



## ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

**Daiane Capellari Alves**

223

**Jane Suzete Valter**

**Kelly Aparecida Gomes**

### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo compreender estratégias utilizadas por docentes para alfabetização e letramento de crianças imigrantes, no município de Videira, SC. A pesquisa foi construída a partir das discussões apresentadas no relatório do Observatório das Migrações Internacionais, a Lei Municipal nº 4.063/22, a qual institui a política municipal para a população migrante. Apresenta-se uma abordagem qualitativa, a partir de entrevistas realizadas com professoras e observação em suas respectivas turmas. Resultados demonstram uma desarticulação das políticas educacionais, o que afeta a atuação das professoras, que muitas vezes buscam meios alternativos para alfabetização das crianças imigrantes, evidenciando que a alfabetização desses estudantes se volta a um projeto que visa apenas à aquisição da língua portuguesa como meio para aprendizagem, silenciando seu idioma materno e sua cultura.

### Palavras-chave

Alfabetização e Letramento; Imigrantes; Prática Docente; Desafios; Educação.

## ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS INMIGRANTES: DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

### RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo comprender las estrategias utilizadas por los docentes para la alfabetización de niños inmigrantes, en la ciudad de Videira, SC. La investigación se construyó a partir de las discusiones presentadas en el informe del Observatorio Internacional de Migraciones, Ley Municipal nº 4.063/22, que establece la política municipal para la población migrante. Se presenta un enfoque cualitativo, basado en entrevistas realizadas a docentes y observación en sus respectivas clases. Los resultados demuestran una desarticulación de las políticas educativas, lo que afecta el desempeño de los docentes, quienes muchas veces buscan medios alternativos de alfabetización para niños inmigrantes, mostrando que la alfabetización de estos estudiantes es un proyecto que apunta únicamente a la adquisición de la lengua portuguesa como medio de aprendizaje, silenciando su lengua y cultura maternas.*

### Palabras clave



*Alfabetización; Inmigrantes; Práctica docente; Desafíos; Educación.*

## LITERACY OF IMMIGRANT CHILDREN: CHALLENGES OF TEACHING PRACTICE

### **ABSTRACT**

*This article aims to understand strategies used by teachers for literacy training among immigrant children, in the city of Videira, SC. The research was built based on the discussions presented in the report of the Observatory of International Migrations (OBMIGRA, 2021), Municipal Law No. 4,063/22, which establishes the municipal policy for the immigrant population. A qualitative approach is presented, based on interviews carried out with teachers and observation in their respective classes. Results demonstrate a disarticulation of educational policies, which affects the performance of teachers, who often seek alternative means of literacy for immigrant children, showing that the literacy of these students is a project that aims only at the acquisition of the Portuguese language as a means of learning, silencing their mother tongue and culture.*

224

### **Key Words**

*Literacy; Immigrants; Teaching Practice; Challenges; Education.*

## **1 INTRODUÇÃO**

As pautas sobre a alfabetização sempre estiveram muito presentes no meio acadêmico, aparecendo em discussões que vão desde sobre qual o melhor método para alfabetizar até concepções que evidenciam o sujeito como construtor de seu conhecimento. Freire (2003) destaca que a leitura de mundo do alfabetizando ocorre antes da leitura da palavra e que a alfabetização deve considerar esses aspectos, reiterando que ela é a montagem ou a criação do que expressamos oralmente e que não deve ser realizada de maneira mecânica e linear. Diante desses aspectos, este artigo objetiva conhecer quais são as estratégias utilizadas pelos docentes para a alfabetização e letramento de crianças imigrantes no município de Videira, Santa Catarina.

Este trabalho é um recorte da pesquisa de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia, que investigou as estratégias das professoras para alfabetizar e letrar crianças imigrantes, bem como seus desafios e a inclusão das crianças na escola. Entende-se que este é um tema de suma importância para a área educacional, pois conforme dados do relatório do Observatório das Migrações Internacionais (OBMIGRA, 2021) a procura pela educação das crianças imigrantes teve um salto substancial. Porém, esse acesso não tem garantido de fato



a inclusão desses sujeitos nos processos educacionais. De acordo com Assumpção e Aguiar (2019, p. 174) mesmo que as crianças tenham vaga garantida na escola, elas ainda sofrem com uma falta de planejamento pedagógico que atendam suas especificidades.

Para atingir os objetivos da pesquisa foi realizada uma investigação de caráter qualitativo, utilizando como instrumentos de coletas de dados a entrevista semiestruturada e a observação. Para a entrevista foram convidados professores da Rede Estadual e da Rede Municipal de Educação do município de Videira – SC, a partir da definição de alguns critérios. O primeiro foi que eles deveriam ter mais de três anos de docência. O segundo, que atuassem em turmas de 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental (ciclo de alfabetização). E o terceiro, que tivessem alunos imigrantes em sala de aula. Para a escolha dos entrevistados, considerou-se como critérios: professores de alfabetização que ministrassem aulas para crianças imigrantes e possuíssem experiências sobre a temática. Com os critérios estabelecidos, entrou-se em contato com as Secretarias de Educação, que indicaram três professoras correspondentes aos critérios. Para preservar as sujeitas participantes, no decorrer do texto, elas foram identificadas como Professora 1 (P1), Professora 2 (P2) e Professora 3 (P3).

Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro com perguntas que atendessem aos objetivos da pesquisa. Em seguida foram realizadas as entrevistas e gravadas em áudio para posteriormente serem transcritas. Conforme as entrevistas foram ocorrendo e suas transcrições realizadas, foi o momento de partir para a observação. Entretanto, na turma da P3 não foi possível realizar a observação.

A observação, nas duas turmas realizadas, ocorreu por um período de cinco dias no turno vespertino, na turma de cada professora que colaborou com a pesquisa. Os dados obtidos foram anotados em diário de campo e, posteriormente, construiu-se a categorização e análise dos mesmos.

Em busca de garantir os aspectos éticos na pesquisa com seres humanos, este estudo foi submetido ao CEPESH – Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos do Instituto Federal Catarinense - IFC, e aprovado através do certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) nº 59398822.0.0000.8049.

Na sequência, foram analisadas as categorias que surgiram na coleta de dados, após a revisão das entrevistas, articuladas aos pressupostos teóricos que embasaram nossa investigação.



## 2 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES

De acordo com Mantoan (2003, p. 16), a inclusão abrange bem mais que apenas a educação especial, ela está incorporada em práticas que beneficiam todos os grupos, contextos sociais e políticos e diferenças que existem dentro da escola, implicando em uma mudança de perspectiva educacional. Em consonância, Assumpção e Aguiar (2019) discorrem que as crianças imigrantes são mais vulneráveis nesse processo de inclusão, pois foram obrigadas a deixar suas casas e as referências que construíram. Isso, ao longo de suas infâncias, para se adaptarem em um lugar novo, com costumes diferentes dos seus, ressaltando que na escola a maioria desses estudantes não é acolhido verdadeiramente, pois há um despreparo das políticas educacionais, da gestão e dos professores.

Durante as observações nas turmas das professoras 1 e 2, o acolhimento, por parte das crianças e das docentes era visível. Entretanto chama atenção a autonomia que a criança imigrante da turma da P2 tinha. Ela andava pela sala toda, pedia explicação quando não entendia, participava das correções e atividades, conversava com os colegas e, durante o intervalo, sempre estava acompanhada. Por outro lado, a criança da turma da P1 se mostrava bastante tímida. A professora buscava integrá-lo nas discussões, pedindo muitas vezes que falasse como era em sua língua, solicitando que fosse até sua mesa e em uma situação pediu para os colegas mostrarem suas atividades para ele, ajudando a explicar.

A participação e o envolvimento das crianças são frutos de um exercício diário promovido pelas professoras, pois elas agem como mediadoras desse processo, envolvendo todos os estudantes, criando em sala de aula um ambiente de cooperação e auxílio, fazendo com que as crianças imigrantes se sintam pertencentes ao grupo. Sobre a interação dessas crianças, as professoras expõem que:

Normalmente no início a gente manda sempre um colega que é o parceiro dele, o amigo, o cuidador. Então ensina onde é o banheiro, como faz a hora do lanche, onde coloca o prato depois que comeu. Então essas regras. E nunca coloca ele na frente da fila ou muito atrás. A gente sempre coloca no meio, que aí ele vai seguindo o fluxo com os outros e vai acontecendo. Mas no início, a gente tem esse cuidado dele não ficar sozinho na escola. Porque quando ele chega na escola, nós não vamos nem achar sala, se estamos lá dentro da sala de aula. Então nós temos que ter esse cuidado. E se vai para o intervalo, alguém tem que puxar ele a hora que bate o sinal, para ele voltar



para a sala junto. Fica perdido. Porque na verdade ele não sabe nem o que está acontecendo. Para ele tudo é novo, não compreende nada. (P1)

É bem complicado porque os colegas não entendem ele, eles não entendem colegas. Eu até o momento tive sorte, as duas turmas que eu peguei, todos os colegas, eles acolhem bem. Então eles tentam, às vezes até com gestos, mostrar, pegar na mão para poderem se entender. Então é uma coisa assim que é aos (inaudível). Aquele ano que eu tinha oito na sala, que hoje eles estão no quarto ano, os alunos, foi bem complicado. Porque eles não entendiam nada em português. (P2)

Ao observar as duas turmas, nota-se um processo de inclusão por parte das crianças e professoras. Na turma da P1, mesmo com a timidez do estudante, a professora divide a responsabilidade das tarefas incluindo-o, mesmo que ele tenha dificuldade de compreender. Em umas das situações, ele fica responsável por entregar e guardar as carteiras do lanche dos colegas, ao pegar a caixa que contém as carteiras ele sorri e leva junto ao peito, mostrando-se satisfeito por fazer aquilo. Já na turma da P2, a criança brinca com seus pares no intervalo e participa ativamente em sala de aula.

Na turma da P3, ela relata que o educando não participa das aulas, ela atrela esse fato a ele ser o único estrangeiro em sala de aula e possivelmente se sentir sozinho, justificando que se houvesse mais crianças imigrantes, em sala de aula, ele iria socializar mais. A P3 reforça que: “ele se exclui dos outros, na aula de educação física, se você for perceber quando ele está na sala, todo mundo chama ele, a criança pra ir fazer uma atividade, pra brincar, mas ele nunca quer.”

Pelos relatos da P3, é notável que a docente atrela a exclusão do estudante à falta de outros colegas imigrantes, todavia ela não reflete sobre o porquê dele se excluir a partir da percepção de mundo dele, pelo contrário, tenta encaixá-lo em um padrão que ela acha o correto. Esse panorama fica aparente quando a docente coloca que “[...] na verdade ele precisa se adaptar, eles estão aqui, ele precisa se adaptar a nossa maneira, porque eu não falo a língua deles, a gente não tem nenhum curso para trabalhar com eles.” (P3).

Assumpção e Aguiar (2019) expõem que, às vezes, os estudantes se excluem dos processos coletivos de aprendizagem por sofrerem algum preconceito ou discriminação e que a escola deveria estimular os estudantes a refletirem sobre respeito e diferenças. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 9) reitera que nós, educadores, “aprendemos a ensinar segundo a hegemonia” e que há uma resistência em abandonar essa concepção, mas necessitamos



refletir e debater sobre isso. A escola é lugar para conhecer e discutir as diferenças trazendo representatividade, fortalecendo-a como um espaço de inclusão, respeitando a forma de ver o mundo de cada um.

Ademais, reforça-se o que já foi dito por Roldão, Ferreira e Branco (2021): ao migrar a criança não deixa suas raízes para trás, ela traz consigo toda sua carga cultural, emocional, seus sonhos e ideias, sua maneira de enxergar o mundo e os educadores necessitam ter a sensibilidade de compreender esses aspectos, envolvendo os educandos no processo educacional, principalmente, em turmas de alfabetização, onde a criança imigrante aprende a ler e escrever em um idioma que é diferente do seu.

A narrativa da P1 evidencia uma questão importante, para entender as crianças, reiterando que, muitas vezes, elas e suas famílias vem para o Brasil em busca de uma condição de vida melhor, elucidando assim que o acolhimento faz toda a diferença para eles. Ela afirma que:

Nós temos vários em várias turmas, todos bem acolhidos. E eles gostam muito e eles se sentem bem confortáveis na escola. Eles falam muito da questão da alimentação, porque quando eles vêm para nossa região, eles já vêm de um país desgastado por guerras ou por tragédias. Então eles vêm mesmo procurar trabalho e emprego para comer. (P1)

Mantoan (2003, p. 20) sinaliza que as ações educativas têm como pilar o convívio com as diferenças e a aprendizagem, que são construídas nas relações dentro do coletivo da sala de aula. Então a criança imigrante, antes de qualquer ação educativa, precisa ser incluída pelo grupo, criar laços com seus pares e com os adultos e, o professor tem um papel importante de mediador nesse processo. Roldão, Ferreira e Branco (2021, p.52) ainda manifestam que é de suma importância os “estudantes imigrantes estarem em constante interação com os alunos brasileiros e, por meio dos diálogos estabelecidos pelo professor e pela instituição escolar”. As autoras colocam que dessa maneira há uma troca de conhecimento, onde os imigrantes ensinam aos outros sua forma de ver o mundo e também aprende como ver o mundo na visão do outro. Quando há esse processo de troca, essas crianças se sentem incluídas e, certamente, terão maior facilidade de construir o seu processo de alfabetização e letramento, principalmente se o docente tiver esse olhar e considerar as especificidades de cada sujeito.



## 2.1 As estratégias para alfabetização como norteadores da prática pedagógica com crianças imigrantes

A escola é um lugar formado por indivíduos e essa característica deve ser respeitada em seu funcionamento e práticas pedagógicas, pois dentro de seus espaços existem pessoas que pensam diferente, carregam consigo sua cultura, suas crenças, entre outros aspectos. Mantoan (2003, p. 9) afirma que “ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza” e, que a formação dos indivíduos nesses espaços deve elencar uma formação integral do ser humano, tornando o ensino participativo, compreendendo suas capacidades, seus talentos e sendo também solidário e acolhedor. Nesse sentido, é necessário que os professores tenham essa compreensão no decorrer de suas práticas e, certamente, a formação é indispensável para contribuir com o acolhimento e respeito às especificidades desses sujeitos.

Ao analisar os dados coletados foi possível perceber que, mesmo com a falta de formação para trabalhar com crianças imigrantes, as professoras 1 e 2 buscam incluí-las nas discussões em sala de aula, procurando também diferentes estratégias para que possam se entender. A P1 relata que ela coloca a criança "sempre à frente para que ela tenha melhor visibilidade e consiga sempre estar mais em contato com a gente." Já a P2 explica que:

[...] teve um ano logo que eles começaram a chegar, que eu tinha oito em numa sala que eles não falavam nada em português, eu usava o Google Tradutor, porque o deles é o francês crioulo, então eu digitava a pergunta para eles poderem ler na língua deles e eles digitavam de volta na outra página na língua deles para poder traduzir para mim. E era muito trabalhado com figuras no começo, então o computador eu tinha direto aqui em cima. (P2).

Na fala das professoras é perceptível uma preocupação em acolher essas crianças, mesmo sem conseguir entendê-las ou vice e versa. Elas buscam alternativas para que as crianças se sintam pertencentes ao grupo que compõem a sala de aula. Durante as observações realizadas nas turmas das professoras 1 e 2, nota-se a preocupação delas em fazer com que as crianças participem da aula. Nos dias que foi observada a turma da P1, era comum a professora mostrar figuras e perguntar ao estudante como se falava em sua língua. A professora tinha um jogo de sílabas em que ela pedia para que ele montasse a palavra em sua língua, para depois ajudá-lo a montar em língua portuguesa. A professora utilizou aquilo



que o estudante já sabia, para auxiliá-lo a se apropriar de um novo conhecimento, demonstrando respeito pelos saberes do estudante, entendendo-o como um sujeito carregado de cultura e conhecimento.

Entretanto, a P3 enfatiza que por estarem em nosso país eles precisam se adaptar e aprender a falar a língua portuguesa, ilustrando em sua fala uma questão que Assumpção e Aguiar (2019, p. 170) problematizam, expondo que há um senso comum no qual presume-se que as crianças se adaptam facilmente. Todavia a equipe pedagógica e os responsáveis devem ficar atentos, porque existem muitos desafios que elas necessitam lidar, desde a estar em um país diferente até a aprender uma nova língua. A P3 relata que em suas estratégias não tem uma especificidade para atendimento da criança imigrante, que sua prática segue a maneira que trabalha com os outros estudantes, pois ela não tem quem a auxilie em sala de aula. Conforme relata:

[...] o processo ocorre conforme os outros alunos brasileiros iniciam-se. Que nem eu sempre iniciei com o alfabeto, eles aprendem o alfabeto e vai na sequência. Eu não tenho, assim, uma pessoa na minha sala que me auxilie com a língua deles, entendeu? Então, como eu também não entendo a língua deles e como eles estão aqui, acredito que eles precisam ser alfabetizados na nossa língua. (P3)

A fala da professora corrobora para uma visão estereotipada de que todos que estão na escola devem seguir um padrão e quem não se encaixa precisa se adaptar. Roldão, Ferreira e Branco (2021) apontam que a escolarização da criança imigrante deve estar atrelada ao direito de ela ter vez e voz no processo educacional. O papel da escola é proporcionar um ambiente intercultural que não se limite apenas à garantia da matrícula, mas que esteja atenta para oferecer um espaço de acolhimento e integração, tanto escolar como social, rompendo com a exclusão que a escola fomenta desde sua história, quando separava os filhos da classe trabalhadora dos filhos da elite ou até mesmo quando excluía pessoas com deficiência.

Sacristán (2001, p.79) elucida que "quando a escolarização universal não é real, a exclusão dos que não superaram a norma não é necessária, pois os candidatos à exclusão nem sequer comparecem às escolas." Essa falta de assiduidade é relatada pelas entrevistadas e também se evidenciou durante a observação. Nas turmas das professoras 1 e 2, a observação foi realizada em alguns dias em que as crianças não estavam presentes, sendo necessário





retornar em outro momento. Na turma da P3 não foi possível realizar a observação pelo fato de a criança não estar frequentando as aulas.

Entre as estratégias realizadas pelas professoras para conseguirem entender as crianças e fazê-las participar da socialização em sala de aula, elas buscam dentro da unidade escolar ou na sala outros estudantes imigrantes que estão há mais tempo na escola, para auxiliá-las na tradução, criando uma rede entre os professores que sabem exatamente a quais educandos recorrer quando precisam.

Tem alguns momentos que quando a criança tem muita dificuldade, a gente traz um colega de outra turma que compreende ele e aí para a gente conseguir fazer. (P1).

Então eu que peguei eles lá no segundo ano que não sabiam português, eu sofri sozinha. Eu tinha um aluno na sala de aula que sabia português. Um. Ele era meu tradutor. Ele chegou no finalzinho de abril, ele chegou pra mim que sabia português. Ele era meu braço direito na sala. Um aluno que me ajudava. Ele era meu tradutor. (P2).

Os da manhã já é diferente, porque daí quando um tem uma dificuldade, o outro vai lá e na língua deles eles se explicam. Até esses tempos atrás eu tava falando pra ele, o exemplo da turma da manhã, pra pegar o lápis azul. Eu falava o azul, azul, azul, azul, né? E um só, que foi o que entrou por último, ele não tinha, eu falava o azul, daí uma aluna minha disse prof, não é azul, é outro nome. Então assim, ela teve que auxiliar ele o que era, é porque ela já entendia, ela já sabia o que quer o lápis azul. (P3).

Apesar desse mecanismo criado pelas professoras ajudar no processo de alfabetização, aponta uma precariedade no ensino, já que toda vez que não entendem algo precisam recorrer a outros estudantes, revelando também um despreparo das políticas educacionais e das Secretarias de Educação em apoiar os professores e as crianças. A P1 descreve que mesmo com essas estratégias ela "[...] se pega gesticulando e apontando o que a gente quer que ele faça."

As professoras 2 e 3 explicam que não realizam atividades específicas na língua deles, em razão de que a única diferença para alfabetizar os educandos é a língua que é diferente da Língua Portuguesa.

As atividades diferenciadas em relação aos outros, não só a gente usava esse método das imagens para poder se achar. Porque como era comecinho, era segundo, eles estavam alfabetizando, então a gente trabalhava sempre com imagem. [...] Atividade individual não, porque eles não têm dificuldade de aprendizado. Eles não têm. O que eles têm é dificuldade de entender a nossa língua. Então eu trabalhava direto com o Google Tradutor. (P2)



Na língua deles, não. A gente não tem. A única coisa que no ano passado, quando eu trabalhava em uma escola, em outra escola, que foi o primeiro ano que eu recebi, eu, algumas palavras, para comunicação com eles, eu tive que estudar. Mas não que eu dou trabalho ou atividades na língua deles. As atividades e os trabalhos, tudo que ele faz, os temas que ele faz, é que nem os outros. Não é nada diferente, é tudo no português, é tudo na questão de alfabetização, letras, sílabas, palavras e textinhos. Não tem nada assim que diferencia, sabe? (P3)

A P1 expõe que ela faz um atendimento individualizado com o estudante, principalmente quando está à frente da turma, afirmando que os acha muito inteligentes por conseguirem compreender, mas sua fala demonstra frustração por não conseguir fazer mais nada além:

Eu acho que eles se adaptam muito fácil, porque não tem nada, nós não temos nada para contribuir para esse aluno que chega na escola. E é no andar da aula, no andar do ano, do processo, que ele vai se inteirando e ele mesmo vai aprendendo. Eu acho que eles aprendem sozinhos, não é com o professor. (P1).

A falta de um planejamento pedagógico voltado para as especificidades das crianças imigrantes revela-se nas práticas das professoras, que em suas falas se mostram perdidas ou sem saber como agir em sala de aula, tornando o ensino dos estudantes precário. Delfim (2017) elenca que apesar da facilidade nas matrículas para as crianças imigrantes, a falta de um planejamento pedagógico que auxilie os docentes para o aprendizado dos imigrantes, auxiliando na linguagem e na integração se torna um grande obstáculo.

As estratégias utilizadas pelas professoras para a alfabetização das crianças imigrantes revelam uma dificuldade em lidar e acolher o idioma das crianças, além de entenderem que a alfabetização delas ocorre da mesma maneira que de um falante da língua portuguesa. Acerca disso, fica evidente que isso está atrelado à falta ou nenhuma formação que as auxilie, tornando uma aprendizagem sem significado para as crianças.

## 2.2 Percalços e formação de professores

Ser educador é estar em constante aprendizado, nunca parar de estudar, procurar sempre estar atualizado para poder mediar o conhecimento de maneira significativa, buscando formas para romper com os percalços que aparecem dentro da sala de aula. Entretanto, a orientação pedagógica tem um papel importante na instituição, um desses



papéis é de promover uma formação continuada de acordo com a realidade da instituição escolar.

Todavia, ao questionar as professoras como ocorre o apoio delas com os estudantes imigrantes, descobre-se uma desresponsabilização por parte dos órgãos que deveriam auxiliar, trabalhando em conjunto com as docentes. Elas comunicam que ao receber a criança imigrante fica tudo por conta delas.

233

Ela só comunica que é estrangeiro, aí coloca na tua sala, normalmente ele chega sem material, sem nada, aí você providencia todo o material, você auxilia, você anota para ele algumas coisas, e muitas vezes tem que chamar o pai ou a mãe para dar algumas instruções. (P1)

[...] apoio de fora da escola, a gente não tem nada, a gente se vira dentro na sala. Porque eles são colocados aqui dentro e se virem, você não tem o apoio de fora pra te ajudar. Não vem ninguém pra te dar esse respaldo, esse auxílio, alguém que entenda a língua deles pra te ajudar. (P2)

Nunca, nunca recebemos nenhum apoio, a gente só recebe os alunos, mas apoio, nenhum curso, nós nunca tivemos nenhum curso, nós nunca tivemos [...] Então assim, a gente não recebe nenhum apoio assim, de como trabalhar. Porque eles vem, a gente, a escola faz a matrícula, você tá ali na sala de aula e trabalha. (P3)

Essa falta de assistência e formação continuada reflete-se diretamente nas práticas das professoras com as crianças, sem o conhecimento de como agir elas buscam alternativas paliativas para alfabetizá-las. Mas como vimos, por diversas vezes, seus aspectos socioculturais são deixados de lado, as crianças são obrigadas a deixar sua língua materna em segundo plano, para aprender uma nova em que serão alfabetizadas.

Braga e Meto (2020) elencam que quando há uma efetiva participação da equipe pedagógica nas questões referentes aos estudantes imigrantes, há muitos benefícios para a ampliação dos repertórios nacionais na escola. A escola é um espaço pluricultural e ao concebermos a língua da criança imigrante nesses espaços podemos trabalhar para que ela seja também plurilíngue.

Em seus estudos com estudantes imigrantes, Moreira Junior (2016 p. 67) salienta que quando compreendemos o Português como Língua Adicional (PLA) ele torna-se um “recurso para (re)construção social”, possibilitando a reflexão sobre o mundo e sobre o outro, para então concretizar uma alfabetização indissociada do letramento crítico.



Mas como não há essa estrutura nas escolas em que as entrevistadas atuam, elas relatam muita dificuldade para trabalhar com esses estudantes, destacando como maior impasse na alfabetização o idioma, tanto para elas por não compreenderem, como para as crianças, por não conseguirem entender o idioma também. A P1 e 2 relatam que:

234

Tem muita dificuldade, porque a gente não compreende eles, aí você acaba assim meio que se irritando achando que eles não querem fazer, você tem que voltar atrás e lembrar, opa, ele não conhece, ele não sabe nem o que eu estou falando. Então a dificuldade é que nós não temos conhecimento da língua deles, nós não entendemos eles, mesmo os pais quando vem para conversar, que a gente chama, a gente muitas vezes não compreende nem os pais. E essa é a dificuldade de nós não estarmos preparados para receber esse tipo de aluno. Porque a criança não entende, e daí nisso que a gente se pega de não compreender nem o pai ou a mãe muitas vezes. (P1)

É eu falar uma coisa, é você olhar pra eles e você sabe que eles não estão te entendendo. Você tenta de outra maneira e eles não te entendem. Você tenta com uma figura, você vê de várias e eles não te entendem até você conseguir se entender com eles. Essa é a parte mais difícil, a gente se entender. (P2)

Nesses dois enxertos é visto que a grande dificuldade das professoras é o de compreender o que a criança fala e fazê-la entender também, mesmo buscando outras possibilidades. Em seus apontamentos, a P1 demonstra um confronto de sentimentos, ao mesmo tempo em que ela fica frustrada pela criança não compreender, ela consegue refletir sobre o porquê dessa dificuldade.

Em outra fala da P1, é perceptível que seus sentimentos estejam atrelados a uma falta de formação adequada para contribuir com seu trabalho em sala de aula com os estudantes imigrantes e que por vezes ela procura outras maneiras para motivar a criança.

É muito difícil você trabalhar com uma criança que você não se fez entender e não compreende o que ele quer. Então isso é triste. Então veja que ele, uma criança de 2º ano, 7 aninhos, está ali, está te olhando e você não compreende ele, ele não te compreende. E ele fica uma tarde toda ali comigo. É muito triste isso. A gente procura se motivar com outras coisas, com que ele não tenha que ler, não tenha que escrever, para que ele também não desanime. (P1)

Durante as observações na turma da P1, a falta de entendimento era bem visível, tanto que às vezes ela pedia que a professora auxiliar tentasse conversar com o estudante para ver se ele conseguia compreender. Percebeu-se também que nos dias que tinha a professora



auxiliar de alfabetização, ela colocava a criança no grupo do reforço para ter uma atenção a mais.

Na turma da P2, a criança interagia de forma mais autônoma, sempre procurando a professora quando não entendia algo ou surgia alguma dúvida. E mesmo com a dificuldade em se entender, a docente sempre colocava a criança imigrante acompanhada com outro estudante, para que tivesse a troca com os pares também. Além de sempre fazê-la participar da aula, pedindo para que fosse ao quadro ou que falasse suas respostas em voz alta.

Já a P3 coloca que suas dificuldades para alfabetizar são:

Essa questão de não ter o auxílio de casa, porque o que ele faz na escola, o que eu cobro na escola, ele faz. O que é cobrado em casa, ele não faz. E a outra questão assim que eu percebo dele é a questão de falta. Ele falta muito, por qualquer coisinha ele falta. Então assim, durante a semana, eu recebi duas vezes na aula durante a semana. Porque a, porque tava com uma dorzinha, porque tava com isso, então fez três dias que ele não veio pra escola, ele já perdeu todo o conteúdo, né? Então não tem como a gente ficar retomando, porque o primeiro ano, o processo do primeiro ano é um processo de rotina. (P3)

Como a P3 tem a concepção de que o estudante tem que se adaptar à língua portuguesa, ela acaba se preocupando mais em passar conteúdo para que ele aprenda, agregando valor a um ensino conteudista e copista. Entretanto, a criança tem certa resistência em ir para a escola, dando desculpas frequentes. Essa questão, como Assumpção e Aguiar (2019) mencionam, pode estar atrelada diretamente ao fato do educando não se sentir pertencente ao grupo e pela falta de formação da equipe pedagógica em não proporcionar um trabalho que considere suas diferenças culturais. Dessa forma, reafirma-se um cenário em que o professor detém o conhecimento e a criança está ali para aceitar tudo de forma passiva, não possibilitando à criança participar da construção de seu conhecimento. E, além do mais, tendo sua cultura negada ou colocada como pouca ou sem importância.

Kramer (2010) ressalta que mesmo com os problemas e dificuldades existentes no contexto escolar, é necessário ter uma prática que compreenda o estudante como sujeito histórico, político e pertencente a uma classe. Para que o docente tenha esse pensamento crítico sobre o papel da educação na vida do estudante, ele necessita refletir sobre o significado da sua prática para aquele grupo e superar a perspectiva de que aluno bom é aquele que copia tudo do quadro ou realiza as tarefas.



Portanto, a formação de professores deve ir além de seminários, cursos ou encontros. Ela deve estar atrelada a uma visão de que o conhecimento não é estático, acabado ou definitivo e "sua renovação precisa estar em constante integração com a prática, e vice-versa, num movimento dialético incessante de realimentação das ideias pelos fatos e dos fatos pelas ideias" (KRAMER, 2010, p. 82).

Partindo desse pressuposto, a formação precisa englobar o cotidiano da escola, sendo um instrumento de reflexão docente. Levando em consideração que a teoria e a prática são indissociáveis e que um não deve estar distante do outro nas práticas pedagógicas.

É imprescindível que a luta por uma educação multicultural de qualidade seja preocupação dos órgãos educacionais. Elencando desde a formação inicial e continuada de professores, até a criação de dispositivos de acesso, qualidade e permanência para todos os estudantes, inclusive as crianças imigrantes.

### 2.3 Programas de atendimento

Para atender todas as parcelas da população e garantir que seus direitos instituídos pela Constituição Federal de 1988 sejam cumpridos, o governo precisa organizar seu trabalho de maneira detalhada, criando programas que garantam o acesso a direitos básicos, como educação, saúde, entre outros. Araújo (2023) cita que a criação dos programas tenta preencher espaços que acontecem por dois fatores principais, pelo sistema econômico e pela falta de ação do governo, que podem ocorrer desde os desastres naturais até mesmo à manutenção do bem-estar social.

Quando os programas educacionais consideram o público para quem são voltados e a sua implementação ocorre de maneira agregadora, normalmente são construídas propostas que contribuem para a emancipação do ser humano, tornando-se um meio imprescindível na educação. Os programas podem partir do macro (das Secretarias de Educação ou outros órgãos) e do micro (da instituição escolar), com o objetivo de possibilitar acesso, qualidade e permanência na educação. Nas escolas estaduais do Estado de Santa Catarina, no ano de 2021, foi implementado o Programa de Acolhimento a Refugiados e Migrantes (PARE)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Para saber mais sobre o programa: <<https://educasc.com.br/educacao/video-conheca-o-programa-de-acolhimento-a-refugiados-e-migrantes-em-santa-catarina/>>.



Segundo o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED, 2022) entre os principais objetivos do programa estão "promover a acolhida humanizada para minimizar os impactos nos processos de aprendizagem e socialização". Destacando também que é um auxílio no aprendizado, através de reforços do sistema alfabético, ortográfico e noções de matemática.

Apesar de o objetivo do programa ser o de promover a acolhida dos imigrantes, o sistema de aprendizado fica fortemente atrelado ao ensino da língua portuguesa. As professoras 1 e 2 acrescentam que:

[...] na escola nós temos o projeto. O projeto PARE. Então esses alunos que vêm, tipo os meus alunos do segundo ano, de tarde, eles vêm de manhã, na terça e na quinta, que tem um projeto PARE, que é para os estrangeiros. E ali então a professora só fala sobre, para eles entenderem nomes de objetos, porque tudo é diferente para eles. Então é mais voltado só para os estrangeiros. Eles almoçam na escola, eles passam o dia na escola. Na terça e na quinta-feira. (P1)

Nós temos o PARE, que seria pra ajudar nessa parte de alfabetização, porém a pessoa que fica com o PARE não sabe também a língua deles. Então também não ajuda, porque o programa do PARE seria, até onde a gente sabe que veio, seria pra isso. No contraturno eles teriam duas vezes por semana alguém que falaria a língua deles e ajudaria eles com o português. Porém a professora que tá no PARE também não conhece a língua deles. (P2)

Na fala das entrevistadas nota-se que o programa de fato está implementado, todavia ele aparece com um viés mais paliativo. As crianças ficam no contraturno aprendendo os nomes das coisas, transparecendo que é um ensino de memorização, mais uma vez sem levar em consideração a especificidade dos estudantes que estão ali. Um dos critérios para a contratação de professores para o programa deveria ser o professor falar no idioma da criança para poder compreendê-la. As professoras ainda acrescentam que:

É uma professora contratada do Estado, como qualquer outra professora que também não entende a língua. Então tem que ser uma professora muito flexível, uma professora muito dinâmica para também dar certo isso. Senão eles só vêm por causa do alimento. (P1)

Se viesse um aluno hoje que não falasse nada na nossa língua e precisasse, digamos do PARE pra ajudar, a professora do PARE também não tem experiência na língua, ela não conhece a língua deles, ela é crua tanto quanto nós. [...] É duas vezes por semana. Então tem o programa, mas ele não é



eficaz. Ele tem um objetivo, mas ele não funciona para aquilo que ele foi criado. Bem, também não ajuda. (P2)

No discurso das professoras observa-se que o programa traz uma premissa totalmente diferente da realidade, pois a professora do PARE tem tantas dificuldades quanto elas, confirmando mais uma vez a falta de formação adequada e de qualidade, que enxergue o imigrante com todas as suas particularidades e não só mais alguém para alfabetizar em português.

Por outro lado, temos o relato da P3, que ao contrário das outras entrevistadas, atua em uma rede de educação que não tem nenhum programa de acolhimento, visto que a Lei do Imigrante no município de Videira foi sancionada somente em 2022. Ela conta que:

E só eu acho que essa questão assim, de eles virem pras escolas sem ter nenhum apoio [...] Porque na verdade, eu acredito, eu penso que eles deveriam ter... A maioria das escolas do município tem alunos estrangeiros, então eu acredito que eles deveriam ter uma professora no contraturno para que pudesse trabalhar com eles. (P3)

Mesmo com o aumento das crianças imigrantes no município, muitas vezes, no sistema escolar, elas acabam se tornando invisíveis e essa falta de suporte para os professores e para as crianças demonstra isso. Os próprios professores e gestores têm que se organizar para criar alternativas.

O que foi feito aqui na nossa escola, mas é só com alguns alunos, não inclui todos, foi pego a professora do reforço, que é que dá o reforço, na sexta-feira, ela juntou os alunos venezuelanos e os haitianos e montou uma turma de todos [...] Então ela trabalha na sexta-feira no contraturno com eles, só que é só à tarde, então é só os alunos que vêm na escola de manhã, porque ela não conseguiu encaixar no período da manhã. (P3)

Apesar das adaptações realizadas pelos profissionais da educação, temos que nos atentar a certa desresponsabilização dos órgãos, que jogam toda a responsabilidade para os professores e esses, despreparados, acabam agindo da forma que acham melhor e nesse processo de escolarização e alfabetização acabam não conseguindo alfabetizar as crianças e também contribuem para a desvalorização da cultura do estudante. Peroza e Santos (2021) discutem que essa invisibilidade na educação de crianças imigrantes é vista na falta de atendimento especializado e que a escolarização desses está sujeita à qual a melhor forma de ensinar português.





Do mesmo modo, há matrículas que comprovam que elas fazem parte do município, de uma comunidade escolar, embora não sejam delineadas políticas e propostas educativas que considerem suas especificidades. Enfim, elas estão nas salas de aula, mas nas práticas pedagógicas encontramos uma proposta que visa a assimilação da língua portuguesa como passaporte para a aprendizagem, um silenciamento de suas culturas e dos conhecimentos que as constituem. (PEROZA E SANTOS, 2021, p. 735)

Os programas e formação para trabalhar com crianças imigrantes precisam superar a visão de que o ensino tem como principal objetivo treinar língua portuguesa e sua gramática. Deve-se buscar maneiras de acolher o estudante, seu idioma, sua cultura entre outros fatores e trazê-los juntos para a discussão que envolve seu ensino, entendendo-o como um sujeito histórico e de direitos, que precisa ter vez e voz dentro dos espaços educativos.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa foi possível entender a crescente imigração para o Brasil e como as relações econômicas, políticas e desastres naturais contribuíram com isso. As famílias vêm com as crianças e estas têm o direito à educação, não somente o acesso, mas uma educação que atenda às suas necessidades, pois como assegurado pela Lei 13.445/2017, o imigrante deve ter acesso igualitário a serviços, programas e benefícios como: trabalho, moradia, educação, entre outros.

Entretanto, no que se refere à educação, tanto as políticas públicas quanto as instituições escolares demonstram um despreparo na garantia da educação e do respeito à cultura do imigrante na sala de aula. Mesmo com os programas implementados, os professores relatam falta de apoio e formação, além de se sentirem perdidos. Buscando várias formas de integrar a criança imigrante, recorrendo a diversas estratégias para alfabetizá-las.

É evidente como os cursos de formação inicial e continuada têm um papel importante e as discussões sobre a multiculturalidade existente nas escolas devem sempre estar em pauta. Além disso, é importante que as práticas pedagógicas façam a relação teoria e prática, e os cursos estejam voltados às especificidades desses sujeitos.

Quando se fala em alfabetização de crianças imigrantes, precisamos pensar em um ensino com significado, que contribua com a construção da autonomia dos estudantes. É



preciso superar que o ensino da língua portuguesa e sua gramática sejam o foco do ensino e entender que a cultura do outro deve ser respeitada e trazida para dentro das situações de aprendizagem, fazendo com que a criança se sinta pertencente à escola.

A alfabetização é um processo complexo que vai além da decodificação de signos linguísticos. Como vimos, ela envolve diversos fatores, que perpassam desde o meio social em que o sujeito está inserido até o que ele entende por linguagem escrita. Portanto, o ensino da língua escrita, seja para o falante nativo dela ou não, precisa superar o estudante como um decodificador ou memorizador.

Conforme os objetivos da pesquisa, foi possível entender que existem alguns desafios na alfabetização em relação às crianças imigrantes. Entre eles, a falta de suporte ou de programas organizados pelos Órgãos Públicos, que abranjam a formação inicial e continuada dos docentes e proponham alternativas que auxiliem os professores dentro da sala de aula. Dessa forma, será possível oferecer aos estudantes a oportunidade de serem reconhecidos e respeitados, transcendendo apenas a obrigatoriedade da matrícula, mas promovendo a permanência e a qualidade no ensino, respeitando a escola como um espaço multicultural.

Para as professoras, o maior desafio para a alfabetização e letramento das crianças imigrantes é a falta de entendimento do idioma entre ambos, a falta de suporte e formação para acolher as crianças, o que dificulta a prática pedagógica. Pela falta de conhecimento acabam focando em um ensino voltado para aquisição do sistema de escrita da língua portuguesa. Apesar desses percalços, as professoras buscam alternativas para a alfabetização e o acolhimento das crianças, entre elas estão: chamar outros estudantes imigrantes que já estão na escola há mais tempo para ajudar na tradução, recorrer à tecnologia, utilizar imagens ou dar um atendimento específico, colocar as crianças imigrantes sempre perto dos colegas para que elas possam socializar com os seus pares. Há também algumas situações, como demonstrado na pesquisa, em que não é proposto nada de diferente para atender as especificidades, pois existe a visão de que o estudante precisa se adaptar à língua e ao padrão dos outros.

Com os expostos desta pesquisa, ressalta-se a importância da discussão sobre as imigrações nos cursos de formação de professores, além de programas e políticas públicas que estejam voltadas não somente para o acesso das crianças nas escolas, mas que visem à qualidade, à integração e ao respeito.



Como professores, temos a capacidade, mesmo com desafios, de transformar a vida do outro, intervindo no mundo, reconhecendo as diversidades e as mudanças que ocorrem. Entende-se que a pesquisa tem limitações, pois foi possível entrevistar somente três professoras. Há muito a ser pesquisado sobre essa temática, principalmente no que se refere à formação de professores para alfabetização e letramento de crianças imigrantes e às políticas educacionais para acolhimento de imigrantes e refugiados. No entanto, a investigação contribui no sentido de promover importantes reflexões sobre a importância de uma educação multicultural, baseada no respeito e no acolhimento das diversidades.

### REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Felipe. **Programa social**. 2023. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/sociedade/programa-social/>>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; AGUIAR, Gabriela de Azevedo. “Você precisa falar português com seu filho”: desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.L.], v. 81, n. 1, p. 167-188, 5 set. 2019. Organización de Estados Iberoamericanos. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.35362/rie8113541>> . Acesso em: 15 jan. 2023.
- BRAGA, Adriana de Carvalho Alves; METO, João Clemente de Souza. Educação para Imigrantes e a formação continuada: a função da Coordenação Pedagógica na qualificação do processo educativo. **Revista Sures: Formación Docente en América Latina: La Pedagogía Decolonial en Debate**, Paraná, v. 1, n. 14, p. 16-24, jun. 2020. Semestral.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei 13.445, de 24 de maio de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html>>. Acesso em: 9 de julho de 2021.
- BRITTO, Luiz P. L. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel T. da (Org.) **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 19 - 34.
- CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. 3. p. 51-66.
- DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas**. Campinas: Autores Associados, 2018. 272 p.
- DELFIN, Rodrigo Borges. Documentário revela dificuldades enfrentadas por crianças



imigrantes na escola. **MigraMundo**, 4 de outubro de 2017. Disponível em: <<https://migramundo.com/documentario-revela-dificuldades-enfrentadas-por-criancas-imigrantes-na-escola/>>. Acesso em 05 de ago. 2021.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. **Português como língua adicional e letramento crítico: análises das experiências com alunos estrangeiros**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Alagoas, 2016.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; SANTOS, Natália Mendes dos. **Invisibilidade da criança imigrante no atendimento educativo da rede pública de ensino de Ponta Grossa/PR**. Revista Inter Ação, [S.L.], v. 46, n. 2, p. 728-745, 31 ago. 2021. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46i2.68036>>. Acesso em 10 dez. 2021.

ROLDÃO, Sandra Felício; FERREIRA, Jacques de Lima; BRANCO, Veronica. Imigração no Brasil e o processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S.L.], v. 10, n. 2, p. 49-69, 20 set. 2021. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9771/re.v10i2.36960>>. Acesso em 10 nov. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIDEIRA (SC). LEI Nº 4.063/22, DE 5 DE JULHO DE 2022. **Institui a Política Municipal para a População Imigrante**, e dá outras providências. Videira, SC: Diário Oficial de Santa Catarina, 2022.

## AUTORAS

DAIANE CAPELLARI ALVES. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFC); Docente da Secretaria Municipal de Educação de Videira, SC – Brasil; Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0000-7569-5431>. E-mail: [daianer34@gmail.com](mailto:daianer34@gmail.com).

JANE SUZETE VALTER. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Docente do Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Videira – Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa “Educação, Sociedade e Linguagens” do Instituto Federal Catarinense (IFC),



Campus Videira. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0005-9681-7561>. E-mail: jane.valter@ifc.edu.br.

KELLY APARECIDA GOMES. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina; Docente do Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Videira – Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa “Educação, Sociedade e Linguagens” do Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Videira. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2933-6638>. E-mail: kelly.gomes@ifc.edu.br.