisis y no se divulgarán. El investigador los almacenará durante cinco años y podrán ser utilizados en futuros estudios.

Este estudio se iniciará únicamente después de la aprobación del protocolo de investigación por parte del Comitê de Ética em Pesquisa (Comité de Ética en Estudios). El niño bajo su responsabilidad legal no debe participar en la investigación si no es estudiante de la EMEF [NOME DA ESCOLA] matriculado en el ciclo de alfabetización (1º, 2º y 3º año de la Educación Primaria). El niño bajo su responsabilidad legal tampoco debe participar en la investigación si la participación va en contra de su voluntad o la voluntad del niño.

Molestias y riesgos:

El estudio puede presentar algunos riesgos y molestias para los participantes, como una posible inhibición de los alumnos para plantear sus dudas y comentarios durante las clases debido a la presencia del investigador, lo cual podría tener un impacto negativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para evitar molestias e inhibiciones por parte de los alumnos y el profesor de la clase, el investigador estará disponible para conversar con todos los participantes de la investigación (familiares de los alumnos y el profesor) para resolver cualquier duda que pueda surgir antes, durante y después de las observaciones de clase. Se coordinarán con la dirección escolar y el profesor de la clase los mejores días para la observación de clase, teniendo en cuenta la rutina escolar, la planificación de las clases y las preferencias del profesor, con el objetivo de interferir lo mínimo posible en su organización.

Además, el investigador se presentará a los alumnos, explicando que estará en las clases para aprender sobre la escuela y responder preguntas de los alumnos. Esta presentación se coordinará con la dirección escolar y el profesor para tener el menor impacto posible en la rutina de los alumnos. El investigador visitará la escuela antes de iniciar cualquier observación o recopilación de datos, para que el investigador no sea un elemento ajeno a la comunidad escolar.

Beneficios:

La observación de las clases del niño bajo su responsabilidad legal contribuirá a la reflexión y, por consiguiente, a la mejora del trabajo de los profesores y directores escolares con los alumnos cuya lengua materna no es el portugués en el ciclo de alfabetización. Esto puede generar un impacto positivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las clases del ciclo de alfabetización de la EMEF Infante Dom Henrique / Escritora Carolina Maria de Jesus. La sistematización y publicación de la investigación pueden divulgar estrategias de enseñanza y buenas prácticas pedagógicas en el ciclo de alfabetización con alumnos cuya lengua materna no es el portugués, lo cual podría tener un impacto en otras escuelas y en las políticas públicas relacionadas con la alfabetización.

Confidencialidad y privacidad:

Tiene la garantía de que su identidad y la del niño bajo su responsabilidad legal se mantendrán en confidencialidad y no se proporcionará ninguna información a otras personas. En la divulgación de los resultados de este estudio, no se mencionarán su nombre ni el del niño bajo su responsabilidad legal. Las grabaciones de audio serán almacenadas durante cinco años por el investigador y podrán utilizarse en investigaciones posteriores.

Reembolso y compensación:

El investigador garantiza que no tendrá ningún costo. Cualquier gasto en el que incurra para participar en la investigación, previsto o no, independientemente de la naturaleza del gasto, será reembolsado por el investigador. Se le garantiza el derecho a recibir indemnización por posibles daños derivados de la investigación cuando se demuestren según los términos de la legislación vigente.

Material:

() Acepto la grabación de audio de las clases observadas.

Seguimiento y asistencia:

En cualquier momento, los participantes y sus responsables legales podrán ponerse en contacto con el investigador para aclaraciones y asistencia en cualquier aspecto de la investigación, a través de los siguientes contactos. Recibirá asistencia integral e inmediata, de forma gratuita, durante el tiempo que sea necesario en caso de daños derivados del estudio.

Contacto:

En caso de dudas sobre el estudio, si necesita consultar este registro de consentimiento u otras cuestiones, puede ponerse en contacto con el investigador Thiago Martins de Magalhães, en la dirección R. Sérgio Buarque de Holanda, 571 - Cidade Universitária, Campinas - SP, 13083-859, teléfono 11 98209-3428, correo electrónico: thiagommag@gmail.com.

En caso de denuncias o reclamaciones sobre su participación y cuestiones éticas del estudio, puede comunicarse con la secretaria del Comité de Ética en Investigación en Ciencias Humanas y Sociales

(CEP-CHS) de la UNICAMP en el siguiente horario: de 08:30 a 11:30 y de 13:00 a 17:00, en la dirección Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; teléfono (19) 3521-6836; correo electrónico: cepchs@unicamp.br.

Si es necesario un intermediario de comunicación en Lengua de Señas Brasileña (Libras), puede ponerse en contacto con el Centro TILS de la Unicamp en el sitio web <https://www.prg.unicamp.br/tils/>.

El Comité de Ética en Investigación (CEP):

El papel del CEP es evaluar y supervisar los aspectos éticos de todas las investigaciones que involucren a seres humanos. La Comisión Nacional de Ética en Investigación (CONEP) tiene como objetivo desarrollar regulaciones sobre la protección de los seres humanos involucrados en las investigaciones. Desempeña un papel coordinador de la red de Comités de Ética en Investigación (CEP) de las instituciones, además de desempeñar la función de organismo consultor en el área de ética en investigaciones.

Consentimiento libre y esclarecido:

Después de recibir información sobre la naturaleza de la investigación, sus objetivos, métodos, beneficios esperados, posibles riesgos y las molestias que pueda causar, acepto que el niño bajo mi responsabilidad legal participe.

Nombre del(a) participante del estudio:

_____ Fecha: __/__/_____. (nombre y firma de su RESPONSABLE LEGAL)

Responsabilidad del Investigador:

Aseguro haber cumplido con los requisitos de la Resolución 510/2016 CNS/MS y disposiciones complementarias en la elaboración del protocolo y la obtención de este Término de Consentimiento Libre y Esclarecido. También aseguro haber explicado y proporcionado una copia de este documento al participante. Informo que el estudio fue aprobado por el CEP al que se presentó el proyecto y por la CONEP, cuando corresponda. Me comprometo a utilizar el material y los datos obtenidos en esta investigación exclusivamente para los fines previstos en este documento o según el consentimiento otorgado por el participante.

_____ Fecha: ____/____/_____. (Firma del investigador)

IV. Roteiro de entrevista com a professora

Sobre a experiência profissional

- O que te fez escolher a carreira de professora?
- Quando iniciou a carreira de professora?
- Como foi sua formação de professora?
- Em quais anos/séries você trabalhou? Já trabalhou na educação infantil?
- Em qual escola trabalhou por mais tempo?
- O que te fez vir para [nome da escola]?
- Há quanto tempo você trabalha em [nome da escola]?
- Você trabalha no turno da manhã em outra escola?

Sobre a história da professora

- Você mora nos entornos da escola?
- Você tem conhecidos que estudam em [nome da escola]?

Sobre a rotina de trabalho em [nome da escola]

- Como é a sua rotina de trabalho?
- Quais são as tarefas relacionadas ao trabalho na escola?
- Como você prepara as suas aulas?
- Como você faz avaliação dos alunos?
- Qual contato você tem com as famílias dos alunos?
- Você faz reuniões de formação na escola? Como elas são? Você vê relevância nos temas?
- Qual é o maior desafio no seu trabalho?

Sobre o trabalho com os alunos migrantes

- Quais alunos são migrantes ou filhos de migrantes na sua turma?
- Todos eles falam português? Com qual fluência?
- Quais são as suas línguas maternas?
- Como é a comunicação entre você e os alunos migrantes?
- Como é a participação dos alunos migrantes nas aulas?
- Como é a relação dos alunos migrantes com os alunos brasileiros? E com você?
- Há diferenças no desenvolvimento dos alunos migrantes com relação aos objetivos de aprendizagem?
- Você percebe diferenças no processo de alfabetização dos alunos migrantes?
- Eles têm algum suporte diferenciado em seu processo de aprendizagem?
- O assunto migração é abordado em aula? (Se sim, como?)
- Você emprega estratégias de ensino específicas para atender os alunos migrantes?
- Que tipo de apoio ou formação tem recebido da escola ou da Secretaria de Ensino com relação ao trabalho com os alunos migrantes?

ANEXOS

I. Carta de apresentação à escola



São Paulo, 03 de junho de 2022

À Direção e Coordenação da EMEF [NOME DA ESCOLA]

Ref.: Permissão para realização de pesquisa acadêmica

Prezados Senhores,

Venho por meio desta solicitar, gentilmente, a permissão para a realização de uma pesquisa acadêmica, em nível de Mestrado, pelo aluno Thiago Martins de Magalhães, sob minha orientação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Levando em consideração que a leitura da palavra é precedida pela leitura de mundo e sua reescrita (FREIRE, 2005, p.20), este projeto se propõe a investigar como a alfabetização de crianças imigrantes ocorre na EMEF [NOME DA ESCOLA]. Para tanto, a pesquisa envolveria um trabalho de campo, por meio do qual o aluno-pesquisador acompanharia algumas aulas do professor-colaborador e entrevistaria, em momento oportuno, este professor.

Caso a proposta venha a ser acatada pela equipe pedagógica, reitero que o trabalho cumpre rigorosamente os critérios estabelecidos pela ética em pesquisas, comprometendo-se a preservar integralmente as identidades do professor-colaborador e dos alunos que eventualmente venham participar do estudo.

A parceria entre universidade e escola constitui um caminho frutífero para a compreensão de nossas ações pedagógicas e o encaminhamento de práticas com vistas à formação de cidadãos críticos, protagonistas e éticos. Faço votos de que possamos estabelecer essa colaboração, pautada no respeito mútuo e na legitimidade de nossos saberes, e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Na oportunidade, manifesto votos de estima e consideração.

Profa. Dra. Dayane Celestino de Almeida

Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) - UNICAMP