

Práticas de racioletramento na experiência escolar de crianças haitianas na educação básica brasileira

Racioliteracy practices in the school experience of Haitian children in Brazilian basic education

Prácticas de racioletramiento en la experiencia escolar de niños haitianos en la educación básica brasileña

RESUMO

O sistema-mundo moderno colonial produz hierarquias sociais que atuam na qualificação de corpos, línguas, culturas e saberes (Quijano, 2009). Tais hierarquias estruturam as relações na modernidade e se reproduzem em instituições sociais; uma delas é a escola, onde a colonialidade se ramifica por meio de ideologias raciolinguísticas (Flores; Rosa, 2015; Rosa, 2019). Neste trabalho, trago para o centro do debate ideologias de linguagem, racialização e letramento a partir dos relatos de uma docente e das experiências compartilhadas com duas crianças haitianas em contexto de recepção escolar de migrantes. Alinhada a uma visão crítica e emancipatória da Linguística Aplicada (Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2006; Santos; Jung; Silva, 2019), objetivo problematizar como propostas pedagógicas podem ser pautadas em ideologias raciolinguísticas em contexto de escolarização de migrantes, o que resulta em práticas de letramento orientadas pela dimensão racial da leitura e da escrita, definidas como racioletramento (Rodrigues, 2023). Também nesse cenário, com base em princípios de interculturalidade (Maher, 2007) e translinguagem Ubuntu (Makalela; Silva, 2023), apresento caminhos possíveis para propor práticas de racioletramento intercultural, que oportunizem a valorização dos repertórios das crianças haitianas, a validação da translinguagem e a construção relações menos hierárquicas na educação básica brasileira.

Palavras-chave: colonialidade; educação básica; ideologias raciolinguísticas; migração haitiana; racioletramento.



Recebido em: 12 de abril de 2025
Aceito em: 24 de junho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58204

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

Caroline Vieira Rodrigues

vrodrigues.ca@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3159-9138>

Universidade Federal de Santa Catarina

ARTIGO

ABSTRACT

The colonial modern world-system produces social hierarchies that shape the valuation of bodies, languages, cultures, and knowledge (Quijano, 2009). These hierarchies structure modern social relations and are reproduced within institutions—including schools, where coloniality proliferates through raciolinguistic ideologies (Flores & Rosa, 2015; Rosa, 2019). In this work, I center the debate on language ideologies, racialization, and literacy by analyzing a teacher's accounts and the experiences shared with two Haitian children in a migrant school reception context. Grounded in a critical and emancipatory perspective of Applied Linguistics (Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2006; Santos, Jung, & Silva, 2019), I aim to interrogate how pedagogical approaches may be informed by raciolinguistic ideologies in migrant education, resulting in literacy practices shaped by racialized dimensions of reading and writing—defined here as *racioletramento* (Rodrigues, 2023). Further, drawing on principles of interculturality (Maher, 2007) and Ubuntu translanguaging (Makalela & Silva, 2023), I propose pathways for fostering *intercultural racioletramento* practices. These would affirm Haitian children's repertoires, validate translanguaging, and construct less hierarchical relations within Brazilian basic education.

Keywords: coloniality; basic education; raciolinguistic ideologies; Haitian migration; racioliteracy.

RESUMEN

El sistema-mundo moderno colonial produce jerarquías sociales que inciden en la valoración de cuerpos, lenguas, culturas y saberes (Quijano, 2009). Dichas jerarquías estructuran las relaciones en la modernidad y se reproducen en instituciones sociales, entre ellas la escuela, donde la colonialidad se ramifica mediante ideologías raciolingüísticas (Flores y Rosa, 2015; Rosa, 2019). En este trabajo, sitúo en el centro del debate las ideologías del lenguaje, la racialización y el letramiento, a partir de los relatos de una docente y las experiencias compartidas con dos niños haitianos en un contexto de acogida escolar migrante. Alineada con una perspectiva crítica y emancipadora de la Lingüística Aplicada (Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2006; Santos, Jung y Silva, 2019), mi objetivo es problematizar cómo las propuestas pedagógicas pueden estar guiadas por ideologías raciolingüísticas en contextos de escolarización de migrantes, lo que deriva en prácticas de letramiento orientadas por la dimensión racial de la lectura y la escritura, definidas como *racioletramiento* (Rodrigues, 2023). En este escenario, con base en principios de interculturalidad (Maher, 2007) y translingüismo Ubuntu (Makalela y Silva, 2023), propongo posibles caminos para prácticas de *racioletramiento* intercultural que favorezcan la valorización de los repertorios de los niños haitianos, la validación del translingüismo y la construcción de relaciones menos jerárquicas en la educación básica brasileña.

Palabras clave: colonialidad; educación básica; ideologías raciolingüísticas; migración haitiana; *racioletramiento*

Como citar:

RODRIGUES, Caroline Vieira. Práticas de *racioletramento* na experiência escolar de crianças haitianas na educação básica brasileira. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 118-139, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](#).



INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas neste artigo surgem de inquietações em torno dos processos de recepção escolar de estudantes migrantes de origem haitiana. O eixo central do debate reside na análise de como a colonialidade, por meio da racialização e da inferiorização de sujeitos, atravessa as vivências escolares dessas crianças na educação básica brasileira.

Os dados aqui discutidos foram gerados durante um estudo etnográfico, desenvolvido no ano de 2021, em uma escola de educação básica situada em um município da região metropolitana de Curitiba, no Estado do Paraná (Rodrigues, 2023). O campo da pesquisa corresponde à Escola Municipal Mananciais¹ e o grupo de participantes, no recorte deste artigo, é composto pela equipe pedagógica, uma docente e duas crianças haitianas estudantes na instituição. Destaco que o contexto desta pesquisa foi marcado pela modalidade de ensino semipresencial, porque as crianças estavam afastadas da escola em virtude da pandemia de Covid-19 desde o início de 2020. Diante do cenário, a Secretaria Municipal de Educação optou por disponibilizar às(aos) estudantes da rede blocos de atividades impressos mensalmente, com apoio remoto do grupo docente via aplicativo *WhatsApp*.

Em meados de 2021, houve a possibilidade de retorno gradual às aulas presenciais, quando as crianças foram divididas em grupos que se revezavam semanalmente para frequentar a escola. Nesse novo formato, foi-me permitido acompanhar estudantes de origem haitianas presencialmente, para entender suas demandas de apoio linguístico e pedagógico e oferecer suporte na realização dos blocos de atividades em contraturno escolar. O acompanhamento pedagógico aconteceu na biblioteca da escola e seguiu as ordens de segurança sanitária.

O recorte apresentado neste texto refere-se ao período de atendimento semipresencial, durante o qual acompanhei o trabalho da equipe docente e ofereci apoio pedagógico a estudantes de origem haitiana em contraturno escolar. Com base em uma perspectiva crítica e emancipatória da Linguística Aplicada (Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2006; Santos; Jung; Silva, 2019), parto da natureza interdisciplinar da área para problematizar como ideologias raciolinguísticas constroem um imaginário de crianças migrantes como desprovidas de linguagem, conhecimento e interesse pela aprendizagem, e isso resulta no desenvolvimento de práticas de racioletramento que inferiorizam crianças negras haitianas na escola. Nesse cenário, também discuto como propostas pedagógicas mais plurais podem oportunizar práticas de racioletramento intercultural e criar espaços para os repertórios linguísticos das crianças migrantes no espaço escolar.

Ressalto que compreendo linguagem como toda forma de construção de sentido utilizada nas interações humanas, seja por meio da fala, escrita, gestos, desenhos, movimentos corporais, danças, cantos, silêncios, entre outros modos de expressão. Com base nos estudos de Blommaert

¹ Os nomes concebidos à unidade de ensino e às pessoas participantes são pseudônimos devido ao zelo às suas identidades.

e Backus (2013), reconheço essas e outras formas de construção de sentido compõem o que aqui considero como repertório linguístico dos sujeitos. Concebo cultura como uma teia de significados que orientam modos ver, pensar, falar, agir e estar no mundo (Geertz, 2008); embora essa percepção de cultura também abranja linguagem, opto por trazer esses dois termos dissociados para problematizar com mais ênfase as práticas de linguagem, ideologias linguísticas e práticas de racioletramento no contexto deste estudo. Também destaco que utilizo o termo migração como um termo guarda-chuva para abordar o deslocamento de pessoas de seu local de origem, e me refiro a elas como migrantes.

Para iniciar as discussões, na próxima seção, problematizo como noções coloniais que qualificam corpos, línguas, culturas e saberes estruturam as relações sociais na escola e geram seus efeitos na recepção de estudantes migrantes. Na seção seguinte, a partir das percepções da professora Maria e das experiências compartilhadas com as crianças haitianas Caline e Samuel, debato como as práticas de racioletramento inferiorizam subjetividades negras migrantes e limitam seu desenvolvimento escolar. Por fim, apresento caminhos possíveis para propor práticas de racioletramento intercultural, que oportunizem a valorização dos repertórios das crianças haitianas, a validação de práticas translíngues e a construção relações menos hierárquicas no contexto escolar.

1. A ESCOLA COMO UM NÓ ONDE A COLONIALIDADE SE RAMIFICA

A incipiência de políticas públicas para orientar o trabalho pedagógico com estudantes migrantes tem figurado como tema presente em outras discussões das áreas de Educação e Estudos da Linguagem (Assumpção; Aguiar, 2019; Cardoso, 2022; Diniz; Neves, 2018; Nogueira, 2022; Rodrigues, 2023). Tais estudos ressaltam que a ausência de diretrizes pedagógicas direcionadas a esse alunado compromete a permanência e desenvolvimento escolar de estudantes migrantes, apesar Lei de Migração (nº 13.445/2017) assegurar o acesso igualitário e livre de migrantes à educação e aos demais programas e serviços públicos no Brasil.

Como forma de amparar as instituições de ensino na recepção de estudantes provenientes de outros países na educação básica, o Conselho Nacional de Educação promulgou a Resolução nº1, de 13 de novembro de 2020. O documento determina a matrícula facilitada de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, sem a obrigatoriedade de documentação comprobatória de escolaridade. Com a efetivação da matrícula, a inserção escolar das/dos novas/os estudantes se dará de acordo com sua idade, caso a criança esteja em etapa de Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental; já para estudantes a partir do segundo ano do Ensino Fundamental, a realocação será no ano escolar adequado após avaliação de sondagem para verificar seu desenvolvimento educacional. A resolução ainda prevê que os procedimentos para a sondagem sejam organizados e aplicados pelos sistemas de ensino e levem consideração a

trajetória da/o estudante, sua língua e cultura, de modo a favorecer o seu acolhimento. O texto determina:

Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:

I - não discriminação;

II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;

III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns;

IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não brasileiros;

V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e

VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. (Brasil, 2020, p.5)

Apesar de estabelecer pontos de partida para matrícula e acolhimento escolar que respeitem a bagagem linguística e cultural de estudantes provenientes de outros países, a Resolução do Conselho Nacional de Educação não define parâmetros para o desenvolvimento pedagógico de/em língua portuguesa para o público migrante nas escolas. Em vista disso, é possível afirmar que o documento contempla políticas de ingresso de migrantes, mas apresenta uma lacuna no que concerne às políticas linguísticas para desenvolvimento escolar de estudantes de outras nacionalidades.

Neste trabalho, concebo políticas linguísticas como decisões sobre línguas e seus usos que se tornam mecanismos para organizar, gerenciar e manipular os comportamentos linguísticos (Shohamy, 2006). Corroboro a percepção de Garcez e Schulz (2015) de que “onde há gente, há grupos de pessoas que falam línguas. Em cada um desses grupos há decisões, tácitas ou explícitas, sobre como proceder, sobre o que é aceitável ou não” (p. 2). Diante disso, compreendo que, apesar do Conselho Nacional de Educação não traçar oficialmente políticas linguísticas, elas se manifestam em convenções e normas socialmente estabelecidas na escola, pois as orientações dispostas na Resolução são lidas e atravessadas pelas diferentes noções de linguagem e aprendizagem que coabitam o espaço escolar.

As diferentes noções sobre o que são e como se aprendem línguas são aqui definidas como ideologias linguísticas. Essas ideologias, nem sempre convergentes, geram diversas dúvidas sobre acolhimento e direcionamento do trabalho pedagógico, como é possível notar nos relatos que compõem o excerto a seguir:

Excerto 1 - Josi: Se tem idade pra ir pra 5º ano e é uma criança que estava estudando no Haiti, quando chega na escola a gente não consegue a comunicação com ela, então a gente coloca naquela turma por causa da idade porque ela provavelmente deveria estar lá nesse nível, só que na turma do 5º ano ela não acompanha nada. A gente chega até a conversar com os professores “esse aluno podia estar até lá no 3º ano, vamos colocar no 3º”, mas a gente tá vendo a língua... Vai ver em matemática, a criança consegue dar conta do que tá sendo passado. Então assim, a gente não pode retroceder a criança, né, não pode, e a gente não tem como saber qual o nível de conhecimento dela. Geralmente, matrícula a gente

faz em função da idade e do documento que a mãe traz dizendo qual o ano que a criança tava frequentando.

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

Josi: É, exatamente. (Diário de campo, 2021)

Josi e Valéria são duas profissionais que integram a equipe pedagógica da Escola Mananciais. Em seu contexto de trabalho, as educadoras indicam que a classificação escolar das crianças migrantes matriculadas acontece de acordo com sua idade, ainda que essa prática gere alguns questionamentos por parte da equipe docente. É possível notar o perceptível incômodo em sua fala ao relatarem a impossibilidade de realizar uma avaliação escrita classificatória com novas/os estudantes haitianas/os. Em seu comentário a respeito de uma criança haitiana matriculada no 5º ano que “não acompanha nada”, Josi denota associar a falta de conhecimento linguístico à incapacidade da(o) estudante para acompanhar o grupo escolar de sua idade. Apesar de reconhecer que a criança em questão “consegue dar conta do que tá sendo passado” no componente curricular matemática, seu comentário reforça a noção de estudantes migrantes recém-chegadas(os) como desprovidas(os) de conhecimento linguístico suficiente e dá indícios de que a escola não encontra outros meios de aferir os diferentes conhecimentos desse grupo de estudantes que não seja por meio da língua portuguesa escrita.

O questionamento se a criança tem ou não condições de acompanhar o ano escolar de sua idade é sustentado pela ideologia do grafocentrismo, ou seja, da língua portuguesa escrita como parametrização das práticas de linguagem. Em pesquisa com estudantes de origem latina em escolas estadunidenses, Rosa (2019) destaca como a padronização linguística a partir de modelos puristas de língua escrita e testes de nivelamento nas instituições posicionam estudantes racializadas/os – sujeitos não brancos, falantes de espanhol como língua da família e aprendizes de língua inglesa - em espaços periféricos na sala de aula e, conseqüentemente, indexa a esses falantes a ideia da falta de linguagem (*languagelessness*). No contexto de recepção escolar de migrantes aqui discutido, a ideologia da falta de linguagem associada às crianças haitianas também foi notada em conversas de campo com docentes, como apresento no excerto a seguir:

Excerto 2 – Encontrei a professora Maria durante a entrega dos blocos de atividades para as famílias. Ela estava visivelmente incomodada por precisar enviar um bloco diferente para as crianças haitianas (com orientações em duas línguas nos enunciados) e alegou que já havia conversado sobre isso com as pedagogas da escola.

Maria: Esses alunos haitianos acham que eles chegam e eles tem que ser aceitos, não querem aprender português. Não tem nem a família pra dizer "filho, tem que aprender português"... eles não têm essa consciência! (Diário de campo, 2021)

A relutância da professora Maria em enviar atividades escolares com apoio linguístico em português e crioulo haitiano para as crianças haitianas de sua turma reforça a ideologia da "falta de linguagem" e transfere para os estudantes a culpa por não dominarem a língua da escola. Ao atribuir

à criança migrante uma suposta falta de consciência ou vontade de aprender o português, a professora reproduz noções de invasão e hostilidade frequentemente associadas ao imaginário social sobre a comunidade haitiana no Brasil (Almeida; Sant'ana, 2017; Cavalcanti, 2019). Assim, além de serem vistas sob a ótica da "falta linguística", essas crianças também têm suas subjetividades associadas a ideias de hostilidade e desinteresse pela aprendizagem da língua.

A partir da interpretação do relato da professora Maria, corroboro a análise de Pinto e Dias (2023), segundo a qual as barreiras no acolhimento escolar de estudantes migrantes – sejam linguísticas, culturais ou pedagógicas – estão menos ligadas às diferenças linguísticas em si e mais a outras interpretações sociais sobre seus corpos e saberes na sociedade brasileira. Nesse contexto, destaca-se especialmente a leitura social dos corpos negros no espaço educacional do Brasil.

Segundo Melo e Moita Lopes (2022), discursos que inferiorizam e essencializam o corpo não branco são constantes na sociedade brasileira. A dupla de intelectuais destaca que esses discursos perpassam por diversos espaços sociais cotidianos desde a infância, um desses lugares é a escola. De acordo com a dupla de pesquisadores:

Para esses corpos, a escola é lugar onde se aprende que a cor da pele preta é marcada no corpo ou que ser diferente é um problema (Ferreira, 2009). Na escola, muitas pessoas negras ainda são alvo de xingamentos, são excluídas e desmotivadas a relatar o preconceito racial a que são submetidas por crianças não negras. Dentro e fora da sala de aula, diversos corpos ébano aprendem que sua voz não deve ser considerada por docentes que, em grande parte, não sabem lidar com o preconceito racial, com as ofensas e seus efeitos nas práticas sociais, uma vez que raramente são formados para tratar tal questão. Os atores sociais, devido aos significados hegemônicos do mundo sociodiscursivo, aprendem a agir como pessoas negras, brancas etc. (Melo; Moita Lopes, 2022, p. 96)

Apesar de Melo e Moita Lopes destacarem a experiência de crianças brasileiras de pele preta na escola, outras pesquisas evidenciam que crianças migrantes não brancas de origem latina e caribenha passam por processos semelhantes. Salgado (2013) denuncia uma cultura xenófoba no Brasil que naturaliza a inferiorização de estudantes bolivianas(os) na educação pública da cidade de São Paulo. Segundo o autor, “crianças sofrem *“bullying”* na escola e o discurso de ódio e racismo se estende inclusive aos professores, que nada fazem para reprimir o preconceito sofrido por essas crianças” (Salgado, 2013, s/p.). Na mesma linha, Liberato e Iokoi (2014) destacam o constante estranhamento dos hábitos culturais e de características físicas de estudantes de origem boliviana na cidade de São Paulo; para as autoras, os fenótipos bolivianos geram tal estranhamento por serem diferentes daquelas consideradas padrões no Sudeste do Brasil.

O estranhamento de características físicas associadas à nacionalidade boliviana também é discutido por Miyahira (2021). O autor dá ênfase a como a leitura do fenótipo boliviano se aproxima ao brasileiro indígena, o que afeta diretamente a dinâmica escolar de crianças brasileiras, bolivianas e crianças nascidas no Brasil de famílias bolivianas. Em sua análise, Miyahira (2021) aponta para

como o grupo de estudantes de origem e ascendência boliviana interage pouco com seus pares brasileiros, inclusive faz menos pedidos para ir ao banheiro, recebe menos atenção dos docentes e se encontra fisicamente separado do restante da turma na disposição física em sala de aula e durante trabalhos em grupo.

Em relação a um contexto de recepção escolar de crianças haitianas, Teixeira (2021) debate que mesmo em ambientes que promovam ações de intercâmbio entre culturas, as práticas de assimilação cultural e a diferenciação entre estudantes de origem haitiana e brasileira marcam as experiências educacionais das crianças. Em seu contexto de estudo, a autora relata o desenvolvimento de feiras culturais, demonstrações culinárias e aulas de língua crioula haitiana ofertadas voluntariamente ao grupo docente. Apesar dos momentos de trocas culturais, a estudiosa se depara com queixas de algumas professoras sobre a presença de estudantes migrantes e a recorrência do desprezo a fenótipos negros nas interações durante as práticas pedagógicas observadas. A partir dessa e das demais discussões que evidenciam a diferenciação entre corpos brancos e não brancos na escola, compreendo como os processos de recepção de crianças migrantes são constantemente atravessados pelo racismo.

Para Munanga e Gomes (2016), racismo é “um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc.” (p. 179). De acordo com Almeida (2019), o racismo no Brasil é estrutural, pois se trata de “uma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos” (p. 32). Ao analisar o contexto sócio-histórico brasileiro, Souza (2021) concebe o racismo como a negação do reconhecimento social dos sujeitos inferiorizados e defende que essa redução do outro acontece de inúmeras formas na interação entre sujeitos. Por entender o racismo como fenômeno intrínseco à estrutura da sociedade brasileira (Munanga, 2017) que se manifesta de inúmeras formas nas relações sociais, corroboro a percepção de Nascimento (2019) da escola também como um espaço de manifestação explícita e implícita do racismo no Brasil, materializado, entre muitas esferas, na/pela linguagem. O professor baiano afirma:

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

De acordo com Nascimento (2019), a materialização do racismo na escola tem como base percepções eurocêntricas de sujeito e linguagem. Para o autor, ideias colonialmente orientadas sobre o que são e como se ensinam línguas impactam na percepção de falantes como pessoas mais ou menos competentes; um dos efeitos de tal percepção é a defesa de uma linguagem ideal do colonizador branco europeu. Essa superioridade eurocêntrica na escola também atravessa contextos de recepção de estudantes migrantes e se materializa em discursos de “barreira linguística” (Pinto; Dias, 2023), falta de linguagem e pouca disposição para aprendizagem de língua portuguesa por parte das crianças haitianas. Neste trabalho, compreendo tais noções que hierarquizam corpos e práticas de linguagem como premissas da colonialidade.

A colonialidade é aqui entendida como “o braço da modernidade que traça o limite social, epistêmico, econômico e cultural entre o lado escuro, racializado, e o lado caucasiano, hegemônico e eurocêntrico da modernidade” (Rodrigues, 2023, p. 46). A partir da lógica moderna colonial, o ideal de humanidade – homem, europeu, branco, heterossexual – se contrapõe a outras identidades geoculturais, de raça e de gênero. Com a distinção e nomeação dessas configurações identitárias, corpos, línguas, conhecimentos e práticas culturais que destoam do ideal moderno são subjugados e classificados como mais ou menos irracionais pela métrica colonial (Quijano, 2009).

Ao adotar lentes críticas à colonialidade para analisar experiências escolares de crianças haitianas na educação básica brasileira, percebo como premissas coloniais de sujeito, linguagem e cultura se manifestam na hierarquização de corpos não brancos, essencialização das subjetividades migrantes e deslegitimação de suas práticas de linguagem e conhecimentos, que são manifestações do racismo em nossa sociedade. Ratifico a percepção Fanon (2011) de que o racismo é um elemento cultural que ganha novas roupagens e se renova de acordo com o sistema de poder vigente, pois “o objeto do racismo não é o homem em particular, mas uma forma de existir” (Fanon, 2011, p. 8). Nesse ínterim, assumo que todo e qualquer estudo que promova o debate acerca da recepção e desenvolvimento escolar de crianças migrantes precisa trazer para o centro a problemática colonial e as diferentes formas de manifestação do racismo no contexto escolar, tendo em vista que a escola, como instituição social, é um dos nós onde a colonialidade se ramifica em hierarquias sociais e educacionais.

Neste trabalho, problematizo como a métrica colonial fundamenta o sistema educacional e atravessa percepções de sujeitos e linguagem na recepção de crianças negras migrantes na educação básica brasileira. Com base na crítica à colonialidade, a seguir, discuto como ideologias linguísticas colonialmente orientadas atravessam as relações sociais na escola e encaminham práticas de letramento que reforçam estigmas sociais associados a crianças haitianas.

2. IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS E PRÁTICAS DE RACIOLETRAMENTO QUE INFERIORIZAM

No Brasil, noções coloniais de língua e cultura construíram histórica e discursivamente um imaginário de país monolíngue e monocultural (Faraco, 2016; Lagares, 2018). Essa perspectiva de unidade nacional deixa suas marcas também na educação básica, onde premissas educacionais pautadas em um modelo padrão de língua portuguesa e uma suposta cultura genuinamente brasileira dão o tom nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a presença de estudantes migrantes tensiona padrões coloniais e gera inevitáveis conflitos entre ideologias linguísticas colonialmente orientadas e as práticas linguísticas diversas que coabitam o espaço da escola. Como consequência, a métrica colonial de linguagem e aprendizagem restringe cada vez mais os espaços para os repertórios híbridos de estudantes migrantes, percebidos como destoantes das práticas linguísticas canônicas defendidas pela escola brasileira.

A lacuna nas políticas públicas para orientar o trabalho pedagógico com estudantes migrantes na educação básica abre espaço para que ideologias linguísticas colonialmente orientadas se sobressaíam nos encaminhamentos educacionais para esse alunado. As propostas pedagógicas acabam imbuídas de critérios sobre o que é fácil, difícil, (in)adequado e (des)legitimado em processos escolares; critérios esses que não estão isolados de outras percepções sociais. O excerto a seguir lança cor a essa problemática:

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

Josi: Todos os haitianos receberam atividades adaptadas de acordo com as adaptações que ia para o aluno de Educação Especial porque nessas atividades dele aparecem mais figuras e mais atividades de alternativas, que não exigem escrita. Como eles não sabiam escrever em língua portuguesa, era essa nossa alternativa, né, atividades que não exigissem muita escrita e que tivessem mais auxílio de imagens. (Diário de campo, 2021).

As falas de Valéria e Josi exemplificam como ideologias linguísticas não são apenas sobre usos e aprendizagem de línguas, mas, como salientam Irvine e Gal (2000), se configuram como construtos sócio-históricos que também projetam compreensões acerca das pessoas, questões políticas e interesses sociais. Segundo o relato, todas as crianças haitianas matriculadas nas turmas de terceiro, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental na Escola Mananciais receberam atividades pedagógicas preparadas para crianças brasileiras público-alvo da Educação Especial, no caso, estudantes com deficiências cognitivas ou transtornos globais de desenvolvimento. Compreendo esse encaminhamento como uma manifestação do racismo na/pela linguagem por ser a performatização das ideologias linguísticas que supõem a inferioridade intelectual de subjetividades racializadas.

Para discutir como ideologias linguísticas interseccionadas por questões raciais se manifestam na escola, filio-me aos estudos de Flores e Rosa (2015) e Rosa (2019) e debato discursos que hierarquizam pessoas racializadas como ideologias raciolinguísticas. De acordo com Flores e Rosa (2015), esse conceito diz respeito a como a noção de língua constrói a ideia de raça e como as ideias de raça influenciam em práticas linguísticas. As ideologias raciolinguísticas operam de modo que corpos não brancos sejam percebidos como falantes de práticas linguísticas defectivas, muito embora possam engajar-se em situações comunicativas lidas como “dentro do padrão” quando produzidas por pessoas brancas. Nesse sentido, a branquitude se coloca, de forma ideológica e colonial, como referência normativa, a partir da qual se definem padrões de correção e legitimidade linguísticas.

Em contexto de recepção escolar de crianças negras haitianas, ideologias raciolinguísticas atuam no questionamento de sua capacidade cognitiva com base em discursos que caracterizam a criança haitiana como desqualificada, sem linguagem e sem conhecimento suficiente para frequentar a escola brasileira. São manifestações da hierarquização colonial do corpo, dos saberes e de práticas culturais de pessoas negras que orientam a distinção cognitiva dessas(es) estudantes migrantes com base em critérios raciais.

Esse não é um debate isolado; em 1972, Labov já discutia percepções de inferioridade cognitiva de crianças negras em uma escola localizada em uma periferia estadunidense. O sociolinguista problematizou as percepções dos falantes brancos sobre as práticas de linguagem das crianças negras como “efeitos do sistema de castas da sociedade americana - essencialmente um sistema de ‘marcação de cores’.” (Labov, 1972, s.p.).

Tanto em Labov (1972) quanto em Rodrigues (2023), são elucidadas ideias de incapacidade cognitiva e deslegitimação das práticas de linguagem de crianças negras. Em decorrência dessas noções coloniais de linguagem, sujeito e aprendizagem, uma série de efeitos marca as experiências escolares de crianças migrantes, entre eles o isolamento social e o baixo rendimento escolar. Além disso, são adotados encaminhamentos pedagógicos para uma suposta incapacidade cognitiva desse grupo de estudantes, que entendo neste trabalho como parte do fenômeno que denomino racioletramento.

Racioletramento é aqui compreendido como um conjunto de “processos de letramento que evidenciam a dimensão racializada do uso da leitura e da escrita” (Rodrigues, 2023, p. 145). No contexto de recepção escolar de migrantes, duas vertentes desse fenômeno se destacam. Enquanto em uma delas há práticas pedagógicas que estimulam crianças migrantes negras a compartilharem suas vivências e des/co/reconstruírem conhecimento com seus pares a partir de seus repertórios de mundo multilíngues e interculturais; em outra, as práticas estão vinculadas ao modelo autônomo de letramento (Street, 1984) e se pautam em noções coloniais que determinam relações hierárquicas na escola.

Street (1984) define o modelo autônomo de letramento em contraposição ao modelo ideológico. Enquanto o modelo ideológico refere-se a práticas plurais de leitura e escrita, que ganham sentido de acordo com seus contextos e condições sociais e culturais de produção, o modelo autônomo atem-se a uma maneira única de desenvolver práticas letradas e associa a habilidade de escrita ao progresso civilizatório, mobilidade social e desenvolvimento cognitivo. O antropólogo britânico sinaliza que ao adotar apenas o modelo autônomo, a escola se configura como uma das agências de controle e autoridade relacionadas à linguagem escrita, de modo que o ensino escolar se torna uma ferramenta para difundir apenas práticas de escrita socialmente dominantes.

A partir das discussões de Street (1984), compreendo que o modelo autônomo de letramento reforça relações de poder e hierarquias sociais que determinam quem tem legitimidade para participar de eventos de leitura e escrita, bem como quais práticas são consideradas válidas e em quais contextos elas podem ocorrer com reconhecimento social, político e cultural. Quando essas hierarquias sociais atuam na racialização de pessoas, emergem práticas de racioletramento hierarquizante, ou seja, encaminhamentos pedagógicos baseados em pressupostos de inferioridade cognitiva atribuída a estudantes racializadas(os); um exemplo dessas práticas é o envio de atividades pedagógicas voltadas à educação especial para crianças migrantes haitianas.

As práticas de racioletramento hierarquizante tornam-se ainda mais evidente em situações em que a leitura racial precede as experiências pedagógicas individualizadas entre estudantes migrantes e docente em sala de aula. O excerto a seguir elucida essa percepção:

Excerto 4 - Maria: Eu só preciso ter uma base para a gente saber o que vai trabalhar mais com eles, entende? Quem é que conhece mais a língua portuguesa e quem conhece menos a língua portuguesa, porque, quem conhece mais, a gente sabe que vai conseguir fazer o bloco normal, porque está se alfabetizando. Agora, quem não conhece nada com certeza não vai entender nada do bloco que eu estou encaminhando, entende? (...) Lá no final eu vou colocar as atividades nível haitianos. (Diário de campo, 2021)

Ao assumir uma turma de terceiro ano na Escola Mananciais, a professora Maria me procurou pessoalmente para traçar estratégias de apoio pedagógico para as crianças haitianas de sua turma, Caline e Samuel. Embora também tivesse em seu grupo uma criança de origem colombiana, a docente demonstrou preocupação especificamente com a dupla haitiana. Mesmo sem ter compartilhado experiências individualizadas para aferir as habilidades escolares de ambos, a professora optou pelo envio do bloco de exercícios padrão da turma com acréscimo de atividades “nível haitianos”.

A expressão “nível haitianos” usada pela docente reproduz o estigma de baixo desenvolvimento pedagógico e a suposta limitação cognitiva atribuída a crianças migrantes racializadas. Ao disponibilizar um “bloco normal” com atividades consideradas de “nível haitianos”, ela adota uma prática de racioletramento hierarquizante, que divide a turma em dois grupos

distintos: de um lado, estudantes que recebem atividades pedagógicas padronizadas; de outro, a dupla haitiana, para quem são disponibilizadas tarefas adaptadas a um suposto “nível” inferior associado à sua nacionalidade.

A fim de problematizar como essa divisão colonial que desqualifica linguística e academicamente as duas crianças haitianas do terceiro ano, a seguir, discuto como as práticas de racioletramento inferiorizam subjetividades negras migrantes e limitam seu desenvolvimento escolar.

2.1 Caline e Samuel diante de práticas de racioletramento que inferiorizam seus repertórios








A análise do contexto escolar de recepção de migrantes haitianas(os) me faz compreender como a validação das habilidades linguísticas de migrantes não depende exclusivamente de capacidades individuais de construir sentido em práticas de linguagem, mas está imbricada em ideologias raciolinguísticas que inferiorizam corpos, línguas e saberes. Maria, recém-chegada à turma, buscou meu auxílio para pensar em ações pedagógicas voltadas às duas crianças haitianas do grupo. De acordo com suas observações na primeira semana de aula, a estudante Caline não entendia língua portuguesa e ficava “perdida” em sala, já Samuel foi descrito como aluno interessado que falava bem a língua, porém suas práticas escritas não eram consideradas apropriadas para as atividades escolares.

A professora sugeriu então que eu mediasse uma atividade de sondagem pedagógica que ela propôs para Caline, a fim de ajudá-la a compreender os conhecimentos já desenvolvidos pela educanda. Os exercícios pré-selecionados pela professora seriam realizados pela menina e eu ofertaria apoio em língua crioula haitiana durante a realização das atividades. Apresento os exercícios que compuseram a sondagem pedagógica na figura a seguir:





Figura 1: Atividades de sondagem da aluna Caline

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

2- COMPLETE COM AS LETRAS QUE FALTAM:

			
MACA <u>CO</u>	VACA	COE <u>L</u> HO	GALI <u>N</u> HA
			
CA <u>M</u> ILÃO	ALFA <u>C</u> E	MELAN <u>S</u> IA	ABÓ <u>B</u> ORA

3- ESCRIVA O QUE SE PEDE:

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

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

	TRIÂNGULOS	<input checked="" type="checkbox"/>
	QUADRADOS	<input checked="" type="checkbox"/>
	RETÂNGULOS	<input checked="" type="checkbox"/>
	CÍRCULOS	<input checked="" type="checkbox"/>

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

4	5	6	8	9	10	27	28	29
11	12	13	16	17	18	34	35	36
22	23	24	30	31	32	26	25	20

Fonte: Diário de campo (2021)

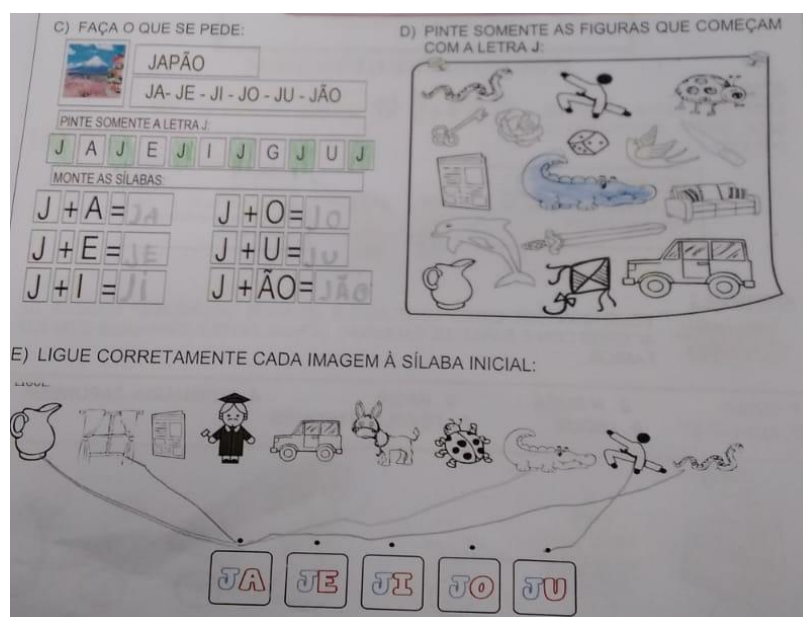
Na tarde designada para a realização da sondagem, Caline chegou à escola de forma tímida e interagimos em crioulo haitiano durante todo o tempo, porém a estudante disse que não precisava da minha ajuda para sua realização dos exercícios. Demonstrou grande autonomia ao realizar atividades escolares; apontou todas as letras do alfabeto, leu e escreveu palavras, indicou iniciais e contou letras das palavras escritas por conta própria. A realização das atividades propostas indicou amplas habilidades de leitura e escrita até o momento desconhecidas pela instituição. Sua opção por realizar os registros escritos em letra cursiva sugeriu considerável familiaridade com a cultura de letramento escolar, o que contraria a percepção da professora Maria de que a estudante estivesse “perdida” durante as aulas.

Durante a realização da atividade de formas geométricas, Caline não seguiu uma instrução específica devido à dificuldade com certos termos em português, mas ainda assim atingiu os objetivos principais da tarefa. Observei que os conceitos “indicada”, “registre” e “quantidade” eram palavras que não compunham seu repertório em língua portuguesa; apesar do vocabulário pouco usual, a educanda identificou formas geométricas e demonstrou sua destreza com numerais a partir da identificação de antecessores e sucessores.

A experiência de sondagem pedagógica com Caline indicou que a estudante dispunha de repertório linguístico e acadêmico significativo, embora seu silêncio em sala fosse erroneamente interpretado como falta de habilidade linguística e pedagógica. O estigma da suposta falta de linguagem associado a crianças haitianas atua para reforçar o imaginário de que estudantes dessa nacionalidade não obterão êxito em suas atividades escolares.

Enquanto Caline era vista como “sem linguagem” devido ao seu silêncio em sala de aula, Samuel enfrentava o estigma de não desenvolver práticas escritas de acordo com o esperado, apesar de falar língua portuguesa. O estudante recebeu um “bloco adaptado”, com exercícios voltados para Educação Especial, pois a professora Maria acreditava que ele precisava de reforço na escrita e esse bloco estaria mais de acordo com suas habilidades. Ao encontrar Samuel na escola para ofertar apoio em língua crioula haitiana durante a realização de suas atividades, pude perceber que o estudante já havia realizado grande parte dos exercícios em casa por conta própria, porém alguns deles encontravam-se em branco. A figura a seguir demonstra parte dos exercícios enviados ao educando:

Figura 2: Atividades pedagógicas do aluno Samuel



Fonte: Diário de campo (2021)

Os exercícios propostos pediam a identificação dos sons iniciais de figuras, mas o estudante explicou que não preencheu tais atividade por não reconhecer que palavras estavam sendo solicitadas; durante o atendimento pedagógico individualizado, ele perguntou os nomes de algumas figuras para concluir as atividades D e E.

A análise do raciocínio de Samuel na realização das tarefas propostas contraria a ideia de que é necessário simplificar o material para crianças haitianas, como sugerido por Josi (excerto 3). O estudante reconheceu sons iniciais de figuras, embora soubesse nomeá-las apenas em crioulo haitiano; nesse ínterim, compreendo como atividades que priorizam a escrita sem considerar o desenvolvimento oral acabam excluindo a participação de estudantes que precisam ampliar seu repertório linguístico na língua da instituição. A partir de nossa interação, pude perceber que suas dificuldades estavam relacionadas mais ao vocabulário empregado, que não compunha seu repertório em língua portuguesa, do que à falta de habilidade escrita.

Além das atividades apresentadas pela Figura 2, outros exercícios com imagens descontextualizadas e conceitos abstratos não contemplavam o repertório linguístico do estudante, como propostas para encontrar “palavra dentro da palavra”. Em uma das atividades com foco em reconhecimento de fonemas, Samuel se deparou com a seguinte pergunta: “Qual palavra está dentro de JAPÃO?”. Ao tentar resolver os exercícios com base em seu repertório linguístico e cultural, Samuel encontrou uma resposta para a questão: “Tóquio”. A docente, porém, considerou sua solução equivocada, pois o esperado era que dentro de “JAPÃO” o estudante identificasse o som da palavra “PÃO”. Mesmo com repertório de mundo amplo, que o auxiliou a identificar que dentro do país Japão está sua capital, Tóquio, a resposta de Samuel para a atividade não correspondeu às expectativas pedagógicas da docente.

Assim como Caline, Samuel também encontrou dificuldades diante de enunciados longos em português. A experiência escolar de ambas as crianças evidencia como a percepção de baixo desenvolvimento entre estudantes de origem haitiana é sustentada por práticas de racioletramento que hierarquizam seus saberes. Enquanto Caline enfrentou o estigma de ser “sem linguagem” por se manter em silêncio em sala de aula, Samuel foi percebido como incompetente em práticas escritas por não corresponder às expectativas pedagógicas e, dessa forma, recebeu atividades destinadas à Educação Especial, com letras simplificadas e amplo uso de imagens.

Minha breve experiência de orientação pedagógica às duas crianças, entretanto, indicou que a ausência de apoio linguístico impediu sua plena participação nas atividades pedagógicas e reforçou estigmas de incapacidade e baixo desenvolvimento. Foi necessário um esforço significativo para que a professora compreendesse que tanto Samuel quanto Caline possuíam conhecimentos adequados à série em que estavam e necessitavam apenas de adaptações linguísticas nos enunciados para acessar o conteúdo. A resposta de Maria aos momentos de apoio pedagógico que realizei com as crianças haitianas compõe o excerto a seguir:

Excerto 5 – Maria: Eu entendo por que ele [Samuel] não fez esse [exercício proposto]; esse aqui é difícil até pros nossos alunos normais! Mas se o Samuel faz tudo, precisa mandar adaptado? Dá pra ver que ele é bem centrado. A Caline faz poucas atividades. O certo seria dar curso de língua antes de entrar no Brasil, né? Meu medo é ela ficar acomodada. (Diário de campo, 2021)

Apesar de reconhecer as habilidades do estudante, a professora manteve uma visão dicotômica entre crianças que considera “normais” e crianças haitianas. Sua fala indica que o silêncio de Caline passou a ser interpretado como desinteresse, enquanto a oralidade de Samuel o faz parecer mais engajado. A partir dos meus relatos sobre o acompanhamento pedagógico em contraturno, a professora Maria concluiu que precisava rever seus encaminhamentos: Samuel então deixou de receber o bloco adaptado para Educação Especial e passou a realizar as mesmas atividades enviadas para o restante da turma; contudo, nenhuma das duas crianças recebeu apoio para ampliação de seu repertório linguístico durante as atividades pedagógicas, pois a professora considerou que Samuel não precisava de suporte e Caline poderia “se acomodar” com esse suporte.

Os encaminhamentos pedagógicos adotados pela professora Maria em relação a Caline e Samuel se configuram como práticas de racioletramento que inferiorizam crianças negras haitianas na escola. As propostas de atividades pautadas na exigência de assimilação linguística desconsideraram os conhecimentos de língua e de mundo das crianças, além de não ofertar subsídios para a ampliação dos repertórios da dupla de estudantes.

A análise dos encaminhamentos pedagógicos adotados me leva a compreender que as decisões docentes se pautaram em ideologias raciolinguísticas que atravessam o espaço escolar e associam ideias de um suposto baixo desenvolvimento cognitivo às subjetividades haitianas. Nessa

premissa, os processos de racioletramento adotados pela professora seriam formas de promover o estímulo que as crianças haitianas supostamente necessitavam.

Em contrapartida, Caline e Samuel não apresentaram nenhuma condição mental ou pedagógica que os impedisse de acompanhar práticas escolares; em nossas experiências compartilhadas, pude compreender que a real necessidade das crianças era apoio linguístico, para expandir seu repertório em língua portuguesa, também a valorização de suas subjetividades e validação dos conhecimentos pedagógicos e de mundo que já dispunham.

Como forma de ampliar perspectivas para uma alternativa de trabalho pedagógico menos hierárquico em contextos de recepção escolar de estudantes migrantes, a seguir, discuto formas de empregar práticas de racioletramento para uma educação intercultural.

3. PRÁTICAS DE RACIOLETRAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL – CAMINHOS POSSÍVEIS

As experiências de Caline e Samuel permitem problematizar os impactos das práticas de racioletramento que inferiorizam estudantes migrantes de origem haitiana. As propostas pedagógicas colonialmente orientadas atuam para hierarquizar as subjetividades negras e restringir sua participação na dinâmica escolar à práticas assimilacionistas. Em decorrência desses encaminhamentos pedagógicos, estereótipos de desqualificação, limitação cognitiva e falta de linguagem são reforçados; além disso, ocorre o apagamento dos conhecimentos linguísticos e de mundo desse grupo de estudantes.

A partir dos estudos de Maher (2007), compreendo o contexto de recepção de migrantes aqui discutido como associado à ideia de multiculturalismo conservador. A intelectual brasileira problematiza que a visão conservadora do multiculturalismo coloca determinados grupos sociais como hierarquicamente superiores, que “deslegitimam tudo que não seja hegemônico (crenças, valores, conhecimentos, línguas) e acreditam que o papel da escola é contribuir para a assimilação dos grupos sociais que julgam inferiores à ordem estabelecida” (Maher, 2007, p. 259).

Maher (2007) também chama a atenção para a existência do multiculturalismo liberal, uma abordagem que trivializa as diferenças culturais e celebra o que está na superfície das culturas, como comidas, danças e músicas. Por essa perspectiva as diferenças culturais são essencializadas criam-se o que a autora define como “safaris culturais”, que é o engessamento e a exotização das culturas de grupos sociais historicamente lido como inferiores. Para a autora, enquanto a vertente conservadora suprime as diferenças culturais e propõe a assimilação da cultura dita superior por grupos marginalizados, a vertente liberal celebra superficialmente as diferenças e atua na guetização cultural. Ambos os modos de abordar as relações entre diferentes culturas são sustentados por projetos coloniais, que sócio-historicamente subalternizam grupos sociais dito como não hegemônicos.

Em oposição a essas abordagens, Maher (2007) defende o conceito de interculturalidade como o mais adequado para lidar com as relações entre culturas na escola. A pesquisadora destaca que a promoção do diálogo entre culturas será sempre perpassada por conflitos, negociações e disputas, porém é papel da educação não encobrir as diferenças e preparar as pessoas envolvidas para conviver umas com outras de maneira informada e respeitosa. Nesse sentido, Maher (2007) propõe uma educação do entorno, ou seja, uma prática pedagógica voltada para a interculturalidade, que busca empoderar grupos sociais historicamente marginalizados e promover uma convivência respeitosa entre identidades linguísticas e culturais distintas.

Considerar a recepção escolar de migrantes a partir da noção de educação do entorno contrapõe ideologias linguísticas colonialmente orientadas e exige novas práticas de letramento. Essa premissa demanda relações menos hierárquicas entre diferentes línguas e culturas no espaço da sala de aula, o que configura as práticas de racioletramento como interculturais.

O racioletramento intercultural consiste em práticas de letramento orientadas pela dimensão racial da leitura e da escrita que promovem a reflexão sobre os papéis sociais ocupados por pessoas racializadas e a valorização de culturas não hegemônicas. No âmbito dos processos de recepção de migrantes haitianas(os), as práticas de racioletramento intercultural se materializam mediante a incorporação intencional da língua crioula nos encaminhamentos pedagógicos. Essa abertura das práticas escolares ao repertório em língua crioula de crianças migrantes pode ocorrer tanto nos enunciados de atividades quanto na seleção de textos socialmente relevantes.

Oportunizar práticas escolares que abarquem os repertórios linguísticos de crianças migrantes na educação básica configura-se como estratégia educativa que visa reconhecer a pluralidade linguística como constitutiva do espaço escolar, validar os repertórios culturais de sujeitos migrantes e desestabilizar hierarquias epistêmicas que tradicionalmente marginalizam saberes periféricos no contexto educacional brasileiro.

A inserção da língua crioula haitiana em enunciados e materiais didáticos constitui uma estratégia pedagógica essencial para orientar o processo de aprendizagem e ampliar os repertórios linguísticos em língua portuguesa. Ao contrário da percepção reducionista que associa o uso do crioulo à acomodação de estudantes, conforme expresso pela professora Maria (excerto 5), a mediação pedagógica bilíngue, em suas modalidades oral e escrita, revela-se fundamental para estabelecer uma recepção escolar mais acolhedora.

Além dessa estratégia, trazer textos em crioulo haitiano nas práticas de letramento possibilita uma abordagem intercultural significativa, não apenas o contato com manifestações culturais autênticas, como poemas, receitas culinárias e canções tradicionais do Haiti, mas também ao criar espaços de valorização identitária. Nesse processo, as crianças haitianas assumem o papel de agentes culturais ao compartilhar saberes e tradições com seus pares, o que contribui para a validação de suas identidades e raízes culturais no contexto escolar.

Ademais, a presença do crioulo nas práticas de racioletramento em língua portuguesa fomenta interações translingues, nas quais as crianças negociam significados e constroem conhecimentos de forma colaborativa. Essas dinâmicas permitem que estudantes haitianos ampliem suas competências em português, ao mesmo tempo em que seus colegas brasileiros desenvolvem familiaridade com o crioulo. Tal perspectiva alinha-se aos princípios da Translinguagem Ubuntu (Makalela; Silva, 2023), que preconiza a valorização integral dos repertórios linguísticos dos educandos e a construção de significados a partir de suas interações sociais. Essa prática se constitui como uma estratégia para romper com hierarquizações que marginalizam línguas minoritárias no espaço educacional.

A Translinguagem Ubuntu parte da filosofia humanista que prega a coexistência interdependente (ubuntu - "sou porque nós somos"). A partir dessa premissa, a existência humana se realiza na relação com o outro; da mesma forma, as línguas são entendidas como fenômenos interdependentes, conectados à lógica cultural da convivência humana. Makalela e Silva (2023) destacam que a Translinguagem Ubuntu como estratégia pedagógica dá mais ênfase às ações dos falantes e os sentidos construídos em suas práticas sociais do que às estruturas linguísticas em si. Essa perspectiva rompe fronteiras linguísticas coloniais e valida práticas translingue em sala de aula, ou seja, práticas linguísticas que mobilizam tanto repertório em língua portuguesa quanto em língua crioula para negociar e construir sentidos com seus pares.

A adoção da Translinguagem Ubuntu como política linguística no contexto de recepção escolar de migrantes possibilita a superação da descrição desses estudantes como sujeitos desprovidos de linguagem, conhecimento e disposição para a aprendizagem. Essa prática pode ser desenvolvida com apoio do próprio grupo de estudantes migrantes e suas famílias ao trazerem para o espaço escolar textos orais e escritos de relevância identitária e cultura. Nesse contexto, práticas pedagógicas translingues contribuem para ressignificar o lugar social de estudantes migrantes na escola a partir da ampliação de seus repertórios linguísticos, o fortalecimento de suas subjetividades negras e a desconstrução de hierarquias culturais e linguísticas herdadas do projeto colonial.

Assim, a escola pode assumir o papel de agência de letramento intercultural e ressignificar as experiências educacionais de estudantes migrantes de origem haitiana. A adoção de práticas de racioletramento intercultural, orientadas pelos princípios da Translinguagem Ubuntu, pode oportunizar a expansão de repertórios linguísticos e promover relações menos hierárquicas no espaço escolar.

Diante das reflexões aqui apresentadas, ressalto que as práticas de racioletramento intercultural se constituem como formas de resistência das subjetividades negras na escola. Tais processos desafiam a instituição a se abrir para repertórios linguísticos, culturais, trajetórias migratórias e experiências de aprendizagem de estudantes migrantes, a fim de superar “barreiras” coloniais que atravancam o desenvolvimento escolar de estudantes migrantes no Brasil.

Defendo a adoção de práticas de racioletramento intercultural como um dos caminhos possíveis para construir um diálogo saudável entre culturas e aproximar as comunidades brasileira e haitiana, de modo a ampliar oportunidades de aprendizagem e os repertórios socioculturais das(os) estudantes de ambas as nacionalidades. É uma das formas de a escola romper com noções coloniais de sujeito, língua e cultura, e se comprometer a justiça social e a convivência respeitosa entre diferentes grupos sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristóvão Domingos; SANT'ANA, Vitória Ayala. Violência contra haitianos e a repercussão na mídia brasileira. In: **Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, 40., 2017, Caxias do Sul. Anais [...]. São Paulo: Intercom, 2017.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; AZEVEDO AGUIAR, Gabriela de. "Você precisa falar português com seu filho": Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, n. 1, p. 167-188, 2019.

BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. Superdiverse repertoires and the individual. In: SAINT-GEORGES, Ingrid de; WEBER, Jean-Jacques (org.). **Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies**. Leiden: Brill, 2013. p. 9-32.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 maio 2017, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, DF, 2020.

CARDOSO, Lara Andréia Sant'Ana. **Análise da escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos(as) na escola pública do Distrito Federal**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

CAVALCANTI, Marilda. O pós-ápice da migração haitiana no país em notícia recortada em portal de notícias: algumas notas sobre escolhas epistemológicas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 1, 2019.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FANON, Frantz. Racismo e cultura [1956]. In: FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FLORES, Nelson; ROSA, Jonathan. **Undoing appropriateness**: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, v. 85, n. 2, p. 149-171, 2015.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, especial, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

IRVINE, Judith Temkin; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, Paul V. (org.). **Regimes of language**: ideologies, politics and identities. Santa Fe: School of American Research Press, 2000. p. 34-84.

LABOV, William. **Academic Ignorance and Black Intelligence**. *The Atlantic*, 1972. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/past/docs/issues/95sep/ets/labov.htm>. Acesso em: 12 abr. 2025.

LAGARES, Xoan. **Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

LIBERATO, Débora; IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. Crianças bolivianas nas fronteiras da educação brasileira. **Políticas Educativas**, v. 7, n. 2, p. 155-163, 2014.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MAKALELA, Leketi; APARECIDO DA SILVA, Kleber. Translanguaging Ubuntu: uma proposta decolonial para o multilinguismo no sul global. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 26, n. 1, p. 84-97, 2023.

MELO, Glenda Cristina Valim de; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Teorias queer e raça. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da et al. **Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar**: gênero, sexualidade, raça e classe. São Paulo: Parábola, 2022. p. 94-100.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MIYAHIRA, Elbio. **Cultura e socialização de bolivianos em duas escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo**. 2022. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; DA SILVA, Maria Lucia (org.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-44.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2019.

NOGUEIRA, David Juglierme Alves. **Exclusão-inclusão de migrantes bolivianos em contextos educacionais**. 2022. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2022.

PINTO, Joana Plaza; DIAS, Ana Luiza Krüger. Barreiras ou pontos de inspeção? Ideologias linguísticas sobre migração e o modelo de comunicação moderno-colonial. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, e53275, jan.-abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53275.pt>. Acesso em: 12 abr. 2025.

PIRES-SANTOS, Maria Elena et al. "Vendo o que não se enxergava": condições epistemológicas para construção de conhecimento coletivo e reflexivo da língua(gem) em contexto escolar. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, especial, p. 35-65, 2015.

ROSA, Jonathan. **Looking like a language, sounding like a race**. Oxford: Oxford Studies in Anthropology of Language, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

RODRIGUES, Caroline Vieira. **Racioletramento nos processos de escolarização de crianças haitianas na educação básica: entre práticas de inferiorização e interculturalidade**. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SALGADO, Daniel. Panorama atual da imigração boliviana. **O estrangeiro**, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2IDvDnq>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SHOHAMY, Elana. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TEIXEIRA, Silvia Katherine Pacheco. **Haitianos em Manaus: pertencimento e processos de sociabilidade a partir da escola municipal Professor Waldir Garcia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

A AUTORA

Caroline Vieira Rodrigues

Doutora em Linguística (2023) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e mestra em Letras (2019) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pedagoga e professora na rede municipal de educação em Pinhais/PR. Foi revisora e produtora de material didático de língua inglesa de ensino fundamental para mídias impressas (Grupo Expoente/2018-2019), também de material didático para ensino de português como língua de acolhimento (2021, 2023). E-mail: vrodriques.ca@gmail.com