

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jeruza Santos Nobre

**O LIVRO INFANTIL EM CAA:**

**intersecções entre língua familiar e língua de acolhimento**

Porto Alegre - RS

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jeruza Santos Nobre

O livro infantil em CAA: intersecções entre língua familiar e língua de acolhimento

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas.

Linha de Pesquisa: Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos.

Porto Alegre

2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Nobre, Jeruza Santos

O livro infantil em CAA: intersecções entre língua familiar e língua de acolhimento / Jeruza Santos

Nobre. -- 2021.

103 f.

Orientadora: Cláudia Rodrigues de Freitas.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Imigração. 2. Comunicação Aumentativa e Alternativa. 3. Inclusão. 4. Livro acessível. I. Freitas, Cláudia Rodrigues de, orient. II. Título.

Jeruza Santos Nobre

O livro infantil em CAA: intersecções entre língua familiar e língua de acolhimento

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de mestre em educação do Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Rodrigo Lages e Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Eduardo Cardoso

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Mauren Lúcia Tezzari

## AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por acolher e apoiar meu percurso na pesquisa.

Ao CNPq, pela bolsa que possibilitou a realização dessa pesquisa e minha permanência no mestrado.

A minha orientadora, Profa. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas, que olhou para mim e caminhou ao meu lado para que essa pesquisa se tornasse possível, muito obrigada!

Ao grupo Multi-NEPIE-UFRGS que esteve ao meu lado em todos os momentos, me sinto grata.

Aos professores do PPGEDU/UFRGS e do PGdesign por compartilharem seus conhecimentos e me permitirem aprendizagens e reflexões que levarei para toda a vida.

Aos colegas e amigos por toda cooperação e convívio, e, especialmente aos colegas do grupo NEPIE pelas trocas e experiências e acima de tudo pelos ensinamentos.

Aos meus colegas Joseane, Raquel, Sheyla, Anderson, Caren, Ângela que inspiravam minhas sextas-feiras com relatos potentes e discussões enriquecedoras, vocês fazem parte da minha caminhada.

À Rebecca que gentilmente colaborou e me ajudou na feitura do livro.

A minha família que esteve ao meu lado e fez de tudo para tornar esse período o mais doce possível.

À escola em que atuo pela paciência como meu eu professora que se teceu junto ao meu eu mestranda.

Ao Eduardo que leu meus textos diversas vezes e os discutiu comigo

Aos membros da banca que acolheram o convite de compor esse momento de avaliação final. Muito obrigada a todos, a pesquisa só foi possível pelo carinho, afeto, atenção que todos dispuseram. Assim destaco: *essa pesquisa não é apenas minha, mas de toda uma rede que esteve ao meu lado desde meu primeiro dia como mestranda da UFRGS.*

Muito obrigada!

## RESUMO

Os livros podem se constituir como moradas para aqueles que perderam tudo ou que tiveram de abandonar tantas coisas, talvez, nesse contexto, o livro seja o elo mais forte com uma realidade ainda recente. À vista disso, a presente pesquisa tece como seu objetivo principal analisar, a partir de um livro em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), desenvolvido para crianças usuárias das línguas crioulo haitiano e português brasileiro, os conceitos de língua de acolhimento e de língua familiar. Justifica-se a escolha pelo desenvolvimento de um livro infantil em CAA, utilizando-se de duas línguas, para o estabelecimento de uma ponte entre línguas e culturas. O livro, nas duas línguas, intenta produzir um convite à leitura para crianças: haitianas, brasileiras, de forma que possam, juntas, desfrutar do mesmo livro. Compreendendo que o livro pode servir de elo entre as línguas, potencializando, assim, seu acesso. Para este propósito, foram investigados os conceitos de imigração, CAA, livro infantil, língua de acolhimento e língua familiar. Destacando que ao referir a língua familiar o panorama adotado é o de ser a língua a qual o sujeito se identifica por ter aprendido na família, essa sua língua primeira (SPINASSE, 2007) e a visão de língua de acolhimento como uma língua que surge da necessidade de aprendizagem de um novo idioma por quem vivencia a condição de imigrante. Pensando nesses elementos, o referencial teórico da pesquisa parte da busca dos conceitos de imigração, migração, refúgio, apatridia e do visto humanitário cedido aos sujeitos vindos do Haiti logo após o sismo de 2010. Também conceitua literatura infantil, Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), língua familiar e língua de acolhimento, fazendo uma análise do contexto histórico das duas línguas: português brasileiro e crioulo haitiano. Sendo a perspectiva metodológica de cunho qualitativo, a qual envolve dois momentos sendo o primeiro teórico e o segundo a construção de um livro que envolveu também o pesquisar-com (MORAES, 2012), através da colaboração de Zanmi e dos colegas de pesquisa do grupo Multi-NEPIE-UFRGS. Grupo constituído por consultores, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pesquisadores das áreas de pedagogia, design entre outros. Os caminhos trilhados na pesquisa tornaram possível perceber que para crianças que vivenciam a imigração, o livro pode se constituir como um importante elemento de afeto, memórias e carinho podendo assim, também, servir como apoio à ação pedagógica não apenas ao proporcionar o ensino do português brasileiro, mas ao fazer um convite para esse aprendizado.

**Palavras-chave:** Imigração. Livro infantil em CAA. Língua de acolhimento.

## **ABSTRACT**

Books can serve as abodes for those who have lost everything or who had to abandon so many things, perhaps, in this context, the book is the strongest link with a still recent reality. In view of that, this research weaves as its main objective to analyze, from a book on Augmentative and Alternative Communication (CAA), developed for children who use Haitian Creole and Brazilian Portuguese, the concepts of host language and familiar language. The choice of developing a children's book in CAA, using two languages, is justified to establish a bridge between languages and cultures. The book, in both languages, intends to create an invitation to read for children: Haitians, Brazilians, so that they can enjoy the same book together. Understanding that the book can serve as a link between languages, thus enhancing its access. For this purpose, the concepts of immigration, CAA, children's book, host language and familiar language were investigated. Emphasizing that when referring to the familiar language, the panorama adopted is that of being the language which the subject identifies for having learned in the family, that his/her first language (SPINASSE, 2007) and the vision of the host language as a language that arises from the need to learn a new language for those who experience the condition of immigrant. With these elements in mind, the theoretical framework of the research starts from the search for the concepts of immigration, migration, refuge, statelessness and the humanitarian visa granted to subjects coming from Haiti right after the 2011 earthquake. It also conceptualizes children's literature, Augmentative and Alternative Communication (CAA), familiar language and host language, analyzing the historical context of the two languages: Brazilian Portuguese and Haitian Creole. Since the methodological perspective is qualitative, which involves two moments, the first being theoretical and the second the construction of a book that also involved research with (MORAES, 2012), through the collaboration of Zanmi and the group's research colleagues Multi-NEPIE-UFRGS. Group consisting of consultants, teachers from the Specialized Educational Service (AEE) and researchers in the areas of pedagogy, design, among others. The paths followed in the research made it possible to realize that for children who experience immigration, the book can constitute an important element of affection, memories and affection, and can thus also serve as support for pedagogical action not only by providing the teaching of Portuguese Brazilian, but by making an invitation for this learning process.

**Keywords:** Immigration. Children's book in CAA. Host language.

## LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1 – Ilustração do livro “Jean e a festa entre culturas”</u> .....	24
<u>Figura 2 - Pictogramas vistos em pinturas rupestres</u> .....	60
<u>Figura 3 - Pictograma representando “proibido trânsito de pedestres”</u> .....	63
<u>Figura 4 - Prancha rotina de alimentação</u> .....	63
<u>Figura 5 - Prancha de CA construída através do Boardmaker</u> .....	64
<u>Figura 6 - Capas do livro “Jean e a festa entre culturas”</u> .....	72
<u>Figura 7 – Contracapa em crioulo haitiano</u> .....	72
<u>Figura 8 – Páginas do livro</u> .....	72
<u>Figura 9 – Páginas do livro</u> .....	72
<u>Figura 10 – Páginas do livro</u> .....	72
<u>Figura 11 – Páginas do livro</u> .....	73
<u>Figura 12 – Páginas do livro</u> .....	73
<u>Figura 13 – Páginas do livro</u> .....	74
<u>Figura 14 – Páginas do livro</u> .....	74
<u>Figura 15 – Páginas do livro</u> .....	74
<u>Figura 16 – Páginas do livro</u> .....	74
<u>Figura 17 – Contracapa em português brasileiro</u> .....	76
<u>Figura 18 – Páginas do livro</u> .....	77
<u>Figura 19 – Páginas do livro</u> .....	77
<u>Figura 20 – Páginas do livro</u> .....	77
<u>Figura 21 – Páginas do livro</u> .....	78
<u>Figura 22 – Páginas do livro</u> .....	78
<u>Figura 23 – Páginas do livro</u> .....	78
<u>Figura 24 – Páginas do livro</u> .....	79
<u>Figura 25 – Páginas do livro</u> .....	79
<u>Figura 26 – Pictograma representando “tambor” em crioulo haitiano</u> .....	82
<u>Figura 27 – Pictogramas “Jean” e “banana frita” em crioulo haitiano</u> .....	82
<u>Figura 28 – Pictograma “dance para cá” em crioulo haitiano</u> .....	83
<u>Figura 29 – Pictogramas “você quer dançar”</u> .....	84



## LISTA DE GRÁFICOS

<u>Gráfico 1 - Dados do ACNUR sobre pessoas em situação de deslocamento forçado....</u>	<u>33</u>
<u>Gráfico 2 - Dados Obmigra (2018).....</u>	<u>34</u>
<u>Gráfico 3 - Matrículas de estrangeiros em Porto Alegre/RS (2019) .....</u>	<u>55</u>
<u>Gráfico 4 - Matrículas na rede de educação infantil (outras nacionalidades) .....</u>	<u>68</u>

---

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	5
<b>RESUMO</b> .....	6
<b>ABSTRACT</b> .....	7
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	8
<b>LISTA DE GRÁFICOS</b> .....	9
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2. CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	17
2.1 CONHECENDO OS CONCEITOS DO IMIGRAR.....	20
2.1.2 CONCEITOS ACERCA DA LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E DA LÍNGUA FAMILIAR .....	21
2.1.3 DESCOBRINDO O LIVRO INFANTIL ACESSÍVEL.....	22
2.3 JEAN E A FESTA ENTRE CULTURAS – ETAPAS DE PRODUÇÃO DO LIVRO INFANTIL ACESSÍVEL .....	22
2.3.1 ESCRITA DA HISTÓRIA “JEAN E A FESTA ENTRE CULTURAS” .....	23
2.3.2 A TRADUÇÃO DA HISTÓRIA: O ENCONTRO COM ZANMI .....	24
2.3.3 A PROSPECÇÃO DOS PICTOGRAMAS .....	26
2.3.4 O DESENVOLVIMENTO DAS ILUSTRAÇÕES.....	27
<b>3. IMIGRAÇÕES: ACOLHER, CONHECER, INCLUIR</b> .....	29
3.1 O SUJEITO EM SITUAÇÃO DE IMIGRANTE .....	30
3.1.1 IMIGRAÇÕES VOLUNTÁRIAS .....	32
3.1.2 IMIGRAÇÕES INVOLUNTÁRIAS .....	33
3.1.3 A SITUAÇÃO DA APATRIDIA.....	34
3.1.4 A SITUAÇÃO DE REFÚGIO .....	34
3.1.5 O VISTO HUMANITÁRIO – O CASO DOS HAITIANOS.....	37
3.3 JEAN E A ESCOLA QUE ACOLHE .....	41
<b>4. DO CRIOULO HAITIANO AO PORTUGUÊS BRASILEIRO – ENTRE A LÍNGUA FAMILIAR E A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO</b> .....	46
4.1 LÍNGUA FAMILIAR .....	47
4.1.1 A LÍNGUA FAMILIAR DAS CRIANÇAS VINDAS DO HAITI.....	48

---

<b>4.1.2 O CRIOULO HAITIANO – A LÍNGUA MARGINALIZADA DO HAITI</b> ....	50
4.2 O PORTUGUÊS BRASILEIRO – A LÍNGUA DE UM PAÍS DAS IMIGRAÇÕES...	52
<b>2.2.1 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO</b> .....	53
<b>5. LITERATURA INFANTIL ACESSÍVEL: A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA) COMO RECURSO DE TERCEIRA VIA DE ACESSO AO LIVRO</b> .....	55
5.1 LITERATURA INFANTIL: UM REFÚGIO DA CRIANÇA .....	59
5.2 COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA) - UMA TERCEIRA VIA DE ACESSO AO LIVRO .....	61
<b>5.2.1 COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA - O USO DE SÍMBOLOS PICTOGRÁFICOS</b> .....	63
<b>6. O LIVRO EM CAA PROPORCIONANDO ACESSO À LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E À LÍNGUA FAMILIAR: Jean e a festa entre culturas</b> .....	70
6.1 JEAN E A FESTA ENTRE CULTURAS: UM LIVRO TECIDO ENTRE A LÍNGUA FAMILIAR E A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO .....	73
<b>6.1.1 JEAN E A FESTA ENTRE CULTURAS: A PRODUÇÃO DO LIVRO</b> .....	74
<b>6.1.2 OS SÍMBOLOS EMPREGADOS – ARASAAC</b> .....	85
6.2 ENCONTROS E REFLEXÕES: ALGUMAS PALAVRAS .....	88
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	91
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	96

## 1. INTRODUÇÃO

Sou Imigrante. Não tenho terra. Tudo é terra. Não importa se aqui ou lá!  
Quem dera que não houvesse fronteiras! Quem dera que não houvesse leis. Leis  
essas que nos prendem, separam, hostilizam, injuriam e abalam!  
Oh, se não houvesse fronteiras. Divisões geográficas. E que todos os homens fossem  
só homens! (ANTÓNIO, Moises<sup>1</sup>).

As palavras de Moisés António ecoam em um grito Intenso: “*Sou imigrante. Feito uma andorinha, em busca da melhor estação! Como quem apenas quer viver*”<sup>2</sup>, sua situação de vida lhe serve como inspiração literária e nos indica algumas nuances do imigrar. Resistir, força, vida, viver são palavras que fazem parte do repertório de muitos sujeitos que vivenciam a imigração. Sujeitos que estão na cidade, nas vizinhanças, nas empresas, nas escolas.

Ao andar pelas ruas de Porto Alegre/RS, pelo centro ou pelo mercado público, pode-se observar muitos idiomas, sotaques, cores trazendo sons a um país tecido por culturas e línguas diversas. Os sujeitos em situação de imigrantes, mesmo estando por toda a cidade e fazendo parte de nosso cotidiano, somente entraram na minha atenção através do relato de um colega do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE UFRGS<sup>3</sup>. O colega, que é diretor de uma escola de educação infantil, havia recebido Jean<sup>4</sup>, um menino recém-chegado do Haiti, que ingressava na escola sem saber falar em português, e, dessa forma, os desafiava a desenvolverem práticas que incluíssem o menino e acolhessem sua família. Neste movimento de acolher o menino e sua família, a escola se abriu ao aprender, que nesse sentido, é compreendido como “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco” (FREIRE, 1996, p.77). A escola ao se abrir ao aprender, acolhe. O movimento em acolher acaba por ser, também, um movimento de inclusão. Acolher nesse sentido pode ser um sinônimo para incluir, aprendendo com as diferenças, construindo e reconstruindo a própria prática pedagógica.

A narrativa sobre Jean, o acolher da escola, embaralha-se com minhas vivências. Fui estagiária em educação especial em uma escola municipal de Gravataí – RS, por dois anos. Acompanhava Pedro<sup>5</sup>, um menino referido com autismo, nesse meu início de caminhada na pedagogia, direcionando-me a pensar a inclusão. Pedro, 6 anos, precisava de uma monitora. O

---

<sup>1</sup> <https://www.recantodasletras.com.br/poesias-de-reflexao/6426196>

<sup>2</sup> Documento online: <https://www.migramundo.com/o-viajante-poema-de-moises-antonio/>

<sup>3</sup> Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar - <https://www.ufrgs.br/nepie/>

<sup>4</sup> Jean é um nome fictício, assim como os demais nomes citados nesta pesquisa.

<sup>5</sup> Pedro é um nome fictício atribuído a um menino de seis anos.

que isso dizia sobre o menino? Um diagnóstico! O acompanhei por dois anos vivendo constantemente ao seu lado, na hora do lanche, no intervalo, na saída.

Pedro estava na escola, era seu direito estar ali, mas não tinha seu modo de ser valorizado, para poder existir naquele espaço, era preciso a existência, o tempo todo, do olhar e do controle da monitora sobre si. Já no segundo ano, a turma de Pedro recebeu uma menina chamada Bèl<sup>6</sup>, recém-chegada do Haiti. Assim como Jean, Bèl e sua família pouco falavam em português, porém, diferentemente do menino, a menina causava um incômodo nas professoras, na escola e até mesmo nas crianças de sua idade.

No caso de Bèl, a barreira do idioma e dificuldades vivenciadas na imigração não eram levadas em consideração, não existia um acolhimento a ser pensado, pois a “norma” era: aluna da escola deveria aprender o português “como” as demais crianças, ou seja, sua singularidade era esquecida. As duas crianças, suas histórias cheias de elementos em comum: quase da mesma idade, imigrantes do Haiti, sem dominar o idioma local, tinham suas histórias totalmente separadas pelo olhar distinto dispendido a ambos: no caso de Jean houve um *olhar-para* ele, enquanto na escola de Bèl, *olhava-se sobre* ela.

Observando as situações de Bèl e Jean, percebo a importância do *olhar-para* a situação e para o sujeito, pois muitas das dificuldades vividas pelos sujeitos em situação de imigrantes são causadas por desconhecimento de seu idioma, de sua situação social, de sua cultura. O *olhar-para*, nesse sentido, ao acolher, inclui. E, pensando nesse acolhimento, o ensino da língua local não pode ser visto como apenas o ensino de língua estrangeira/estranha, mas sim o ensino da língua do país de acolhimento, onde essas crianças irão conviver na escola, nas ruas, na cidade, o ensino de uma língua que acolhe esses sujeitos proporcionando-lhes o convívio e a interação social em igualdade de condições com os demais.

O *olhar-para* é um olhar que ultrapassa a inclusão, ou melhor, não se atém apenas às pessoas referidas como público-alvo da educação especial. Qual seria o diagnóstico de Bèl e Jean para poderem ser incluídos? Conforme Christofari, Freitas e Baptista, “A medicalização dos modos de ser e de aprender se constitui como negação do verbo estar afetando a todos os escolares em um processo que se infiltra sorrateiramente por todas as frestas da escola” (2015, p.1092).

Não sendo diagnosticados, Bèl e Jean podiam não ser vistos como crianças a serem incluídas. A inclusão aqui defendida é a inclusão de todas as crianças, acolher as diferenças faz parte de uma escola inclusiva. A escola, dependendo do olhar que oferece a seus alunos,

---

<sup>6</sup> Bèl é um nome fictício atribuído a uma menina de oito anos. Significa bela em crioulo haitiano.

professores e para si mesma, pode se tornar uma Escola que Acolhe e, portanto, uma escola inclusiva, assim como a escola que mediou as situações vivenciadas por Jean e por sua família. Escola que *olhou-para* eles assim como a escola que um dia *olhou-para* mim, a menina filha de catadores, que sonhava em ser professora.

Sonhava em entrar em uma faculdade. Seria uma ‘pessoa’ formada. Em casa, a realidade esbarrava os sonhos de dedicação aos estudos, pois escutava que eu “*tinha que arranjar um emprego, ajudar em casa*”, porém, não poderia desistir nunca de estudar, “*estuda para ser alguém na vida e ter tuas coisinhas*”. E eu estudei. A cada novo aprendizado, era compartilhado com meus pais, que sempre se encantaram com as descobertas e com a filha que se fazia de professora para eles. A filha perguntadora, que era cheia de “invençõices”. A filha que hoje é professora!

A filha que chegava da escola com um livro emprestado pela professora e lia para eles. Lia para meu irmão, meus primos e quem mais estivesse por perto. Uma menina sem materiais de leitura em casa, quando chega à escola se encanta pelo mundo dos livros. Lembro-me da Coleção Serelepe que minha professora da terceira série mantinha com todo cuidado em seu armário, uma joia, e nos deixava folhear quando queríamos. A prática da leitura pode fazer parte do meu cotidiano infantil e continuou fazendo parte em minhas práticas pedagógicas.

Dessa forma, compreendendo que as crianças em situação de imigrantes têm direitos à inclusão no país o qual sua família imigrou, e que o processo demanda cuidados, questiona-se: quais dispositivos pedagógicos podem ser pensados como instrumento de acolhida e ligação entre crianças nativas, criança em situação de imigrantes e a escola? E, quais dispositivos? Podem ajudar a pensar novas práticas pedagógicas? Sendo a questão principal: *quais dispositivos ou práticas podem auxiliar a escola na acolhida e na comunicação de e com crianças [e suas famílias] em situação de imigrantes?*

Das questões que retumbam, defino o objetivo geral da pesquisa: analisar, a partir de um livro em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), desenvolvido para crianças usuárias das línguas crioulo haitiano e português brasileiro, os conceitos de língua de acolhimento e de língua familiar. Destaco que os referidos conceitos: Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), língua familiar e língua de acolhimento serão apresentados ao decorrer da pesquisa. Para melhor compreensão do leitor os conceitos brevemente.

Comunicação Aumentativa e alternativa (CAA) diz respeito a toda forma de comunicação diferente da habitualmente usada pelos sujeitos, ou seja, comumente emissor e receptor se comunicam, expressam sua mensagem através da fala ou da escrita. Ao existir

uma barreira que impeça que essa mensagem seja transmitida por uma das partes existe uma dificuldade de comunicação dessa forma a CAA surge com o objetivo de eliminar essas barreiras através de seus recursos. Já ao se tratar dos conceitos referentes as línguas, a familiar diz de uma língua que faz vínculo com a história da criança, enquanto a de acolhimento emerge da necessidade de uma imigração.

Como objetivos específicos:

- Conceituar língua de acolhimento e língua familiar;
- Desenvolver o projeto de um livro infantil com recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), propiciando uma intersecção entre língua familiar e língua de acolhimento;
- Traduzir a história desenvolvida para o crioulo haitiano.

Tecendo assim como abordagem metodológica empregada na presente pesquisa a de cunho qualitativo, dividindo-se em dois momentos. O primeiro de prospecções teórica que envolveu prioritariamente a busca por descritores, como imigração e livros infantis em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Foram encontrados artigos, relatos, dissertações e teses as quais citavam outras que acabaram por servir de referencial teórico para a presente pesquisa, havendo assim um movimento artesanal de uma pesquisa que levava a outra, formando uma rede. No segundo momento da pesquisa, foi desencadeado o desenvolvimento do livro *Jean e a festa entre culturas* junto ao grupo MULTI-NEPIE-UFRGS<sup>7</sup> e contando com a consultoria de Zanmi<sup>8</sup>.

Para sua melhor exposição, a pesquisa foi dividida em sete capítulos, sendo: 1. Introdução. 2. Caminhos Metodológicos que indicam as direções da pesquisa, motivações e escolhas; 3. Imigrações: acolher, conhecer, incluir traz as conceituações acerca do imigrar, apresentando o que se encontra na legislação atinente, os números referentes ao ingresso de sujeitos em situação de imigrantes e o relato de Luna – professora de Jean; 4. Do crioulo haitiano ao português brasileiro – entre a língua familiar e a língua de acolhimento conceitua os referidos termos, trazendo também uma contextualização histórica sobre o crioulo haitiano e o português brasileiro; 5. Literatura infantil acessível: a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como recurso de terceira via de acesso ao livro, permite pensar o livro desenvolvido para crianças como um dispositivo relacionado ao prazer, ao brincar, a alegria. 6. *Jean e a festa entre culturas*: o livro em CAA proporcionando acesso a língua de

---

<sup>7</sup> <https://www.ufrgs.br/multi/>

<sup>8</sup> Zanmi é um nome fictício atribuído a uma mulher, pesquisadora haitiana que gentilmente participou e colaborou com a pesquisa.

acolhimento e a língua familiar é o momento final, em que são analisadas e justificadas as escolhas para o livro. 7 Considerações Finais.



## 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

[...] olhemos para este Haiti e para os outros mil Haitis que existem no mundo, não só para aqueles que praticamente estão sentados em cima de instáveis falhas tectônicas para as quais não se vê solução possível, mas também para os que vivem no fio da navalha da fome, da falta de assistência sanitária, da ausência de uma instrução pública satisfatória, (SARAMAGO, 2011<sup>9</sup>).

Neste capítulo, apresento os caminhos metodológicos percorridos durante a pesquisa, tendo como disparador minha primeira reunião de pesquisa no NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar, quando um colega de pesquisa narra o processo de inclusão, em sua escola, de um menino haitiano, de quatro anos, que não falava o português brasileiro<sup>10</sup>, assim como sua mãe e os demais membros da família, e essa condição se transformou em uma barreira à plena participação nas atividades e na comunidade escolar. O colega pesquisador, também diretor da escola, expõe algumas ações adotadas que visavam, exatamente, a inclusão do menino e de sua família, o que demonstrava ser “possível povoar o mundo com outras histórias, outros modos de tecer as relações e as diferenças” (MORAES, 2012, p.133), como propõe o convite de Saramago.

Assim, compreendo que uma das formas de pesquisa acadêmica está em “narrar, contar as histórias nas quais a pesquisa foi feita, histórias parciais, feitas *no e do encontro* com os outros” (MORAES et al., 2017, p.178). Justifico, dessa forma, o “tom” de narrativa que, muitas vezes, esta pesquisa apresenta. Moraes (2012) informa que a pesquisa é “um modo de fazer política, isto é, discutir sobre método de pesquisa é lidar com modos de estar com outros, com determinada maneira de compor o mundo em que vivemos e de compor o ‘nós’” (MORAES, 2012, p.131). Afinal, “escrever é uma forma muito fina de fazer uma vida. Quais vidas fazemos existir com as narrativas que escrevemos?” (MORAES et al., 2017, p. 183).

Esse relato me povoou. Arrebatou-me. Confesso, até então, apesar de tão presentes no nosso país e em nossas cidades, esses sujeitos, em situação de imigrantes, ainda não haviam recebido o meu olhar. O relato sinalizou a direção desta pesquisa, instigando-me a querer “compreender” melhor o que me foi relatado: o funcionamento da escola, escutar a professora

---

<sup>10</sup> Esta pesquisa opta por usar o termo “português brasileiro”, que será mais bem descrito em capítulo específico. Por entender que tanto o português de Portugal, país colonizador, quanto o português brasileiro merecem ter sua história e suas singularidades respeitadas.

que promoveu as ações, quem sabe entrar em contato com essa família? Juntamente a essas curiosidades, rondava-me a pergunta, que se transformou na minha questão de pesquisa: quais dispositivos ou práticas podem auxiliar a escola na acolhida e na comunicação *de e com* crianças [e suas famílias] em situação de imigrantes?

O encontro com a professora se transformou em entrevista, em que pude entrar em contato com mais profundidade com a angústia e as experiências do seu dia a dia. Para a professora, foi dado o nome de Luna<sup>11</sup>. Dessa entrevista, concretizam-se os passos da pesquisa exploratória abarcando temas do imigrar, buscando conceitos, legislações e normativas, deparei-me com produções e pesquisas de campo, ou seja: dei início as buscas ao entorno dos referenciais teóricos da pesquisa, sendo a leitura e análise inicial dos artigos vista como uma forma de compreender melhor sobre o sujeito em questão.

A suficiência da literatura acessada foi considerada atingida quando um quadro suficientemente claro e convergente se formou, registrando convergências teóricas e empíricas de modo a viabilizar uma matriz conceitual de referência e uma argumentação para discussão do tema (TESSER; DALLEGRAVE, 2020, p. 3).

Assim a pesquisa foi sendo tecida. Relato dessa maneira que já nessa etapa de ampliação de repertório, meu afeto pelo menino haitiano crescia, e, ao saber que em língua crioula haitiana *Timoun* significava criança, comecei a nomear, para fins desta pesquisa, o menino de *Timoun* como nome próprio. Simultaneamente a entrada no mestrado, passei a integrar o grupo MULTI, que desenvolve livros em multiformatos acessíveis. Desta forma entrei em contato com livros infantis desenvolvidos em diferentes formatos, dentre eles o formato em CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa, em que são utilizados símbolos pictográficos como apoio à leitura da palavra. Neste contexto, e movida pela pergunta inicial da pesquisa, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) se mostrou como um potente recurso a ser usado frente à barreira da comunicação enfrentada pelo menino e sua família em situação de imigrante e a escola em que se inseria.

A partir do meu vínculo com o MULTI e a aproximação com a CAA, tomei esta como possibilidade de um recurso de auxílio no acolhimento de pessoas em situação de imigrante, como um potente recurso para a inclusão na escola, me levou à busca, neste meu trilhar metodológico, por softwares de comunicação, como o ARASAAC, à pesquisa acerca da literatura infantil acessível e do português como língua de acolhimento, ao trabalho em

---

<sup>11</sup> Luna, assim como os demais nomes citados na pesquisa, é fictício.

conjunto, à construção de um livro, também em conjunto, à consultoria da estudante Zanmi<sup>12</sup>, imigrante vinda do Haiti. E, foi Zanmi, que ao entrar em contato com o que eu já havia escrito sobre os acontecimentos com o menino que eu havia denominado de “criança”, me chama a atenção para sua estranheza: algum menino no Brasil se chamava “criança”? Esse foi meu quase tropeço, e, assim, o “*Timoun*” ganhou o nome fictício de *Jean*.

Sendo assim, esta pesquisa se constituiu como pesquisa qualitativa, a qual se “propõe a implicação do pesquisador, para posicioná-lo ao lado da experiência e do suposto pesquisado, evitando o perigo das pesquisas tradicionais de saber sobre, apostando no saber com” (REISHOFFER; BICALHO, 2016, p.231), compreendendo que todos os saberes são importantes mas ao me abrir ao saber com o outro me coloco em uma posição duplamente árduo ao mesmo tempo que pesquiso me deparo com vivências, narrativas e realidades que podem confirmar ou negarem o que está escrito na teoria E, apresenta como:

### ***Objetivo Geral***

O objetivo geral da pesquisa se constitui em analisar, a partir de um livro em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), desenvolvido para crianças usuárias das línguas crioulo haitiano e português brasileiro, os conceitos de língua de acolhimento e de língua familiar.

E, para chegar a este, traçam-se os objetivos específicos descritos a seguir.

### ***Objetivos específicos:***

- Conceituar língua de acolhimento e língua familiar;
- Desenvolver o projeto de um livro infantil com recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), propiciando uma intersecção entre língua familiar e língua de acolhimento;
- Traduzir a história desenvolvida para o crioulo haitiano.

A seguir, para melhor compreensão das fases desta pesquisa, exponho as etapas e suas nuances.

---

<sup>12</sup> Zanmi, em tradução livre significa “amigo” em crioulo haitiano. É, também, nome fictício assim como os demais citados na presente pesquisa.

## 2.1 CONHECENDO OS CONCEITOS DO IMIGRAR

A primeira etapa desta construção, constitui-se através das fronteiras e limites encontrados em meu percurso de busca teórica. Buscando responder à pergunta que move a pesquisa: quais dispositivos ou práticas podem ajudar a escola na acolhida e na comunicação *de e com* crianças [e suas famílias] em situação de imigrantes? Pode um livro em CAA favorecer a inclusão de crianças em situação de imigrantes? Procuo, inicialmente, conhecer as nuances que envolvem a situação social atual vivenciada por esses sujeitos.

Deparo-me com linhas demarcadas através de legislações, órgãos de proteção e aparatos jurídicos e preciso criar uma fronteira para que isso faça sentido à educação, originando assim um elo possível, transitável e territorializando os conceitos de imigração, migração, apátridas, refúgio, visto humanitário, para que assim façam parte de um organismo vivo que é a pesquisa e não permaneçam apenas estáticos como algo que está posto e não pode ser refletido.

As plataformas e bancos de dados escolhidos, inicialmente, foram a *Scientific Electronic Library Online (Scielo)* e o banco de teses e dissertações Capes, utilizei os descritores: imigração, imigração haitiana, refúgio e visto humanitário. Na consulta a artigos, outras pesquisas foram feitas, ou seja: ia em busca, também, das referências citadas, nos primeiros artigos que consultei, assim como, nas referências dos artigos resultantes dessas segundas consultas. Dessa forma, a sequência da busca teórica foi se dando também de forma “artesanal a partir de artigos conhecidos, cujas referências levaram a outros artigos e assim por diante.” (TESSER e DALLEGRAVE, 2020, p. 3).

Em paralelo, houve consulta a legislações e dados estatísticos disponibilizados pelo governo sobre o ingresso de imigrantes em território brasileiro. A busca por compreender melhor as legislações, as normativas e os conceitos me instigaram a estar presente no III e no IV Congresso de Direitos Humanos e Migrações Forçadas: Migrações, Xenofobia e Transnacionalidade<sup>13</sup>, organizados pelo Serviço de Assessoria em Direitos Humanos para Migrantes e Refugiados<sup>14</sup> da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em 2019 e 2020. A presença no evento serviu como fonte esclarecedora de dúvidas referentes às legislações: Declaração de Cartagena (1984); Lei nº 13.445 de 24 de maio de

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.pucrs.br/eventos/inst/direitoshumanosemigracoesforçadas/> acesso em 31/08/2021

<sup>14</sup> Outras informações em: <https://www.facebook.com/sadhir.pucrs/> acesso em 31/08/2021.

2017 e Convenção Relativa ao Estatuto dos refugiados (1951). Posteriormente, realizou-se um mapeamento de dados sobre o ingresso de sujeitos imigrantes em território brasileiro através dos bancos de dados: Observatório das Migrações Internacionais - Obmigra; Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados - ACNUR e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP momento em que foram construídos gráficos sobre os dados ali levantados que constam no capítulo “Imigrações: acolher, conhecer, incluir”.

Ressalto que disciplinas específicas também colaboraram com o processo de acesso a referências e reflexões sobre a pesquisa tais como: A cidade e suas implicações na cognição e na política; Aprendizagem e invenção - pensamento e subjetivação em diferentes práticas educacionais; Educação na Saúde e Educação Especial - cartografias de resistência e criação; Educação especial e a inclusão escolar: - o contexto brasileiro e perspectivas internacionais. Todas cursadas no programa de pós-graduação em educação da UFRGS.

### **2.1.2 CONCEITOS ACERCA DA LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E DA LÍNGUA FAMILIAR**

O encontro com as temáticas: língua de acolhimento e língua familiar também nasce desse direcionamento. Explico: o andamento da pesquisa me proporcionou travar conhecimentos com pessoas envolvidas com o tema de imigrantes haitianos no Brasil, e, assim, após a indicação do livro *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*, pelo professor pesquisador da temática imigração haitiana em Porto Alegre – RS, encontro referências sobre este ponto, que me levam a outras referências, criando assim uma rede bibliográfica viva.

A contribuição desse livro para a pesquisa é entendida por mim como uma outra correção de percurso, pois, não somente o conceito, mas, a abrangência que o termo português como língua de acolhimento pode adquirir, levou-me a outros movimentos: à busca ao conceito de língua familiar, a constatação de que em relação a esse conceito, as pesquisas já estão consolidadas. Sendo novamente um movimento artesanal de artigos e pesquisas que levaram a outros artigos e outras pesquisas, constituindo assim uma literatura que permitiu a escrita do capítulo “do crioulo haitiano ao português brasileiro – entre a língua familiar e a língua de acolhimento”.

### **2.1.3 DESCOBRINDO O LIVRO INFANTIL ACESSÍVEL**

Como já dito, meu primeiro encontro com o Livro Infantil Acessível se deu com meu ingresso no grupo MULTI, e, após, esse primeiro contato e meu interesse crescente, tive à disposição os achados de minha orientadora, pesquisadora sobre acessibilidades na literatura. Nos bancos de dados, já citados, através dos descritores literatura infantil acessível, livro em Comunicação Aumentativa e Alternativa e livro infantil acessível, fui levada a artigos, que me (re)direcionavam a outros artigos, relatos, teses e dissertações, dessa forma, insisto: cheguei a alguns achados não somente pela utilização dos descritores, assim como, a indicação, às vezes oral, de um determinado artigo. Consultei também os livros disponibilizados pela *International Society for Augmentative and Alternative Communication* (ISAAC<sup>15</sup>) Brasil. E, também, a aprendizagem a respeito do software ARASAAC<sup>16</sup>, buscando compreender seu uso e aplicação. Elementos que serão tratados no capítulo “5. literatura infantil acessível: a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como recurso de terceira via de acesso ao livro”.

Esta etapa também envolveu, além dos repositórios, a participação em disciplinas específicas que colaboram com o processo de acesso a referências sobre o tema da CAA como as nominadas: Recursos de Acessibilidade na Comunicação; Práticas e Projetos Inclusivos e Divulgação Científica Acessível. Todas cursadas no programa de pós-graduação em design da UFRGS. Sendo assim, muitos textos, artigos e pesquisas surgem, além do acervo da pesquisadora e outros, de sugestões dos grupos de pesquisa como o MULTI.

## **2.3 JEAN E A FESTA ENTRE CULTURAS – ETAPAS DE PRODUÇÃO DO LIVRO INFANTIL ACESSÍVEL**

Ao relatar as etapas para a produção do livro infantil acessível, torna-se fundamental apresentar o projeto MULTI, que tem como objetivo a ampliação e a consolidação da inclusão através da acessibilidade de materiais educativos e livros acessíveis, que podem ser utilizados

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.isaacbrasil.org.br/livros-isaac-brasil.html> acesso em: 31/08/2021.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://arasaac.org/> acesso em 31/08/2021.

nas práticas cotidianas escolares. O MULTI é formado por pesquisadores, estudantes das graduações de pedagogia, letras e design que se dedicam à pesquisa e ao desenvolvimento de livros infantis acessíveis. No Grupo e com o grupo, algumas rotas são traçadas. Compreendendo esses encontros como um movimento “ambigualmente bonito e árduo: entre as [...] reuniões de equipe, a pesquisa vai sendo construída, uma ação não se faz sem a outra, são indissociáveis” (MORAES et al. 2017, p. 180).

Ao pensar em um dispositivo de acolhimento para famílias e crianças em situação de imigrantes, cheguei ao livro acessível em CAA como possibilidade de recurso. Na presente pesquisa, o livro infantil é compreendido como instrumento de acolhida, ultrapassando a ludicidade vista no livro e o perspectivando como material de acolhida, inclusão e importante ferramenta para o desenvolvimento e aprendizagem da língua, tanto familiar quanto de acolhimento, o que será mais bem desenvolvido ao longo dos capítulos teóricos.

Desta forma, a confecção do livro é realizada através das etapas descritas a seguir: escrita da história “Jean e a festa entre culturas”; tradução da narrativa para o crioulo haitiano (com apoio de Zanmi); prospecção dos símbolos pictográficos de comunicação; produção das ilustrações; editoração final do livro.

### 2.3.1 ESCRITA DA HISTÓRIA “JEAN E A FESTA ENTRE CULTURAS”

Festa das culturas na escola, onde todas as turmas preparam comidas, músicas, apresentações sobre países e culturas típicas. A turma de *Jean* vai apresentar o Haiti. Sua mãe é convidada e traz um prato típico do Haiti (banana da terra frita) e grava uma canção no seu idioma nativo que é reproduzida todos os dias para as crianças, até que aprendam a letra e cantem para os demais. Ensina uma receita típica de sopa de abóbora que Luna realiza junto das crianças e serve para todos da escola. Bem-vindos, conheçam o Haiti de *Jean*! (relato da professora Luna).

A partir desses relatos sobre um pequeno menino haitiano nasce a escrita intitulada “Jean e a festa entre culturas”. A professora Luna foi convidada a colaborar ativamente na pesquisa, sendo realizada uma entrevista semiestruturada, um conjunto de perguntas pré-estruturadas, a partir do qual o entrevistado pode discorrer livremente em suas respostas. Durante a entrevista, a professora apresentou recortes dos pareceres individuais, traduzidos para o crioulo e em idioma local para que fosse observado o processo realizado.

As questões previamente elaboradas foram: *Qual a situação de imigração da família de Jean? Como foi sua recepção na escola com as educadoras e os colegas de turma? Qual sua idade? Quais familiares vivem no Brasil junto de sua família? Já havia recebido alunos*

*em situação de imigração? Como foram os primeiros momentos de Jean falando o idioma local? Quais as primeiras palavras? Como se deu a tradução do parecer individual? Qual a relação que a família estabeleceu com a escola? Existiram dificuldades, além da comunicação, quais?*

Após esse encontro com Luna me reúno com colegas do grupo MULTI e todos juntos compomos a escrita que narra a vivência de um pequeno menino que vai a uma festa, a festa entre culturas. Tomando, assim, a narrativa, também, como uma escolha metodológica, por verificar a “possibilidade da narrativa ser não somente uma forma de representar, mas também de constituir realidade” (BRUNER, 1991, p.5).

### **2.3.2 A TRADUÇÃO DA HISTÓRIA: O ENCONTRO COM ZANMI**

Uma das etapas de maior delicadeza. Iniciando então pelo contato com alguém que estivesse interessado em participar do projeto, alguém que vivenciou a imigração do Haiti para o Brasil e conhecesse além do crioulo haitiano, o português brasileiro. Assim houve o convite para a participação através de uma mensagem escrita.

Olá, tudo bem?

Temos um grupo de pesquisa intitulado Multi/UFRGS (<https://www.ufrgs.br/multi/>) que vem idealizando e produzindo histórias infantis em multiformato (braile, tinta ampliada, comunicação alternativa, audiodescrição, contação da história em língua brasileira de sinais-Libras e imagens táteis). Neste momento temos uma história que tem como protagonista um menino em situação de imigrante em uma Escola Municipal de Porto Alegre.

Gostaríamos de um parceiro(a) que pudesse ser nosso colaborador na tradução da história para o crioulo haitiano, assim como fazer a consultoria a respeito de alguns elementos culturais presentes no livro que merecem o olhar de alguém vindo do Haiti. A história é curta e tem 120 palavras em 8 páginas.

Como contrapartida o colaborador teria seu nome nos créditos do livro, assim como cópias do livro produzido (texto produzido pela pesquisadora).

Por intermédio de um professor, que trabalha diretamente com pessoas em situação de imigrantes vindas do Haiti, chegamos a Zanmi – que aceitou participar da pesquisa como consultora e tradutora do dispositivo, tornando-se também uma das autoras ao propor mudanças na escrita do texto. Dessa maneira, a pesquisa e a produção do livro vão se tecendo com os outros, através de suas narrativas, seus relatos, suas colaborações, indagações, e a



pesquisa torna-se viva, feita “Artesanalmente, entre pesquisadoras e pesquisadoras, entre participantes e participantes, entre participantes e pesquisadoras, o espaço “entre” se transforma em um convergir” (MORAES et al., 2016, p.153).

Nossos encontros se deram de forma online, através da plataforma *google meets*, totalizando três encontros, que narro a seguir:

### ***Primeiro encontro***

Nosso primeiro encontro teve como propósito nos conhecermos, deixarmos de ser estrangeiras/estranhas uma para outra. relatei a Zanmi o contexto da produção da história infantil, falei da narrativa que a inspirou. Perguntei sobre o tempo em que Zanmi está no Brasil, sobre suas lembranças de seu país de origem, sobre como era a escola no Haiti e eu relatei minhas experiências no Brasil, ocorrendo naquele momento uma troca de lembranças. As indagações feitas a Zanmi foram:

- Você estuda/ trabalha aqui no Brasil?
- Quais brincadeiras/brinquedos típicos ou tradicionais do Haiti você tem memória?
- Como funciona o processo da língua? Vocês falam em crioulo, mas a alfabetização é em francês?
- Como são os livros infantis no Haiti?
- A organização escrita do crioulo é semelhante à organização escrita do francês?

Zanmi ao final de nosso encontro deixou transparecer seu alívio, relatou “*fico feliz de poder participar da pesquisa e colaborar, fiquei preocupada porque muitas vezes nos chamam para participar, mas nos colocam de cobaias*” e destacou gostar muito de livros com muitos recursos de imagens, pois como imigrante, as imagens a ajudam muito.

### ***Segundo encontro***

O segundo encontro contou com a presença de integrantes do grupo MULTI, Zanmi já estava familiarizada com a história, e então debatemos os elementos presentes na escrita. As questões norteadoras foram:

- Existe a possibilidade de realizar uma tradução literal da história do português brasileiro para o crioulo haitiano?

- Esses objetos citados na narrativa farão sentido a uma criança vinda do Haiti?

Zanmi salientou que muitos adolescentes vindos do Haiti, ao chegar no Brasil, mesmo com o ensino médio quase concluído, acabam em turmas com crianças pequenas pelo desconhecimento do idioma local, e, portanto, um livro com muitos recursos simbólicos pode ajudar, inclusive, a esses alunos.

Dessa forma, algumas questões foram surgindo, como:

- Quem decide para que ano esses alunos devem ser encaminhados na escola brasileira?
  - A história “Jean e a festa entre culturas” contempla conteúdos relevantes em relação a cultura?
    - A criança se identificaria?
    - As crianças no Haiti são alfabetizadas em crioulo ou em francês?
    - Qual a primeira língua?
    - A prioridade é o francês?
    - E o crioulo é um extra? ou o contrário?
    - A estrutura do português e do crioulo são parecidas?

Após esses questionamentos e pensando nas questões que disparavam o encontro, realizamos uma leitura coletiva da história, alterando alguns objetos, trocando palavras por sinônimos que na tradução fariam mais sentido à outra língua. Dessa forma, foi durante esse encontro que aconteceu o fechamento da escrita da história, estruturamos também que a tradução deveria ser feita termo a termo para que no processo de inserção dos símbolos pictográficos o mesmo símbolo faça sentido nas duas línguas.

### ***Terceiro encontro***

O terceiro encontro foi para a entrega da tradução da história, feita termo a termo. Zanmi então manifestou estar muito feliz com a produção. A pesquisa de Zanmi fala a respeito do acolhimento de crianças haitianas, em escolas de Porto Alegre – RS, e para ela esse tipo de material faz toda a diferença na inserção da criança nesse novo contexto social.

### **2.3.3 A PROSPECÇÃO DOS PICTOGRAMAS**

O software utilizado para a pesquisa dos pictogramas foi o ARASAAC, pela disponibilidade da prospecção através de palavras escritas em português brasileiro, a licença livre de uso e a acessibilidade encontrada no site. Este projeto foi financiado pelo Departamento de Educação Cultura e Desporto do Governo de Aragão e coordenado pela Direção Geral de Inovação, igualdade e participação. No Brasil, foi traduzido pela terapeuta ocupacional e doutora em Educação, Miryam Bonadiu Pelosi – professora associada do Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ.

Importante salientar que algumas palavras podem não ter símbolos na base de dados do ARASAAC e que nesses casos o ideal é pesquisar sinônimos que possam simbolizar a palavra sem que ela perca o seu sentido na frase ou no texto. E, mesmo algumas palavras sendo simbolizadas, talvez por ser um software de origem europeia, a simbolização não se faça adequada ao objetivo da produção. Sendo necessária, nesta etapa, a personalização dos pictogramas.

#### 2.3.4 O DESENVOLVIMENTO DAS ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilustração do livro “Jean e a festa entre culturas”



Fonte: Imagem do livro Jean e a festa entre culturas, fonte: Multi.

Descrição da imagem: (início da descrição). Imagem vertical. Sobre um fundo claro, na parte superior direita uma sombra azul escura, na parte inferior direita linhas coloridas surgem. De cima para baixo: a primeira em tons avermelhados, a segunda em tons alaranjados e a terceira em tons azulados. Em primeiro plano, Jean. O desenho de uma criança negra, com cachinhos pretos, vestindo uma roupa vermelha. (Fim da descrição).

As memórias de Luna e do diretor da escola de Educação Infantil nos permitem pensar uma escola que respeita cada um e a todos em suas singularidades e ao mesmo tempo proporciona a construção de histórias e de memórias coletivas. Memórias que transitam dentro e fora da escola. E as memórias de Luna e do diretor da escola de educação infantil nos permitiram criar, pensar, articular o pequeno Jean, personagem principal da narrativa.

Para o livro, foram desenvolvidas oito ilustrações, criadas a partir da pintura em aquarela, arte feita por Priscila Zavadil<sup>17</sup> que se integrou ao grupo e pensou colaborativamente cada elemento.

- *Qual o melhor tom para a pele de Jean?*
- *Qual a cor para a boneca de pano?*
- *Como representar a banana frita?*

Foram algumas das questões elencadas, visto que, após o livro ser produzido em CAA, o grupo MULTI pretende desenvolvê-lo com recurso de imagens táteis. Outro elemento levado em consideração para a construção das imagens se refere ao fato que alguns dos componentes presentes nas ilustrações teriam que ser reproduzidos no formato de símbolo pictográfico. Por exemplo, Jean, ao aparecer de forma ilustrada nas páginas do livro, deveria ser referido com a mesma imagem na quadratura de seu pictograma, porque o leitor, ao ler através do pictograma, entenderá a ilustração do personagem como “Jean”, ao ler os símbolos.

Para melhor exposição, a pesquisa está dividida em cinco capítulos teóricos: 3. Imigrações: conhecer, acolher, incluir; 4. Do crioulo haitiano ao português brasileiro: entre a língua familiar e a língua de acolhimento; 5. Literatura infantil acessível: a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como recurso de terceira via de acesso ao livro; 6. Jean e a festa entre culturas: o livro como ele entre as línguas 7. Considerações finais. Sendo assim, a pesquisa se constituiu através desses caminhos de construções coletivas, questionamentos, busca teórica e a produção do livro.

---

<sup>17</sup> Professora no Departamento de Design e Expressão Gráfica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

### 3. IMIGRAÇÕES: ACOLHER, CONHECER, INCLUIR

Às vezes Mersene está feliz, mas outras vezes Mersene fica triste. Ela sente saudades da casa dela lá na república democrática do congo, mas a menina sabe que não pode voltar agora. Alguém falou que será uma refugiada até aquela briga horrível em seu país acabar, enquanto espera Mersene trata de viver que nem as outras crianças daqui ela têm hora para estudar, hora para brincar e hora para dormir. De noite na cama, Mersene sonha com um abraço quentinho, e no sonho de Mersene quem aparece para dar o abraço quentinho é o pai dela, que teve que ficar no seu país, as vezes ela pergunta para a mãe quando ela vai encontrar seu pai de novo, a menina fica com saudade, e a saudade é tão grande que Mersene até inventou uma brincadeira.

É a brincadeira de abraçar o vento, ela estica as pernas, fica na ponta dos pés, e grita: - olha quem está chegando! - E a menina sai numa corrida animada pelo corredor da casa, de braços abertos, gritando, fazendo festa, Mersene então para e dá aquele abraço quentinho, gostoso, cheio de saudade, mas como o pai dela não está, ela dá o abraço nela mesma, daí a menina de tranças coloridas solta uma gargalhada esperta e logo inventa mil outras brincadeiras. – Está história foi inspirada em diversas histórias reais (PARAGUASSU, Fernanda - livro infantil “a menina que abraça o vento”).

O Brasil é um país que se construiu através de imigrações e desta forma é reconhecido como uma nação acolhedora, porém, na última década vivenciamos uma fase de nacionalismo às avessas. O imigrante passa a ser visto de outras formas: como um “*custo*” a mais para a economia, uma “*ameaça*” aos empregos e à sociedade.

Frente a esse cenário, propõe-se, aqui, como um primeiro movimento, o exercício do olhar com uma troca de preposições: ao invés de olhar “*sobre*”, olhar “*para*”. Ou seja: buscar-se-á um *olhar-para* o sujeito e *para* a situação em que se encontra, e não, simplesmente, um *olhar-sobre* esse sujeito e *sobre* sua situação peculiar. Nesse movimento de *olhar-para*, as escolas acabam se configurando como uma porta de entrada aos serviços públicos e à integração social do sujeito em situação de imigrante, o que não é visto em outros serviços e políticas públicas (SILVA et al., 2018).

Esse *olhar-para*, mesmo encontrando respaldo na lei nº13.445/17 (BRASIL, 2017), conhecida como lei de imigração, que traz em seu artigo 3º, inciso XI, garantias como o acesso igualitário a serviços públicos como a educação, a proteção ao trabalho, a moradia etc., necessita de prática, pois só o *olhar-para* tem capacidade de ser o disparador de ações concretas para que os sujeitos que vivenciam a imigração sejam de fato acolhidos e não apenas recebidos.

A mensagem contida no *olhar-para* aproxima receptor e emissor e se tem um *olhar-com* o sujeito. Pois, com essa mensagem acolhedora, os espaços começam, também, a ser convidativos, o sujeito pode, fazer parte, tornar-se parte e os olhares passam a ser conjuntos,

coletivos. Olha-se para o sujeito criando políticas públicas de acesso, dispositivos de acolhimento, novas metodologias de ensino propiciando sua acolhida e sua integração. Sem um olhar acolhedor, sem comunicação ou sem uma linguagem compreendida por sujeitos em situação de imigrantes, situações simples do dia a dia se convertem em complexas: uma dor de garganta pode se tornar uma dor de cabeça para os sujeitos que não conseguem se comunicar por estarem em uma terra desconhecida com uma língua não compreendida, pois o médico não irá entender o que estão a expressar através de sua linguagem ou de sua língua.

Diante do exposto, elaborou-se a seguinte pergunta de pesquisa: quais dispositivos, práticas ou métodos podem ajudar a escola na acolhida e na comunicação de e com crianças [e suas famílias] em situação de imigrantes?

Em vista deste novo cenário social e educacional, Bulla et al. (2017) destacam a necessidade da “criação de materiais didáticos específicos da língua de acolhimento para imigrantes haitianos [...]” (BULLA et al., 2017, p.8). Considerando que com este novo cenário as escolas precisam estar preparadas, possuem dispositivos, metodologias e propostas pedagógicas que respeitem a nacionalidade, a língua e a cultura dos sujeitos em situação de imigrantes (BULLA et al., 2017).

Neste capítulo, abordam-se, através de lentes teóricas, quem é o sujeito em situação de imigrante, quais os tipos de imigração que se conhece e, dentro dessas, salientar-se-á as situações que levam os sujeitos a serem referidos como refugiados, apátridas ou portadores de visto humanitário. Encerra-se o capítulo apresentando dados referentes ao número de matrículas de crianças em situação de imigrantes no município de Porto Alegre – RS e com a apresentação do caso de *Jean*<sup>18</sup>, criança haitiana que se mudou, juntamente com a família - vieram ao encontro do pai, para o sul do Brasil (Rio Grande do Sul), e como ele estava em idade escolar, foi matriculada na rede pública de ensino, no município de Porto Alegre, em uma escola de educação infantil.

### 3.1 O SUJEITO EM SITUAÇÃO DE IMIGRANTE

---

<sup>18</sup> Jean é um nome fictício.

O conceito de migração não é simples, mas pode ser compreendido como um fenômeno dotado de duas ações, ou observado através de duas perspectivas, uma origem, um destino e o propósito de viver em outro lugar temporária ou definitivamente. A primeira perspectiva é a de quem parte, de quem (e)migra e a segunda é a de quem chega, o (i)migrante (RESTEL, 2015).

O ato de migrar faz do indivíduo um emigrante ou imigrante. Emigrante é a pessoa que deixa (sai) um lugar de origem com destino a outro lugar. O imigrante é o indivíduo que chega (entra) em determinado lugar para nele viver (LESSA, 2016, p.50).

Em comum, nas duas conceituações, pode-se observar a movimentação do sujeito ou de uma coletividade a outro território ou país. Essas conceituações semânticas, objeto dos dicionários, não exaurem as discussões acerca do fenômeno e das peculiaridades que o sujeito em situação de imigrante, ou migrante, enfrenta ao ingressar e ao se deslocar, assim sendo, esses conceitos necessitam de um maior aprofundamento.

Há pesquisadores que não adotam uma diferenciação semântica ao caracterizarem os sujeitos imigrantes e migrantes, por exemplo, nos escritos de Pereira (2014; 2019) e Magalhães (2019), observou-se que imigrante e migrante são utilizados como sinônimos. Esta pesquisa, por sua vez, diferenciará os conceitos para compreender a situação social atual vivida, por sujeitos em situação de imigrantes, sendo necessário conhecer os fenômenos envolvidos no imigrar o que só foi possível através das lentes de Eco (1998).

[...] “imigração” quando os imigrantes (admitidos segundo decisões políticas) aceitam em grande parte os costumes do país para o qual imigram; temos “migração” quando os migrantes (que ninguém pode prender nas fronteiras) transformam radicalmente a cultura do território para o qual migram (ECO, 1998, p. 51).

Dessa maneira, o imigrar é compreendido quando um determinado grupo de pessoas (ou apenas uma) se desloca de um país para outro. Um fenômeno possível de ser controlado politicamente e limitado que envolve a aceitação desse novo indivíduo pelo Estado através de suas fronteiras. Em contraposição, tem-se o migrar, que por sua vez, ocorre quando um determinado grupo de pessoas se desloca, em regra, dentro do próprio território de um país. Nesse caso, não haverá um controle interno como existe nas fronteiras internacionais, onde ocorre a imigração. Situações melhores de empregos, de condições de vida, e territórios com melhores condições de habitação (água, solo fértil para plantio etc.), entre outros motivos, são algumas causas que explicam o movimento migratório. “São migrantes todos aqueles que

deixam uma localidade de origem com a intenção ou não de residir em outro local.” (BULLA et al., 2017, p.3).

Desta forma, tratasse nesta pesquisa, o migrar como o ato de movimento do sujeito em situação de imigrante que está saindo (emigrando) de seu país e levando consigo seus costumes, sua cultura, sua língua e entrando em outro (imigrando) com uma nova língua, novos costumes e uma nova cultura. O migrar é um fenômeno que envolve a movimentação e circulação de sujeitos entre diferentes territórios, envolve sua saída, sua entrada e seu trânsito. Sendo essa movimentação um direito humano, conforme Bulla et al. (2017) destacam:

A definição de migração encontra-se, portanto, no seu aspecto mais geral, amparada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS/ONU, 1948), no artigo 13, pelo direito de circular livremente no interior de um Estado e de sair e regressar ao seu país de origem. (BULLA et al., 2017, p.3).

Sendo o movimento migratório um direito humano, em nosso país, tem-se a lei brasileira sobre imigração (BRASIL, 2017) a qual reconhece como sujeito em situação de imigrante a pessoa nacional de outro país ou apátrida que atualmente reside no Brasil. Segundo dados disponibilizados pelo observatório das migrações internacionais (Obmigra), em seu relatório anual (2019), entre 2011 e 2018 há um aumento importante de novos imigrantes adentrando o solo brasileiro<sup>19</sup>, dado diversos conflitos internos em países como a Venezuela e desastres naturais em países como o Haiti. Contata-se a predominância de imigrantes haitianos o que representou, nesse período, cerca de 21,5%<sup>20</sup> dos novos imigrantes. A entrada de imigrantes se intensificou na região Sul do Brasil, onde dos 106,1 mil, cerca de 20,5% vieram para essa região, com igual distribuição entre os três estados (Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul), ficando atrás apenas da região Sudeste que concentra cerca de 55,1% dos novos sujeitos em situação de imigrantes.

Porém, ao se falar sobre imigração, deve-se diferenciar que nem toda imigração se dá unicamente pela vontade do sujeito, existindo, assim, as imigrações voluntárias e involuntárias, como se abordará a seguir.

### 3.1.1 IMIGRAÇÕES VOLUNTÁRIAS

---

<sup>19</sup> Registro de 492,7 mil novos imigrantes no Brasil de longa permanência.

<sup>20</sup> cerca de 106,1 mil.



Os desejos e as necessidades individuais ditam as regras de uma imigração voluntária, que carrega no próprio nome o carácter de vontade própria. Pereira (2019) oferece como exemplos de imigração voluntária “a situação de pessoas que vão morar em outro país por razões afetivas e aquelas que recebem propostas de emprego para trabalhar no exterior” (PEREIRA, 2019, p.25).

De uma forma simplificada, é aquela imigração em que o sujeito deseja mudar, tem seus direitos preservados e pode retornar ao seu país de origem assim que o desejar sem que exista um impedimento político ou jurídico para isso. Esse tipo de imigração costuma ser bem aceito internacionalmente, por muitas vezes se mostrar positivo à economia, seja por aceitar o imigrante consumidor ou investidor, como por aceitar o imigrante que vai servir tanto como mão de obra barata ou especializada ou até mesmo o imigrante de estudos que pode trazer inovações ao país. Conforme Pereira (2019), mesmo essa modalidade anda encontrando represálias em países como os Estados Unidos, que buscaram a construção de um muro contra os “*imigrantes mexicanos*” o que pode ser lido metaforicamente como um país onde os sujeitos em situação de imigrantes não são bem-vindos.

### 3.1.2 IMIGRAÇÕES INVOLUNTÁRIAS

A imigração involuntária, ao contrário da voluntária, ocorre de maneira forçada, como Pereira (2019) indica: “São considerados imigrantes forçados todos os indivíduos que, por forças alheias ao seu desejo, vontade ou interesse, são obrigados a deixarem o seu local de moradia habitual” (PEREIRA, 2019, p. 26).

Ao que o próprio nome informa, acontece contra a vontade dos indivíduos e pode ocorrer em função da apatridia, ou de guerras internas que apresentam temor à vida dos cidadãos, tornando-os sujeitos em situação de refúgio em outros países, também pode se dar por desastres naturais, como o caso de muitos haitianos que não reconhecidos como refugiados, receberam visto humanitário para permanecer no país<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> O não recebimento do *status* de refugiado aos haitianos se deve ao fato de existir uma tradição de imigração anterior aos desastres o que será esmiuçado posteriormente.

### 3.1.3 A SITUAÇÃO DA APATRIDIA

A situação de ausência de nacionalidade é estabelecida pela clássica definição de apátrida ou apatridia, também chamada de “*Heimatlos*”. Os apátridas, portanto, são pessoas consideradas sem pátria, ou seja, a situação daqueles que não detêm vínculo jurídico-político com nenhum país (PEREIRA, 2019, p. 29).

Segundo a Constituição Federal do Brasil (1988), os critérios para atribuição de nacionalidade seriam o *jus soli*<sup>22</sup> e o *jus sanguini*<sup>23</sup>, porém, com a emenda constitucional promovida por Itamar Franco (BRASIL, 1994)<sup>24</sup>, o Brasil passou a observar unicamente o *jus soli*. Pelo período de 1994 a 2007, crianças nascidas em solo estrangeiro, filhas de pais brasileiros que estavam em países que não levavam *jus soli* como requisito para nacionalidade (Japão e França são alguns exemplos) ficaram sem nacionalidade alguma, esses casos são conhecidos como “os brasileirinhos apátridas” (DEL’OLMO, 2009).

### 3.1.4 A SITUAÇÃO DE REFÚGIO

[...] temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (CONVENÇÃO RELATIVA AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS, 1951, p.2).

Os sujeitos em situação de refúgio são pessoas que independentemente de sua vontade foram obrigados a deixar seu país, por motivos de ordem econômica, ambiental, originários de guerras civis ou demais conflitos e perseguições internas. São pessoas que tiveram de deixar seus lares [e muitas vezes tudo que tinham, até mesmo suas famílias] e solicitar proteção externa para se manterem vivas. Como afirma Pereira (2014),

Já no caso dos refugiados, a discussão não está diretamente atrelada à questão da cidadania como decorrência da nacionalidade, mas sim na impossibilidade de um ser humano manter uma vida em segurança no seu país de nascimento, em virtude de bem fundado temor de perseguição por questões políticas, raciais, religiosas, sociais e étnicas, dentre outras que envolvam grave afrontas aos direitos humanos (PEREIRA, 2014, p. 12).

<sup>22</sup> Único critério para atribuição de nacionalidade em determinado território é o solo, ter nascido ali.

<sup>23</sup> Critério para atribuição de nacionalidade é a filiação sanguínea com pessoas reconhecidas como nacionais de determinado país.

<sup>24</sup> BRASIL. Constituição Federal: emenda constitucional de revisão nº3, 1994.

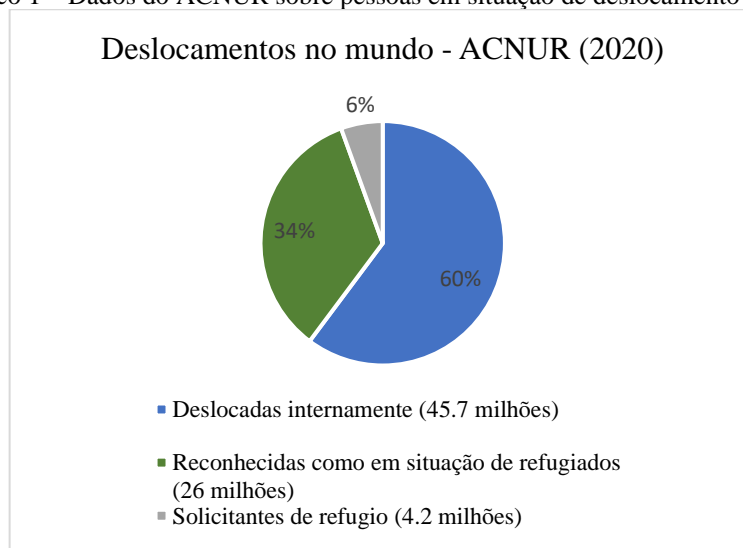
Além da Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados existe também a Declaração de Cartagena (1984). Segundo Bulla et al. (2017) “A lei brasileira “adota parcialmente a Declaração de Cartagena” (ACNUR, 2013) e cria o Comitê Nacional de Refugiados (CONARE), que determina as condições de elegibilidade para os pedidos de refúgio.” (BULLA et al., 2017, p.4).

Destaca-se que algumas pesquisas optam pela nomenclatura imigração forçada ou imigração de crise (BEZERRA; BORGES; CUNHA, 2019; WEISS, 2018; PEREIRA, 2014; 2019) entendendo que assim a abrangência da proteção representaria melhor a sua necessidade.

Os processos de reconhecimento do *status* de refugiado são demorados e expõem a pessoa, neste meio tempo, a situações desumanas como o trabalho análogo à escravidão para garantia da subsistência, a trabalho mal remunerado, a dificuldades diversas de estabelecimento de contratos, entre outras. Além de todas essas situações, há de se considerar que o processo pode culminar com a negação da garantia de proteção e com a não concessão do *status* de refugiado, mesmo tendo o sujeito residido no país por anos.

O Alto Comissário das Nações Unidas - ACNUR defende, nesse ponto, que os refugiados não são imigrantes e que os tratar ou nomeá-los desta forma poderia ocasionar uma confusão que pode afetar a proteção aos mesmos. Conforme dados do ACNUR (2020), existem cerca de 79.5 milhões de pessoas em situação de deslocamento forçado pelo mundo, conforme mostra o gráfico, a seguir, construído pela pesquisadora:

Gráfico 1 – Dados do ACNUR sobre pessoas em situação de deslocamento forçado

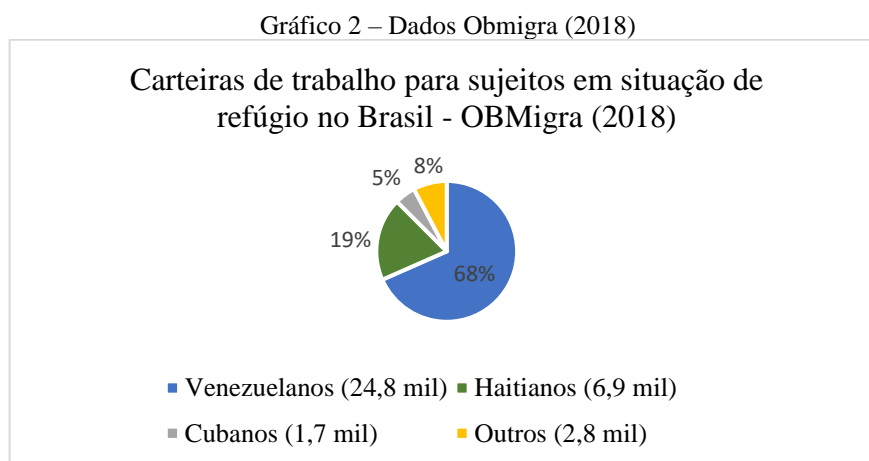


Fonte: Elaboração própria com base nos dados da ACNUR (2020).

Descrição do gráfico: (início da descrição) gráfico de pizza. Acima do gráfico o título Deslocamentos no mundo – sigla ACNUR 2020. O gráfico é dividido em 3 partes, cada uma com o respectivo percentual. Na primeira parte, em azul, 60%. Na segunda, em verde, 34%. Na terceira, em cinza, 6%. Abaixo do gráfico a legenda de cores. Em azul: deslocados internamente e, entre parênteses o número quarenta e cinco ponto sete milhões. Em verde: reconhecidos como em situação de refugiados e, entre parênteses o número vinte e seis milhões; Em cinza: solicitantes de refúgio e, entre parênteses quatro ponto dois milhões. (Fim da descrição).

O gráfico demonstra o grande contingente de pessoas em situação de deslocamento forçado pelo mundo. Sinalizando quantas tiveram de optar pelo deslocamento interno (por emergência da necessidade de deslocamento) sendo esse o maior grupo, seguido das pessoas que possuíram sua situação de refúgio reconhecida por governos, obtendo as devidas proteções. O menor número encontrado é de pessoas ainda em estado de solicitação de refúgio, apesar de ser o menor número, ele ainda evidencia um grande contingente de pessoas que buscam proteções internacionais para não terem de voltar aos seus países de origem.

O Brasil é um dos países de destino dos sujeitos em situação de refúgio e de muitas outras situações, em vista desse grande contingente de pessoas, tem-se os dados disponibilizados pelo observatório das migrações internacionais (Obmigra), os quais mostram:



Fonte: Elaboração própria com base nos dados Obmigra (2018).

Descrição do gráfico: (início da descrição) gráfico de pizza. Acima do gráfico o título Carteiras de trabalho para sujeitos em situação de refúgio no Brasil – Obmigra entre parênteses o número 2018. O gráfico é dividido em quatro partes cada uma com o respectivo percentual. Na primeira parte em azul, 68%. Na segunda, em verde, 19%. Na terceira em

amarelo, 8%. Na quarta em cinza, 5%. Abaixo do gráfico a legenda de cores. Em azul: venezuelanos e, entre parênteses o número vinte e quatro ponto oito milhões. Em verde: haitianos e, entre parênteses o número seis ponto nove milhões. Em cinza, cubanos e, entre parênteses um mil ponto sete milhões. Em amarelo, outros e, entre parênteses o número dois pontos oito milhões. (Fim da descrição).

Esses sujeitos em situação de deslocamento buscam meios de viver no novo território, trabalhar, estudar, matricular seus filhos em escolas. O que é garantido pela convenção (Convenção Relativa ao Estatuto do Refugiado, 1951). O que os dados indicam (conforme gráfico 2) é a grande massa populacional que procurou no ano de 2018 conseguir carteira de trabalho válida em território brasileiro, para dessa forma ter condições dignas de emprego e renda e melhores condições de vida para si e sua família e assim melhor se estabelecer.

### 3.1.5 O VISTO HUMANITÁRIO – O CASO DOS HAITIANOS<sup>25</sup>

A saída do Haiti surge como um modo particularmente importante de dar continuidade à vida, tendo em vista a falta de condições em seu país de origem que os coloca enquanto uma população em grande vulnerabilidade. Como alternativa de proteção a esse coletivo, o governo brasileiro concedeu aos haitianos um visto por razões humanitárias, que, embora facilite a entrada e permanência deles no país, não garante proteção internacional [...] (Weber et al., 2019, p.174).

Em 2010, um terremoto atingiu parte do Haiti destruindo a cidade de Porto Príncipe e sendo responsável pela morte de 316.000 pessoas<sup>26</sup>. Conforme Bulla et al. “O desastre intensificou o fenômeno da diáspora haitiana, e o Brasil, pela sua forte presença no país, passou a ser uma das rotas principais.” (BULLA et al., 2017, p.5).

A partir desse evento trágico um grande movimento de migração se iniciou tendo como destino também o Brasil. O movimento migratório visto em 2010, apesar de intensificado pelo terremoto, não está isolado na história haitiana, onde, segundo Handerson (2015), há uma tradição de diáspora<sup>27</sup>, que aqui não mais representa o significado histórico e

<sup>25</sup> Além dos fatores elencados no presente capítulo, temos outros como a forte presença brasileira no país (através de missões militares e a admiração dos haitianos ao futebol brasileiro) (SILVA, 2018). Sabemos que definir que todos vem pelo mesmo motivo incorreria em fazer uma generalização, dessa forma damos especial destaque a algumas situações que levam a delicadeza do olhar dessa pesquisa.

<sup>26</sup> Forte terremoto causa destruição no Haiti, mais informações em: [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2010/01/100112\\_terremoto\\_haiti\\_np](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2010/01/100112_terremoto_haiti_np)

<sup>27</sup> O termo diáspora é utilizado para designar os compatriotas residentes no exterior, mas que voltam temporariamente ao Haiti e logo retornam para o exterior: diáspora *ki jan ou ye?* (diáspora, como você vai?). O

oriundo de dicionários da Língua Portuguesa, que nos diz que diáspora é a “dispersão de um povo em consequência de preconceito ou perseguição política, religiosa ou étnica”. Mas, para os sujeitos vindos do Haiti representa “uma experiência familiar e de sociabilidade. As estruturas familiares na família extensa haitiana desempenham um papel importante na configuração morfológica social da diáspora” (HANDERSON, 2015, p.61).

O termo diáspora é comum no Haiti, designa os irmãos e compatriotas que saem do país, enviam remessas de dinheiro, ou voltam e constroem casa para sua família. Muitas vezes mandam dinheiro para que seus familiares e amigos também consigam sair do país. Não há diáspora se o compatriota não retornar e mostrar seu sucesso com a imigração (volta essa que não pode ser definitiva, caso seja, o compatriota deixa de ser diáspora). Existindo assim uma expectativa com o retorno do sujeito, o que elicia no compatriota que irá retornar ao país a vontade e o desejo de mostrar que fora bem-sucedido (HANDERSON, 2015).

Há um ritual de preparação da viagem ao Haiti: compram-se vestidos, tênis, sapatos, perfumes, presentes, além de juntar dinheiro para levar ao país. A viagem de volta é planejada com bastante antecedência. Quando chegam os mais endinheirados alugam um carro de última geração; exibem os vestidos de marca, os cordões de ouro; financiam festas para familiares, amigos e conhecidos, sendo geralmente chamados de *gwo diaspora* (grande diáspora) (HANDERSON, 2015, p.63),

A pessoa diáspora constitui um novo modo de ser para o haitiano, unindo comportamentos de diferentes culturas, roupas, idiomas, sendo comum ver muitos haitianos que imigraram para os Estados Unidos falando palavras em inglês ao retornarem para o Haiti.

O ato de falar palavras estrangeiras, ou levar itens de outros países, agrega uma espécie de *status* ao sujeito que imigrou. E, exatamente, pela busca dessas melhores condições de vida, muitos haitianos, segundo Fernandes e Faria (2017) procuram imigrar para os chamados *Peyi blan*<sup>28</sup> (país de branco), para receberem em euro ou em dólar. E apesar de considerarem que o Brasil tem uma forte economia, muitos haitianos não consideram que o Brasil seja um *Peyi blan*, por este motivo alguns não procuram estabelecer residência fixa no Brasil, por enxergarem no Brasil uma facilidade para ingressar em outros países (FERNANDES; FARIA, 2017).

---

campo semântico e polissêmico do termo está articulado por três verbos associados a diaspora: residir no exterior, voltar ao Haiti e retornar ao exterior. (HANDERSON, 2015, p.53).

<sup>28</sup> *Blan* – branco é uma afirmação positiva, na cultura haitiana *blan* é quem está no topo. Ao mesmo tempo que significa uma posição social de privilégio pode ser relacionada ao fato negativo daquele que domina, o ser “colonial”, sendo usado também como termo de acusação (HANDERSON, 2015).

Esta pesquisa compreende a relevância de falar sobre a concepção de *Peyi blan* como países melhores e a questão do ser *blan* como ser algo melhor em um imaginário social que transpassa questões étnicas, de colonização e de cor da pele pois de outra forma se ignoraria as estruturas de poder envolvidas no ato de migrar dos haitianos. Destaca-se que a questão do racismo não terá enfoque nesta pesquisa, apesar de considerar que existe uma recepção diferente entre imigrantes negros e brancos, podendo se tornar uma barreira para sua acolhida, inclusive, maior que a barreira do idioma.

“*Descobri que era negro quando cheguei ao Brasil*” (PEREIRA, 2014, p.50)<sup>29</sup>, declarou um sujeito em situação de imigrante vindo do Haiti, no II seminário do Fórum Permanente sobre Mobilidade Humana, ocorrido em Porto Alegre, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A descoberta do sujeito haitiano pode ser um convite para se pensar as relações humanas. A presente pesquisa não tem como foco o debate sobre fatores sociais envolvendo o racismo e a xenofobia em relação ao imigrante haitiano, dessa forma, não haverá o aprofundamento nesses temas, no entanto, salienta-se o entendimento que essas questões são indissociáveis.

Antes do terremoto em Porto Príncipe, não era frequente a imigração ou a diáspora haitiana via Brasil. Com a grande demanda de mobilidade, muitos haitianos acabaram por migrarem para países da América do Sul, forçando os governos desses países a pensar em políticas públicas de acolhimento ou de entrada. Muitos haitianos chegaram às fronteiras brasileiras e solicitaram refúgio, mas não havia naquele momento leis que amparassem o refúgio por questões ambientais e o resultado do imbróglio que se formou foi que algumas solicitações foram aceitas, outras foram rejeitadas sumariamente, tornando os processos, muitas vezes, extremamente demorados.

Em marco de 2011, considerando a falta de amparo jurídico que rege a questão dos refugiados ambientais e as pressões das organizações da sociedade civil que prestam auxílio aos imigrantes o CNIg, buscando uma solução para o caso dos haitianos solicitantes de refúgio, concedeu pela primeira vez, ao amparo da RN n. 27/1998, a autorização de permanência em território nacional a um grupo de 199 haitianos, cuja demanda havia sido rejeitada pelo Conare. Os motivos expostos pelo conselho para o deferimento da autorização indicavam que a política migratória proposta vinha atender a uma demanda premente, apresentando um caráter excepcional e individual. Cada processo receberia o texto dessa exposição de motivos com a identificação de solicitante (FERNANDES; FARIA, 2017, p.153).

---

<sup>29</sup> Demais dados sobre este evento estão disponíveis em: <<http://forummobilidaders.wordpress.com/2013/10/14/ii-seminario-do-forum-permanente-de-mobilidade-humanars-direitos-humanos-politicas-publicas-e-migracoes-transnacionais-no-brasil/>> acesso em: 26 jul.2020.

Em 2011, a média de ingresso de haitianos no Brasil foi de duzentos e cinquenta (250) indivíduos ao mês, conforme o Conselho Nacional de Imigração (CNIg, 2011). Em 2012, consolidou-se a resolução normativa n. 97/2012 do CNIg que dispõe sobre a permanência de nacionais haitianos através do visto permanente expedido por razões humanitárias, mas que limitava o acesso a cem (100) haitianos por mês, gerando filas que aumentavam cada dia mais. Em 2013, observando o grande número de pessoas aguardando, as restrições foram retiradas e os casos passaram a ser avaliados um a um (FERNANDES; FARIA, 2017).

A facilidade de chegar à fronteira brasileira se deu muitas vezes via Equador, pois esse país não exigia visto para que os haitianos ingressassem em seu território. Em 2015, o Equador alterou a sua legislação passando a exigir que os haitianos ingressantes em suas fronteiras se registrassem e aguardassem autorização (exceto os turistas, que seguiam com trânsito livre). Essa mudança teve um grande impacto no número de haitianos que ingressa no Brasil através daquela fronteira.

Os principais pontos de parada destes imigrantes haitianos, a partir dos dados disponibilizados pelo Obmigra (CAVALCANTI et.al., 2018), são o Sudeste (concentrados em São Paulo e Rio de Janeiro) e o Sul (com igual distribuição entre Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná). Na pesquisa realizada por Weber et al. (2019) sobre o perfil sociodemográfico dos imigrantes haitianos residentes no Rio Grande do Sul (2015/2016), tem-se as seguintes informações: predomínio de sujeitos do sexo masculino, com uma média de 33 anos e 10 anos de estudo<sup>30</sup>Sendo essa imigração impactante nos diversos setores, pois esses sujeitos em situação de imigrantes chegam ao país, muitas vezes, já com suas famílias. Conforme pode ser observado no grande número de novos sujeitos imigrantes trabalhando na cidade.

Em geral, costuma-se perceber a presença da nacionalidade ocupando postos em empresas de serviços terceirizados, principalmente de limpeza, na construção civil, em indústrias frigoríficas e em serviços de limpeza urbana. Cargos que não exigem um alto nível de escolarização, apesar de muitos haitianos migrantes virem com diplomas de graduação do Haiti (BULLA et al., 2017, p.6).

---

<sup>30</sup> O que no Haiti significa muito estudo, pois o país não possui educação pública garantida como no caso do Brasil. Sendo também comum a educação pública ser o primeiro serviço a qual esses imigrantes buscam acesso (SILVA, 2018).



Nas famílias em situação de imigrantes existem crianças que podem ser afetadas com essa imigração, assim como podem afetar profundamente os meios a que irão pertencer como a escola. Como pode ser observado em notícia veiculada em periódico<sup>31</sup> de fácil acesso:

O número de matrículas de alunos de outras nacionalidades em escolas brasileiras mais do que dobrou no período de oito anos. Foram 73 mil matrículas de imigrantes ou refugiados registradas em 2016, um salto quando comparado a 2008, quando 34 mil inscrições foram registradas - um aumento percentual de 112%. As informações constam em boletim divulgado pelo Instituto Unibanco a partir de dados do Censo Escolar 2016, que é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) (Jornal do Comércio, 2018).

Dados do ACNUR (2020) mostram que: 40% das pessoas em situação de imigração forçada são crianças (o que representa entre 30 milhões e 34 milhões de crianças). Realidade que pode ser comprovada através do número de matrículas, de crianças em situação de imigrante no ensino brasileiro, desafiando-nos com novas e diferentes culturas, idiomas, sotaques dentro da escola tornando-se importante desta forma observar as ações que as escolas, gestores e as comunidades estão adotando para acolher e incluir estas famílias e crianças em situação de imigrante.

### 3.3 JEAN E A ESCOLA QUE ACOLHE

Porto Alegre. Início de ano escolar, somado a todas as expectativas, têm-se mais uma: um aluno vindo do Haiti havia sido sorteado para a nossa escola! [...] Passam-se os dias e a família do nosso futuro aluno não aparece na escola para realizar a matrícula. Tomamos uma decisão: fomos em busca da família e no endereço que tínhamos, o do cadastro, a família já não vivia ali, e, só com o auxílio de um vizinho chegamos até onde estavam residindo a família da criança sorteada na instituição. A nossa surpresa pareceu pequena diante da surpresa da família, que não tinha sequer o conhecimento que o menino *Jean* havia sido sorteado para a vaga na escola. A matrícula foi realizada nesse mesmo dia, pois, demos ‘uma carona’ no nosso carro para a família de *Jean*, o que acabou por ser divertido [...] (Relato do diretor de uma escola de educação infantil em Porto Alegre).

*Jean* é um menino que chegou do Haiti, de 3 anos, em situação de imigrante, que veio junto com sua mãe e suas irmãs, ao encontro do pai e avô que estavam em Porto Alegre – RS há alguns anos. O menino foi sorteado para uma escola infantil que receberá, nesta dissertação, o nome de *A Escola que Acolhe*, justifica-se através das cenas que serão apresentadas, porém, como exposto, o relato do diretor já fornece pistas acerca do acolher.

---

<sup>31</sup> Tiragem online. Disponível em: [https://www.jornaldocomercio.com/\\_conteudo/2018/02/geral/612447-total-de-alunos-imigrantes-cresce-112-em-oito-anos.html](https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/2018/02/geral/612447-total-de-alunos-imigrantes-cresce-112-em-oito-anos.html) acesso em: 06 agost. 2020.

Além do diretor, o *olhar-para* da professora Luna<sup>32</sup> serão os pilares de *A Escola que Acolhe*. Jean já estava frequentando a escola, quando Luna percebe que a mãe não compreendia os bilhetes e avisos enviados na agenda, pois observara que eles retornavam sem resposta. A comunicação entre escola e família não estava sendo efetiva. Luna, então, busca estabelecer esta comunicação através da tradução de um parecer pedagógico individual do aluno para o idioma nativo da família, que ao receber finalmente se sente parte da escola. O *olhar-para* de Luna para a família em situação de imigrante demonstra a importância de se construir uma *Escola que Acolhe*.

[...] é importante entender crianças refugiadas [ou em situação de imigrantes] como atores sociais que passaram pelo processo de migração forçada e possuem visões e experiências próprias sobre suas necessidades e questões. Dessa forma, para proteger uma criança refugiada [ou em situação de imigrante] da maneira integral faz-se necessário garantir que ela possa se expressar, que suas considerações sejam de fato escutadas e consideradas e que ela possua espaços participativos para se desenvolver (MARTUSCELLI, 2014, p.284 - colchetes da pesquisadora)

A partir da tradução do parecer pedagógico individual, Luna dá início a uma série de aproximações: aprender em crioulo os cumprimentos mais usuais do dia a dia como: bom dia, boa tarde e até amanhã e, dessa forma, passou a criar laços com a família.

Após a professora criar laços com a família através das saudações, foi o momento de corresponder a curiosidade da turma a respeito do novo colega, que falava e tinha comportamentos diferentes, e a forma encontrada pela professora foi através das músicas tradicionais do Haiti, país do aluno. Ao buscar responder a curiosidade das crianças e trazer novos elementos a serem descobertos sobre o país do novo colega, este passa a ser incluído no *olhar-para* das crianças, que querem aprender com seu novo amigo. Assim como as crianças, os professores e gestores acabam por se envolver e se sentem instigados em aprender sobre a cultura e o idioma.

A professora Luna compartilhou sua vivência com o diretor da escola e este, por sua vez, levou seu relato ao Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar<sup>33</sup> (NEPIE) estabelecendo um primeiro contato com a pesquisadora, que posteriormente se encontrou com a professora para a realização de um diálogo buscando outros elementos a respeito de sua

---

<sup>32</sup> Luna, assim como os demais nome é fictício.

vivência e prática com *Jean* em sala de aula. Conversa que originou o relato das seguintes cenas:

**Primeira cena:**

Festa da família. Os brasileiros chegam primeiro na festa, e estão todos com roupas informais, calças, camisetas. A família de *Jean* aparece na festa com roupas formais. A mãe, maquiada, porta um lindo vestido muito colorido, que seus cabelos soltos fazem de palco; o pai veste calça social e camisa e suas irmãs vestidos lindos e sapatilhas coloridas. O pequeno *Jean*, assim como o pai, está de calça social e uma camisa vermelha. Estavam, realmente, vestidos para uma festa! (relato da professora Luna).

A professora destaca as vestes usadas pela família na festa, pois é clara a diferença de comportamentos entre as famílias, talvez por uma questão cultural, de respeito ou até mesmo um desejo de se sentir parte, se sentir incluída. A família de *Jean* se preparou para a festa da escola como se prepararia para uma grande festa de gala. A escola do menino abriu as portas e esse movimento de acolhimento da escola também foi visto na família que acolheu a escola como um espaço de respeito, convívio, uma extensão do lar de *Jean*, o que também pode ser visto pela relevância dada à educação pelos sujeitos vindos do Haiti.

O sistema educacional haitiano é marcado pela separação das classes sociais. Desde o início do sistema, com os primeiros governantes haitianos, as poucas escolas nacionais existentes eram procuradas somente pelas classes abastadas. Por exemplo, o liceu<sup>34</sup> era reservado aos cidadãos que supostamente tivessem prestado serviços ao Estado; assim, estava descartada de antemão uma escola pública para todos (JOINT, 2008, p.184).

O que leva destaque é a importância dada à escola, talvez por não existir no país (Haiti) garantias de escolarização para todos o que é diferente no Brasil, que além de possuir ensino público, faz obrigatório que todas as crianças estejam regularmente matriculadas (BRASIL, 1988).

**Segunda cena:**

Festa das culturas na escola, onde todas as turmas preparam comidas, músicas, apresentações sobre países e culturas típicas. A turma de *Jean* vai apresentar o Haiti. Sua mãe é convidada e traz um prato típico do Haiti (banana da terra frita) e grava uma canção no seu idioma nativo que é reproduzida todos os dias para as crianças, até que aprendam a letra e cantem para os demais. Ensina uma receita típica de sopa de abóbora que Luna realiza junto das crianças e serve para todos da escola. Bem-vindos, conheçam o Haiti de *Jean*! (relato da professora Luna).

---

<sup>34</sup> “No Haiti, o termo colégio designa uma escola secundária privada que vai da 6ª série até o fim do curso; seu correspondente no setor público é chamado de liceu.” (JOINT, 2008, p.185).

O primeiro direito de aprendizagem e desenvolvimento destacado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) diz respeito à convivência e se expressa assim: “Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas” (BRASIL, 2017, p.38). Durante a realização da Festa das Culturas, já citada, pode-se observar uma enorme construção de conhecimentos sobre si e sobre o outro e consequentemente o respeito às diferenças. Para o planejamento e execução da festa, a curiosidade dos colegas de *Jean* e da própria professora foi essencial para a dinâmica desenvolvida. O envolvimento da turma foi tanto que propiciou aprendizagens sobre a ilha haitiana, a cor de sua bandeira, a música, a história, a arte e a culinária.

**Terceira cena:**

Ao perceber que a mãe não está conseguindo acompanhar o desenvolvimento de *Jean* e dessa forma se distanciando de seu processo de ensino e aprendizagem, Luna decide traduzir o parecer pedagógico individual do menino para que sua mãe consiga ler e entender o documento, assim como se sentir acolhida pela escola.

**Parecer pedagógico individual traduzido para o crioulo:**

*Toujou kè kontan ak afeksyon mwen distribye nan mitan kòlèg li yo ak edikatè yo, akolad ak bo mo biskad nan lang natif natal yo. Nan yon okazyon, lè "nononono" te kriye nan volan an, li chita bò kote l epi trete l tankou si li te rekonfòte li. Nan ane "nono" t'ap chache kominike avèk kòlèg li yo, souvan pale nan lang li, menm si li pa te konprann ak nan fwa lè li te vle yon jwèt sèten, li ekspriime tèt li vèbalman ak lè yo pa t'konprann l'li te eseye pran jwèt la nan kolèg li. Lè edikatè yo bezwen konprann yo dwe konprann. Jodi a nou ka wè ke li deja pèsevwa anpil nan sa ki te di ak nan lòt fwa kopi atitid yo nan kòlèg li.*

**Parecer pedagógico individual em português:**

Sempre alegre e carinhoso distribui, entre colegas e educadoras, abraços e beijos sussurrando palavras em sua língua natal. Em uma ocasião, quando "Ana " chorava na roda, sentou-se ao seu lado e lhe fez carinho como se a consolasse. No início do ano "Jean" buscou interagir com os colegas, muitas vezes falando em sua língua, mesmo não sendo compreendido e em alguns momentos quando queria um determinado brinquedo se expressou verbalmente e quando não o entenderam tentou tirar o brinquedo do colega. Quando as educadoras precisam que ele as entenda o fazem por meio de demonstração. Hoje podemos perceber que ele já percebe muito do que se fala e em outras vezes acaba por copiar as atitudes dos colegas.

Observa-se o olhar atento e acolhedor da professora que destaca aspectos positivos do menino em seu desenvolvimento. Dados como a procura de interação com os colegas. A busca da acolhida em relação à colega quando chora, tirando o foco apenas do desconhecimento do idioma local, e garantindo seu lugar de protagonismo como criança que faz parte da escola assim como seus demais colegas e dando papel principal à família que agora pode acompanhar o desenvolvimento do pequeno menino. Menino que vivencia na escola o ser criança.

A ação do traduzir o parecer, o *olhar-para* da professora Luna, é também um alerta para a existência de inúmeras barreiras em que se encontram os sujeitos em situação de imigrantes. Como foi abordado neste capítulo, a própria definição, carregando conceitos, sobre o ato de deixar o país de origem e ir habitar outro país, pode ser controversa. Imigrar. Migrar. O sujeito que se encontra nessa situação, de imigrante, ainda vivencia o paradoxo das classificações, pois por um lado, são necessárias para sua proteção e garantia de seus direitos, e por outro lado, são elas que o colocam no lugar de “diferente/estranho” na relação. Para que se pudesse tentar um *olhar-para* esse sujeito, analisou-se as classificações recorrentes: refúgio, apatridia, visto humanitário e sujeito em situação de imigrante.

Acredita-se que esse sujeito, para além de toda a complexidade que a situação na qual se encontra o desafia, tem na comunicação a grande, e uma das primeiras, barreira a ser superada. Para que a comunicação aconteça, nesses casos, salienta-se a necessidade de se exercitar um *olhar-para*, também a necessidade de movimentações de ideias e ações e, por fim, infere-se a urgência em instrumentos para facilitar a comunicação.

#### **4. DO CRIOULO HAITIANO AO PORTUGUÊS BRASILEIRO – ENTRE A LÍNGUA FAMILIAR E A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Falar sobre línguas não é uma tarefa fácil, para tanto existem diversos conceitos e perspectivas que a definem de modos diferentes (MENDES, 2012). Até mesmo pessoas que tiveram uma formação voltada ao estudo de línguas acabam por se confundir na análise do que é a língua, conforme mostra a pesquisa feita por Mendes (2012), que visava analisar a representação das línguas na formação de professores de português, obtendo como resultado muitos estudantes da área que misturavam os conceitos e que queriam uma resposta certa deixando de lado a criticidade que envolve o estudo.

Dessa forma, esta pesquisa compreende língua como algo vivo e em movimento, por isso algo de difícil definição, optando por adotar seu conceito como o de “lugar de interação, como dimensão através da qual os indivíduos atuam no mundo e se constituem como sujeitos – a língua é, mais do que tudo, ação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente” (MENDES, 2012, p.671). Sendo lugar de interação, ela carrega a história e a identidade própria de uma sociedade como a do Haiti e a brasileira, ambas com processos únicos que levaram à constituição de suas línguas.

A integração efetiva do sujeito em situação de imigrante requer que ele tenha acesso à língua e aos conhecimentos do novo idioma nas suas diferentes modalidades de fala ou escrita. Nesta perspectiva, Silva e Brisolará (2018, p.51) destacam que: “[...] parte-se do entendimento de que o domínio da língua em suas diferentes modalidades torna-se uma ferramenta indispensável para a inserção do não nativo nas esferas sociais que envolvem não apenas acesso ao trabalho, mas também acesso ao estudo, e a direitos [...]”.

O ingresso de sujeitos em situação de imigrantes na sociedade brasileira demonstra um cenário de diversidade linguística e a necessidade de se adotar políticas linguísticas para a integração de sujeitos nativos e não nativos. Bulla et al. (2017, p. 2) salientam que políticas linguísticas podem ser entendidas como “decisões sobre os usos da(s) língua(s), seus usuários e suas relações em diferentes domínios, cuja existência pode ter relação ou não com legislação ou normativas governamentais ou institucionais”. Neste sentido, o objetivo geral da presente pesquisa foi o de analisar, a partir de um livro em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) desenvolvido para crianças usuárias das línguas crioulo haitiano e português brasileiro, os conceitos de língua de acolhimento e de língua familiar.

Dito de outra forma o português considerado como língua de acolhimento e não uma língua imposta, substituta ou dominante, permite novas possibilidades de aprendizagem para novas comunicações e interações sociais nesse novo meio de interação do sujeito. Bulla et al. (2017) destacam que a aprendizagem de uma nova língua e o nível de proficiência nessa nova língua não necessariamente está ligado ao nível de alfabetização do sujeito. Compreendendo a aquisição do português na perspectiva de uma língua de acolhimento por sujeitos que vivenciam a imigração é necessário um respeito às suas línguas, culturas e costumes. “No caso das comunidades escolares brasileiras em que haitianos são acolhidos, caberia um esforço institucional e de toda a sociedade para que repertórios do crioulo haitiano fossem integrados na rotina escolar [...]” (BULLA et al., 2017, p.11).

Por isso ao adotar a possibilidade de se construir um livro que integre o crioulo haitiano e o português brasileiro na rotina escolar está se adotando uma política linguística que abarca o desenvolvimento de um dispositivo de ensino/aprendizagem para crianças vindas do Haiti e crianças brasileiras, proporcionando uma valorização de suas línguas e lhes apresentando uma segunda. Neste sentido, “Remover barreiras de acesso a livros infantis significa investir não apenas no contexto escolar, mas também em outros contextos sociais nos quais a presença do livro seja garantida a todas as crianças” (FREITAS et al., 2020, p.119). Sendo assim, ao adotarmos a perspectiva de um ensino que *adiciona*, chegamos ao ensino do português como uma língua de acolhimento, conceito que surge como uma ramificação da perspectiva do ensino de um idioma como adicional, pois, o acolher compreende que, para sujeitos que vivenciam a imigração, a língua também exerce uma função social, que faça elo entre os imigrantes e seus direitos em seu novo país.

#### **4.1 LÍNGUA FAMILIAR**

Como já visto, a língua é viva e se situa historicamente e socialmente, o que a faz ser parte da nossa identidade individual e coletiva (MENDES, 2012), por exemplo, somos brasileiros, e quando afirmamos que somos brasileiros o que queremos dizer é que nos expressamos, majoritariamente, na língua oficial e usualmente falada, a língua que fomos educados,

[...] a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma

relação afetiva, a língua do dia a dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade (SPINASSÉ, 2006, p.5).

Essa língua que nos pertence recebe o nome de língua familiar. Assim, o termo “língua familiar” denota a língua que nos é transmitida desde que nascemos, ainda no ventre materno, a língua a qual a mãe se comunica com seu bebê que está para nascer é também denominada como primeira língua, língua materna ou língua nacional. Spinassé (2006), porém, chama-nos a atenção para o fato de algumas línguas maternas, como o que acontece no Brasil, serem línguas que se afirmaram proibindo outras línguas que aqui já existiam, como veremos ao falar do português brasileiro – a língua de um país das imigrações.

Essa língua familiar, portanto, é o vínculo dessa criança com sua história, as primeiras canções de ninar que escutou, os desenhos infantis aos quais assistiu, as conversas de adultos que presenciou, as suas primeiras palavras foram ditas nessa língua. Dessa forma,

A aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais. A Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia a dia (SPINASSÉ, 2006, p.4).

Sendo assim a língua familiar, que é rotineiramente falada em casa, na comunidade ou com os familiares. No caso de famílias que vivenciam a imigração, essa língua continuará fazendo parte de seu repertório familiar, falada em seu dia a dia dentro de casa, ao ter contato com familiares que permanecem em seu país de origem. A língua, nesse sentido, pode ser o último vínculo com a história vivida anteriormente por esse sujeito que ao emigrar pode ter perdido tudo, até mesmo seus amigos e familiares. A língua familiar recebe, nesse contexto, o lugar do afeto.

#### **4.1.1 A LÍNGUA FAMILIAR DAS CRIANÇAS VINDAS DO HAITI**

Ao falarmos da língua familiar de sujeitos que vivenciam a imigração, estamos falando de vínculo, história, identidade, afeto. E, ao demarcar essa fala, exprimindo o lugar da criança vinda do Haiti que chega à escola brasileira, temos algumas especificidades como o fato de que muitas dessas crianças possuem duas línguas ao chegarem no novo território, o crioulo haitiano e o francês. Em seu país de origem, em casa, muitas vezes, comunicam-se



apenas em crioulo, mas, na escola, através de programas de televisão, em livros infantis, na sociedade, elas têm acesso majoritariamente ao francês, sendo, portanto, crianças que vivem o contato entre duas línguas desde que nascem (CONTINGUIBA et al., 2016).

O francês, assim como o português no Brasil, pode ser compreendido como a língua do colonizador, portanto, a língua por muito tempo usada pelo dominador, como Deligny (1996) evidencia, a língua de quem domina é a língua *patrius*. Pois, “em outros tempos, a primeira língua de um indivíduo era o *patrius sermo*, a língua daquele que tinha o domínio sob a gente da casa” (DELIGNY, 1996, p.96). A língua *patrius* dos sujeitos haitianos, por anos, foi o francês, reconhecido como única língua oficial do Haiti, e, de certa forma, o crioulo haitiano era a língua materna – tida como familiar, apesar de ser vista como marginalizada.

Essas crianças que chegam ao Brasil se deparam com uma outra língua de forma muitas vezes abrupta, o português brasileiro. E acabam tendo a necessidade de adquirir essa terceira língua, isto posto, essas crianças que possuem o crioulo haitiano como língua familiar, mesmo que pequenas, já têm uma construção, já conhecem sua estrutura na fala, suas palavras, conhecem o francês e muitas vezes iniciaram seu letramento neste, precisam agora se comunicar em português e serem escolarizadas nessa nova língua. Dessa forma, o português surgirá como uma segunda ou terceira língua, uma língua necessária para o convívio social nos espaços brasileiros.

Tem-se aí uma inserção escolar que pode ser um pouco agressiva para a criança, pois essas falam apenas em crioulo haitiano e/ou francês, mas precisam aprender a ler e escrever em uma terceira língua, até então não falada em seu meio familiar. A situação vivenciada passa a ser de crianças que falam em crioulo haitiano com seus pais, que tiveram seu processo inicial de letramento em francês, ao observarem livros, jornais e programas de televisão que carregam essa língua, e chegam às escolas brasileiras, precisando aprender e falar e ler em português. Para as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), a alfabetização não é algo mecânico que se dê através do ensino das letras e da decodificação pacífica de sílabas, onde o professor se torna o detentor do conhecimento e assim ensina a palavra ao aluno, mas, antes de tudo, a alfabetização é um processo social.

Esse conflito de falar uma língua e ser alfabetizado em outra se torna ainda mais complexo quando essas crianças chegam ao sistema de ensino brasileiro e se encontram com uma terceira língua, o português brasileiro, algumas questões ecoam e nos fazem pensar: *até*

*que ponto a ausência de materiais que incluam a língua familiar afeta o aprendizado de uma nova língua para essa criança?*

Sendo assim ao falarmos de crianças em situação de imigrantes que chegam à escola brasileira, precisamos compreender o ensino do português brasileiro como o ensino de uma língua social, uma língua que os acolha e proporcione os direitos desse sujeito em conviver socialmente, mas que não apague sua identidade e história. Neste sentido, ao pensarmos a língua familiar de crianças vindas do Haiti, devemos levar em conta que essa língua é a língua falada pela mãe, pelo pai, por seus familiares, foi adquirida primeiro, possui uma relação afetiva e de identificação com seu país de origem, é usada no seu dia a dia com a família, e é, provavelmente, a língua a qual o sujeito mais se sentirá à vontade (SPINASSÉ, 2006). Esses “intercâmbios linguísticos” podem ser prejudiciais à alfabetização ou à escolarização da criança, se sua língua oral não for usada como um elo para que ela aprenda também a falar em português. Corroborando com isso temos as pesquisas de Continguiba et al., (2015), Bulla et al., (2017) que destacam a ausência de materiais didáticos que tragam a língua haitiana em sala de aula. Tornando-se um problema cada vez maior devido à ausência de políticas públicas que olhem para essa questão. Neste sentido, o ensino de português como uma língua de acolhimento para imigrantes vindos do Haiti pode ser visto através de uma perspectiva que respeite sua língua familiar. Língua essa que caracteriza a identidade do sujeito, sua história familiar e de sua comunidade. Como podemos observar ao falar do crioulo haitiano – a língua marginalizada do Haiti.

#### **4.1.2 O CRIOULO HAITIANO – A LÍNGUA MARGINALIZADA DO HAITI**

Crioulo foi o nome usado para designar os nascidos (não brancos) nas colônias europeias que não eram indígenas, nome que também foi atribuído para as formas de linguagens utilizadas pelos escravizados para se comunicar com os homens brancos ou entre si (NUNES, 2019). Sendo assim: “as expressões “línguas crioulas”, “idiomas crioulos” estão relacionados à nomeação de certos registros linguísticos que se originam do contato entre línguas vernáculas e a língua do colonizador” (NUNES, 2016, p. 90).

Continguiba et al. (2016) destacam que o crioulo haitiano é o crioulo mais falado do mundo. Diferentemente de um dialeto, ele é uma língua viva que tem sua raiz na forma oral e é conhecido como a língua da revolução (CONTINGUIBA et al., 2016). Apesar de o Crioulo

haitiano ter aspectos desconhecidos sobre sua origem, Continguiba et al. (2016) destacam que ele é um vernáculo de uma população majoritariamente negra e que sua utilização na escrita ou na fala é um elemento essencial para o reconhecimento histórico-identitário da população, passando a história e a cultura do Haiti a serem intimamente ligadas ao crioulo.

Nunes (2019) salienta que o crioulo haitiano tem seu léxico muito próximo ao francês e seu modelo gramatical semelhante aos encontrados em línguas africanas, sendo a língua de base francesa composta por uma mistura de línguas de origem africana. Apesar de ter se originado da necessidade de comunicação e surgir da pluralidade de outros idiomas, o crioulo haitiano possui uma identidade própria que, segundo Figueiredo (2006), tentou ser apagada pela elite haitiana que buscava se assemelhar aos franceses, denominando-se “primos” destes, apagando sua herança de origem africana e implementando o único modelo conhecido, que seria o francês.

Continguiba et.al (2016) relatam que o crioulo haitiano só foi considerado língua oficial após duzentos anos da revolução do Haiti, não existindo, por muitos anos, uma ortografia ou registros escritos em crioulo, fazendo-se majoritariamente uma língua falada. Há menos de cem anos, em 1940, houve a proposição, por parte de intelectuais haitianos, da construção de uma ortografia para o crioulo. Em 1975, surge o movimento de revalorização da língua materna dando início a uma reforma na educação que busca ensinar o crioulo nas escolas, o que não foi muito efetivo, pois todos os materiais didáticos, livros e até mídias no país eram apresentados no francês haitiano. Em 1980, surge a primeira ortografia oficial do crioulo haitiano e apenas em 1987 a nova constituição do país reconhece o crioulo como idioma oficial, possuindo duas línguas oficiais a partir de então: francês e crioulo haitiano (CONTINGUIBA et al., 2016).

Segundo Nunes (2019, p. 94), “outro argumento evocado para explicar essa primazia do francês no território haitiano é o fato de o idioma ser visto como uma porta de entrada para o mundo podendo ser usado em cenários para além dos muros do Haiti [...]”. Nunes (2019) salienta que o francês como idioma de escolarização era visto nas pessoas mais elitizadas que pertenciam aos centros urbanos, já nas áreas rurais do país havia a predominância do crioulo, que era falado por quem não tinha acesso à educação.

## 4.2 O PORTUGUÊS BRASILEIRO – A LÍNGUA DE UM PAÍS DAS IMIGRAÇÕES

A língua portuguesa tem sua origem através do contato do latim com diversas outras línguas. Tendo sua origem na Europa, é transportada para diversos outros países durante o período das colonizações europeias (GUIMARÃES, 2005).

O primeiro contato do português europeu no Brasil se deu com o ingresso de Portugal como país colonizador em 1532, neste sentido, Guimarães (2005) divide em quatro momentos a chegada do português ao Brasil até este se constituir como língua nacional: (1) o início da colonização no Brasil, período que termina em 1654 com a saída dos holandeses, nesse período, o português como língua oficial se restringia a documentos e aos administradores da colônia; (2) entre a saída dos holandeses e a vinda da família real portuguesa, em 1808, ocorre um período mais intenso de colonização, são tomadas medidas diretas e indiretas que levam ao apagamento de línguas nativas<sup>35</sup> e das trazidas pelos povos escravizados<sup>36</sup> (GUIMARÃES, 2005).

Com a família real portuguesa em solo brasileiro, (3) em 1808, há um aumento, em um curto período, da entrada de portugueses ao Brasil (cerca de 15 mil portugueses desembarcam em diferentes regiões, com diferentes sotaques e dialetos). Nesse momento, o Rio de Janeiro se torna capital e a família real funda a biblioteca nacional e a imprensa no Brasil, esta segunda que serve como instrumento de circulação da língua portuguesa (GUIMARÃES, 2005).

Em 1826, (4) o então deputado José Clemente propõe que diplomas de médicos expedidos no território brasileiro sejam escritos em português brasileiro, este que já se constituía diferente do português utilizado na Europa e em 1827 inicia-se a discussão sobre o ensino de leitura e escrita nas escolas ser feito com base no português brasileiro e não mais no europeu, iniciando-se a construção de uma gramática nacional (GUIMARÃES, 2005). “Temos aí constituída a sobreposição da língua oficial e da língua nacional” (GUIMARÃES, 2005, p.25).

---

<sup>35</sup> Uma das medidas foi a criação do Diretório dos Índios (1747) que proibia o uso de outras línguas que não o português da colônia (GUIMARÃES, 2005).

<sup>36</sup> No século XVI foram trazidos cerca de 100 mil negros escravizados, no século XVII cerca de 600 mil e no século XVIII cerca de 1,3 milhão. O Brasil foi a colônia a receber o maior número de negros escravizados no “novo mundo” (GUIMARÃES, 2005).

Neste sentido, Varejão (2009) salienta que, apesar dos esforços para a construção de um português brasileiro, a norma culta permanecia muito próxima à do europeu.

As tensões do momento podem ser sintetizadas na polaridade entre a defesa da manutenção dos vínculos culturais e políticos com Portugal e a defesa da autonomia linguística brasileira. Os puristas, representantes do primeiro polo, defendiam o combate à corrupção do idioma a todo custo. Os nacionalistas, no outro extremo, argumentavam pela necessidade política de afirmação nacional, amplamente justificada pelos movimentos impostos ao processo histórico de independência de um país colonizado que, embora rejeitando o afastamento da América, debatia-se pelo reconhecimento da superioridade cultural e linguística branca na origem dessa nação miscigenada (VAREJÃO, 2009, p.122).

Dessa forma, o português brasileiro vai se diferenciando do europeu primeiramente na sua forma oral através do contato com línguas indígenas, africanas e de imigração (falantes de alemão, italiano, japonês, coreano, inglês) com uma sobreposição das línguas “brancas” para as línguas indígenas ou negras (GUIMARÃES, 2005). Na língua escrita, o processo acabou sendo mais demorado pela busca de um português formal que passou a receber um olhar “elitizado” e “civilizado” buscando aproximá-lo do europeu e o distanciar da língua falada pelo povo (VAREJÃO, 2009).

### **2.2.1 O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

O estudo sobre língua(s) de acolhimento é relativamente recente<sup>37</sup>. Sendo uma área que merece estudos pormenores, pois se observa, que “muitas vezes o professor precisa ensinar o idioma para grupos multiculturais ou em contextos não tão propícios à aprendizagem.” (FERREIRA et al., 2019, p.13). Como o próprio nome indica “língua de acolhimento” se refere ao ensino do idioma local a pessoas em situação de necessária acolhida pelo seu novo país. Conforme Miranda e Lopez indicam (2019, p.19), “é fundamental que essas iniciativas visem, dentre outras ações: a formação cidadã e ao empoderamento”.

Dessa forma esse ensino de uma nova língua ocorre em ambientes e contextos diversos, não sendo, apenas, o ensino de uma língua estrangeira ou segunda e sim uma “atividade que inclui abrir as portas de uma nova cultura para pessoas que tiveram que deixar sua língua e cultura para trás e ir em busca do novo” (FERREIRA et al., 2019, p.14). Não sendo essa nova língua e nova cultura substitutas às de origem dos sujeitos, mas sim uma forma de garantir seu convívio social, direitos e plena cidadania no novo país.

---

<sup>37</sup> Destacam-se nesse campo de pesquisa as contribuições teóricas feitas por Maria Lima Pimentel Continguiba.

Compreender esse ensino de língua portuguesa como o ensino de uma língua de acolhimento é fazer uma escolha que perspectiva nossa visão sobre o objetivo do ensino e da aprendizagem dessa língua, ou conforme Bulla et al., (2017), é adotar uma política linguística, pois “não é possível haver língua sem que esta esteja sempre afetada pelo político” (MIRANDA; LOPEZ, 2019, p.20) então ao discorrermos sobre o ensino de línguas no sentido de adição e não de sobreposição e optarmos pela compreensão de que a língua é também um instrumento de acolhida, estamos realizando uma escolha política e consciente que entende a imigração como um elemento que pode unir e que se deseja que adicione e não que faça uma ruptura ou uma divisão.

Sendo assim,

O conceito de acolhimento é compreendido como o ensino de uma língua não materna, vinculado à urgente necessidade de participação social dos recém-chegados e à vivência de uma nova cultura para que, conseqüentemente, possam atuar efetivamente na sociedade e em suas organizações (SOARES; TIRLONI, 2019, p.83).

Ganhando o destaque em diversas pesquisas (BULLA et al., 2017; SILVA et al., 2018; SOARES; TIRLONI, 2019) a ausência de materiais didáticos que compreendam esse ensino de língua adicional em ambientes multiculturais e que facilitem essa participação social e emancipação do sujeito em situação de imigrante (BULLA et al. 2019; COTINGUIBA et al, 2019; SOARES; TIRLONI, 2019). Pois, conforme Araújo e Zambrano (2020, p. 2497),

Não conhecer o idioma tem sido considerado um dos maiores desafios e barreiras para inserção desses sujeitos na sociedade, por tal motivo, a aquisição e o domínio da língua são fatores essenciais para sua integração (p.2497).

Ao optarmos por analisar o conceito acerca do termo língua de acolhimento marcamos a urgência do aprendizado do idioma local por sujeitos vindos em situações de crise, desigualdade e necessidades socioeconômicas. Compreendo que esse ensino não irá apenas levar em conta elementos linguísticos de leitura, escrita e gramática, mas também elementos culturais que compõe o contexto sociocomunicativo deste novo território que serve de morada aos novos imigrantes.

## 5. LITERATURA INFANTIL ACESSÍVEL: A COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA) COMO RECURSO DE TERCEIRA VIA DE ACESSO AO LIVRO

No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira. E pois. Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos — O verbo tem que pegar delírio (Manoel de Barros, 2011).

Que leitor não se lembra do primeiro livro que tocou seu coração ainda na infância? o primeiro poema, conto, fábula ou romance que o cativou. O gênero não importa e sim o encantamento no olhar da criança ao falar de seus personagens ou de suas histórias favoritas. O livro, independentemente de seu formato, traz esse passaporte, que é ativado sob o olhar do leitor, para mundos possíveis e impossíveis e, dentro desses universos, ao leitor, ainda, é provável uma identificação com os personagens apresentados. O livro infantil é, desta forma, um verdadeiro presente de um autor-adulto para um leitor-criança.

Ao entrar em uma sala de aula, ou biblioteca escolar, é comum ver crianças ainda muito pequenas folheando livros, com belas ilustrações, e os lendo! O *leitor-criança* está ali passando seus dedinhos e narrando “histórias” aos colegas, mesmo sem ser alfabetizado, posteriormente, apontando para as letras que já conhece, junta uma à outra, a leitura vai tomando outra forma. É comum também, nas escolas, receber crianças que já conhecem diversas histórias, na maioria fábulas já populares, que são “escutadas” através de CDs<sup>38</sup> ou suportes online, proporcionando que ela além de ter a história no formato livro, escute a história em voz alta, o que também faz parte da literatura para a criança, uma literatura do prazer, do brincar, da palavra e da ilustração e isso faz parte da infância e deve ser visto como um direito da criança.

O direito à literatura é preconizado em legislações tais qual a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ao afirmar que todo ser humano tem direito de participar e usufruir da vida cultural<sup>39</sup>. A Constituição Federal do Brasil (1988) garante o acesso à

---

<sup>38</sup> Cito, como exemplo, a coleção de histórias popular “Silvio Santos para crianças” que eram histórias clássicas como chapeuzinho vermelho e os três porquinhos narradas pelo apresentador inicialmente em formato de LP e posteriormente em formato de CD para crianças. Em 2004 já haviam sido vendidos mais de sete milhões de exemplares.

<sup>39</sup> Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir das artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

informação<sup>40</sup> e à educação<sup>41</sup> para todo cidadão, nascido, naturalizado ou residente do país, ou seja, esse direito é de todos que aqui vivem, não importando a quantidade de tempo nem as condições anteriores desses, hoje, habitantes. Dito de outra maneira: os sujeitos que vivenciam a imigração possuem esse direito como residentes do País. O livro como um bem cultural e uma ferramenta de leitura e escrita é um importante elemento garantidor desses direitos. Através do direito à leitura e à escrita a criança será incluída no universo da cultura letrada, sendo essa inclusão um dever e um compromisso de toda a sociedade e de suas instituições (CASTRILLÓN, 2011).

A literatura é, portanto, um direito de todas as crianças e constitui elemento rico para sua formação identitária. Conforme Freitas et al. (2020), “a busca por uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da qualificação e da ampliação da inclusão, concretiza-se, também, quando todas as crianças podem ter acessibilidade aos livros infantis” (p.116). Assim, o livro é um importante recurso de introdução da criança ao mundo letrado e de contato com as histórias, narrativas, contos, folclores, lendas e demais elementos culturais que a literatura infantil pode proporcionar. E como nos recorda Castrillón, “A leitura não é boa nem ruim em si mesma [...] ela é um direito” (2011, p.16).

Um livro não conta apenas uma história, ele produz memórias, experiências, afetos, trocas, relações e pode representar um passado, um presente, um futuro. Sabe-se que um livro pode ser a única memória concreta de uma criança que teve que sair às pressas de sua casa em meio a guerra ou ao terremoto. Em um cenário imigratório tão intenso, quanto o vivenciado na última década, em meio a tantas histórias e livros deixados para trás, dispositivos de acolhimento passam a ser fundamentais ao se pensar a recepção de crianças e famílias vindas de outros países, com histórias, situações muitas vezes impensadas para quem sempre teve seus direitos e acessos garantidos, o que leva à reflexão sobre a “necessidade de impulsionar ações que garantam a universalização da cultura letrada.” (CASTRILLÓN, 2011, p.19).

Nesse ponto, o livro pode se tornar um dispositivo potente, tanto para as crianças que chegam ao Brasil, quanto para as que nascem aqui, servindo de ponte em suas interações comunicativas e suas relações. A necessidade de materiais acessíveis como o livro infantil, como dispositivo de acolhimento, mostra-se latente ao observarmos dados que destacam o

---

<sup>40</sup> Art. 5º da Constituição Federal: “XXXIII – todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado”.

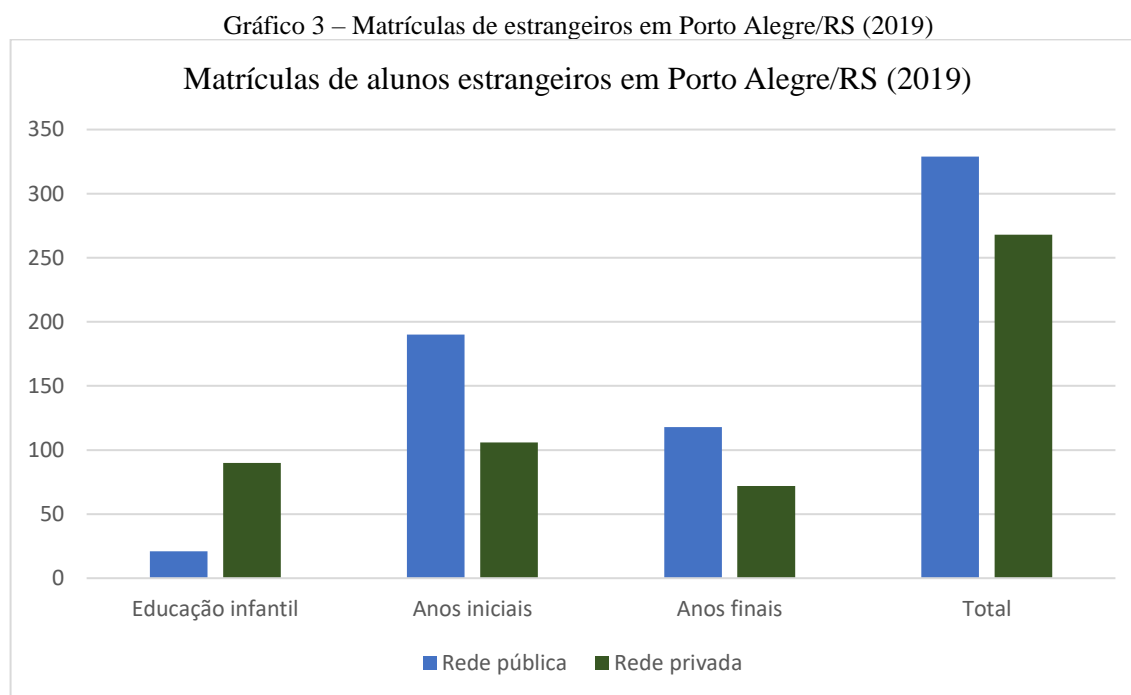
<sup>41</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.



aumento do fluxo migratório nos últimos dez anos (Obmigra, 2019). Assim como dados que destacam o grande índice de matrículas escolares de crianças vindas de outros países no ensino básico brasileiro (Instituto Unibanco, 2016<sup>42</sup> e INEP<sup>43</sup>, 2020). Registrando em um curto período uma disparada nesses números conforme apresentado a seguir.

Dados disponibilizados pelo Instituto Unibanco (2016), referentes ao censo escolar, mostram um aumento de 112% nas matrículas de crianças em situação de imigrantes no período de 2008 a 2016. A etapa que apresenta maior índice é o ensino fundamental, com 46.047 matrículas, seguido da educação infantil, com 10.927. Sendo a América Latina e o Caribe os locais de origem com maior número de crianças ingressando no sistema de ensino brasileiro, representando 35% na educação pública e 8,6% no ensino privado.

Dados mais atuais (INEP, 2020) mostram o número de matrículas de alunos vindos de outros países no ensino básico de Porto Alegre - RS. Conforme pode ser observado no gráfico a seguir.



Dados Inep (2020) fonte: gráfico construído pela pesquisadora.

Descrição do gráfico: (início da descrição) gráfico em formato de colunas. Acima do gráfico o título: matrículas de alunos estrangeiros em Porto Alegre/RS (2019). O gráfico é composto por oito linhas na horizontal e oito colunas na vertical. As colunas são em cor azul e verde

<sup>42</sup> <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/numero-de-estudantes-estrangeiros-no-brasil-cresce-112-em-oito-anos-dajqmw2rb77eau0b6yqlwdtfe/#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20matr%C3%ADculas%20de,para%2073%20mil%20em%202016.>

<sup>43</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao>

escuro, abaixo a legenda: cor azul rede pública; cor verde escuro rede privada. As duas primeiras colunas, em sentido esquerda para a direita, correspondem a educação infantil, a primeira coluna é azul e se encontra entre a primeira e segunda linha, de baixo para cima, que representam os números zero e cinquenta; a segunda coluna é verde e se localiza entre a segunda e terceira linha que representa os números cinquenta e cem. As duas colunas que seguem correspondem aos anos iniciais. A primeira coluna é azul e se localiza entre a quarta e quinta linha que representa os números cento e cinquenta e duzentos; a segunda coluna verde se localiza pouco acima da terceira linha que representa o número cem. As colunas que seguem correspondem aos anos finais. A primeira coluna é azul e se localiza um pouco acima da terceira linha que representa o número cem; a segunda coluna verde se localiza entre a segunda e a terceira linha que representam os números cinquenta e cem. Seguimos para as duas últimas colunas que se localizam ao lado direito, correspondendo ao total. A primeira coluna em cor azul se localiza entre a sétima e oitava linha que representam os números trezentos e cinquenta e trezentos; a segunda coluna verde se localiza entre a sexta e sétima linha que representam os números duzentos e cinquenta e trezentos. (Fim da descrição).

Os dados obtidos em 2019 são referentes: a educação infantil, o município recebeu 21 matrículas, e a rede privada, 90; os anos iniciais (1º a 5º ano do ensino fundamental) receberam 99 matrículas em âmbito estadual, 91 em âmbito municipal e 106 na rede privada; os anos finais (6º a 9ºano) receberam 86 matrículas em âmbito estadual, 30 em âmbito municipal, 2 em âmbito federal e 72 na rede privada.

Esse grande contingente de crianças vindas de outros países e ingressando no sistema escolar brasileiro traz à tona a necessidade de dispositivos, métodos, práticas e projetos de acolhimento, não só a elas, mas, também às suas famílias. Segundo dados do Obmigra (CAVALCANTI et.al., 2019), no ano de 2018, predominaram os fluxos migratórios do Sul Global, mais precisamente o ingresso de sujeitos vindos do Haiti e da Venezuela, ficando a nacionalidade haitiana como a principal (estrangeira) no mercado formal de empregos em 2018.

Com esse grande fluxo de pessoas vindas do Haiti, passa a ser comum vê-las nos centros urbanos, nas capitais, nas escolas e demais instituições públicas e privadas, passando a se configurar como membros de uma sociedade brasileira que se constitui[u] das e pelas imigrações (SILVA et al., 2018).

## 5.1 LITERATURA INFANTIL: UM REFÚGIO DA CRIANÇA

A literatura infantil é um gênero da literatura com a marca específica do público a quem se destina (SIMÕES, 2013). Historicamente, quando adulto e criança se diferenciam e a criança passa a receber um olhar para sua infância<sup>44</sup>, passam a ser criados instrumentos culturais (livros) e de entretenimento (brinquedos) visando ensinamentos para os pequenos (REIS et al., 2016). Essa literatura, que denota a marca específica da infância, acompanha períodos históricos que carregam a visão do adulto sobre a criança.

No transcorrer da história observa-se visões sobre o livro infantil como o de dispositivo pedagógico e/ou moralizante que buscava ensinar à criança comportamentos como os vistos em contos de fadas, que, através de sentimentos como o medo, tinham como objetivo ensinar a importância de se obedecer aos adultos (SIMÕES, 2013), assim, a utilização do livro era com fim moralista. Ressalta-se que se trata de visão eurocêntrica do livro infantil, visão essa que nos é ensinada destacando como primeiros contos infantis os de autoria de Perrault e dos irmãos Grimm (STOCKMANS, 2019).

Porém essa literatura infantil que começa na Europa é algo recente (STOCKMANS, 2019; STOCKMANS e FREITAS, 2019) e além de recente ela ainda era destinada a uma pequena elite burguesa que buscava formar seus filhos dentro de uma moral com raízes profundamente religiosas.

Quando o acesso a livros infantis passa a atingir outras camadas sociais, começam a ser necessárias novas práticas de literatura e leitura do livro infantil. O livro infantil surge como instrumento presente em escolas e bibliotecas com uma raiz ainda profundamente ligada à aprendizagem da leitura e da escrita, mas agora com uma perspectiva de dispositivo emancipador que faz um elo entre a criança e diversos mundos possíveis e impossíveis (COLOMER, 2007). Esse maior acesso a obras literárias para a infância fez o mercado desenvolver diferentes materiais e suportes, conforme Stockmanns e Freitas,

Sabe-se que para crianças há uma vasta gama de livros com elementos, como: cores, imagens e relevo que dão a elas acesso à literatura. Obras abundantes no mercado editorial, as quais, devido ao seu apelo visual fazem perceber o quanto a visualidade tem se constituído peça importante no universo da literatura infantil (STOCKMANS; FREITAS, 2019, p.1).

---

<sup>44</sup> Esta pesquisa compreende que não há apenas uma infância, e sim múltiplas, mas que por falta de tempo não conseguirá abarcar suas definições e conceitos.

Dessa forma, a história da literatura infantil se funda na sua concepção de dispositivo pedagógico e evolui para a concepção de dispositivo literário, portanto, “um livro de literatura infantil é, inicialmente, uma obra literária” (REIS et al., 2016, p.185). Segundo Roberto Parmeggiani<sup>45</sup> (2017), esse mundo literário pode se mostrar a qualquer hora e momento do dia, seja no contato com as cores, imagens ou ao folhear um livro e deixá-lo em um canto enquanto brinca, pois, como já dito, a primeira função do livro será o prazer e não a obrigação.

Esse livro vai ser prazeroso e encantador não apenas pelas palavras empregadas, mas também pela ilustração, essa que tem como função não apenas acompanhar o texto, mas de ser um elemento a mais que compõe a narrativa, conforme Pascolati,

[...] a palavra cria imagens, não só uma imagem mental do objetivo referido, mas uma miríade de imagens compreendidas nas conjunções simbólicas e imaginárias de cada sociedade. O próprio ato de contar histórias vem acompanhado pela entonação que conduz o ouvinte ao silencioso suspense, pela expressão facial que dá a vida aos personagens, pelo gesto capaz de criar os mais diferentes objetos, espaços ou situações, logo, no princípio o verbo já é imagem (PASCOLATI, 2017, p.245).

O livro infantil, portanto, é constituído de imagens e palavras, verbos que se tornam imagens ao decorrer da narrativa e imagens que se tornam verbo. No mercado editorial, vê-se livros imagens que não carregam palavras, mas a cada ilustração uma narrativa é percebida, assim como livros cuja ilustração não é uma mera descrição do texto, mas um elemento a mais, que junto das palavras, compõe o sentido do livro infantil, encantando os olhos de crianças ao se identificarem com os personagens, ao tentarem desenhar o que viram ou ao folhear o livro, “lendo” as ilustrações quando ainda não são alfabetizadas (PASCOLATI, 2017).

A literatura infantil, que se configura como livro dedicado à criança e por isso carregará algumas características específicas:

[...] é uma arte feita de palavras, utiliza quase sempre o recurso de ficção, tem motivação estética, não é utilitário, recorre ao discurso poético, vincula-se à subjetividade, ao ponto de vista particular sobre a vida e o mundo, pode brincar com as palavras, tem a ver, por exemplo, com conceitos como a aventura, o romance, o suspense, a tragédia, a comédia, etc., costuma tratar de assuntos subjetivos, busca de autoconhecimento, a amizade, a alegria, os afetos, as perdas, o desconhecido, o imensurável, a busca da felicidade, a astúcia, o ardil, os sonhos, a dupla existência da verdade, a relatividade das coisas, a injustiça, o interesse social versus o coletivo, o livre arbítrio, a passagem inexorável do tempo, o paradoxal, o conflito entre o velho e o novo etc. (REIS et al., 2016, p.191).

---

<sup>45</sup> Em entrevista a *TopView*, disponível em: <https://topview.com.br/estilo/entretenimento/roberto-parmeeggiani/> acesso em: 01/09/2020.

Como pode-se depreender, esta literatura, que carrega as características elencadas por Reis (2016), não está presa a um contexto de educação formal e, sim, livre para proporcionar a experiência, a troca de memórias, afetos, sentimentos e significações. Conforme Costantino (2011), “As histórias não tratam de «como foram os fatos», «mas de como os protagonistas interpretam as coisas e que significados as coisas têm para eles” (COSTANTINO, 2011, p.24 - tradução da pesquisadora). Sendo assim, a literatura para a infância apresenta propostas de mundos possíveis para a criança, reeduca as relações e proporciona a compreensão de que não existe só um tipo de pessoa (ao representar pessoas de diversas cores, etnias, formas) e nem só um tipo de realidade (ao apresentar cidades, países etc.). Costantino (2011) também fala que,

Ouvir narrativas permite que você adquira as experiências de outros, aumentando a capacidade de fazer inferências, ou de apreender significados implícitos reforçando uma espiral positiva: quanto mais eu ouço narrativas, mais chaves de contexto e scripts possuo, mais facilmente entendo o que é narrado, quanto mais nuances e possibilidades de leitura consigo compreender, com mais boa vontade escuto outras narrações ... (COSTANTINO, 2011, p. 27 - Tradução da pesquisadora).

Dessa forma, a literatura infantil se torna um lugar de produção de vida, de fala. “Torna-se o lugar da escrita, como direito, assim como se torna o lugar da vida.” (EVARISTO, 2005, p.54). Passa-se a pensar no acesso de todas as crianças ao mundo letrado, apoiado em aspectos como o melhor desenvolvimento do vocabulário<sup>46</sup>, a melhor compreensão de conceitos abstratos, a melhor compreensão de como funciona a escrita e um maior desejo em querer aprender a ler (COLOMER, 2007). Sendo a literatura responsável por esse lugar de liberdade e aprendizagem é preciso encontrar meios que facilitem o encontro de [todas as] crianças e jovens com diferentes livros, histórias, suportes proporcionando assim o respeito ao seu direito à literatura.

## **5.2 COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA (CAA) - UMA TERCEIRA VIA DE ACESSO AO LIVRO**

Comunicar-se envolve todos os processos de linguagem, do gesto da criança ainda pequena que movimentava a mão pedindo colo, o choro do bebê para expressar sua fome, a fala, a escrita. Existindo um emissor e um receptor e uma mensagem transmitida e compreendida

---

<sup>46</sup> “Ler leva a aprender novas palavras, o que facilita a leitura posterior de outros textos, de modo que a distância entre leitores e não-leitores não para de crescer à medida que as crianças crescem.” (COLOMER, 2007, p.107).

entre ambos, há comunicação, independente do suporte e da forma utilizada. Neste sentido, Passerino e Bez (2015) nos alertam que a comunicação,

[...] não pode ser pensada como um processo linear e reduzida ao processo gramatical ou fonético de combinar símbolos arbitrários. Trata-se, pelo contrário, de um processo complexo, que combina as dimensões social, histórica, interativa e intersubjetiva, além da linguística (p.21).

Comunicar algo é um processo complexo que envolve dimensões históricas, sociais, interativas e intersubjetivas além da linguística, como citado anteriormente, logo: como transmitir uma mensagem quando uma dessas dimensões possui uma barreira? Neste contexto, a comunicação passa a receber outros olhares, e começa-se a pensar na disponibilização de diferentes formas que abarquem uma maior parte dos sujeitos e que seja útil a todos: “Tal como derrubar as barreiras arquitetônicas de uma cidade não torna a vida melhor sozinha para quem viaja em cadeira de rodas, mas para todos os seus habitantes assim é para os textos: faça-os acessíveis que servirão a todos” (RABBI, 2020, p.16. Tradução da pesquisadora).

A comunicação que tem seu uso diferente das formas habituais utilizadas por determinados sujeitos é denominada Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), representando uma alternativa às formas conhecidas de comunicação como a fala ou a escrita formal, sem as substituir. Passerino e Bez (2015) afirmam que a CAA como área de conhecimento,

[...] centra-se na comunicação como processo cognitivo e social e pretende suplementar, complementar, aumentar ou dar alternativas para efetivar a comunicação de pessoas com déficits nessa área. Existem diversos sistemas de comunicação alternativos que apresentam um vasto repertório quanto aos elementos representativos, como fotografias, desenhos e pictogramas. Os suportes para esses sistemas podem ser tanto de baixa tecnologia (material concreto) como de alta tecnologia (sistemas computacionais). A importância da CA concentra-se não no suporte midiático adotado, mas em estratégias e técnicas comunicativas que promovam a autonomia dos sujeitos em situações de comunicação (PASSERINO; BEZ, 2015, p. 30, 31).

O foco da CAA é o sujeito, proporcionar que ele interaja social e culturalmente, que consiga se expressar e receber mensagens, as quais conseguirá entender e interpretar. Deliberato (2007) realça que a CAA é uma área da tecnologia assistiva (TA). Conte, Ourique e Basegio (2017), neste sentido, destacam que a tecnologia assistiva (TA) surge como um esforço social e cultural abrangendo recursos e relacionamentos físicos, humanos, sociais e digitais, garantindo direitos como a liberdade, dignidade, comunicação, mobilidade, acessibilidade e igualdade social. Ou seja, a CAA é uma área de estudos e serviços da

tecnologia assistiva e busca proporcionar ao sujeito novas formas de interação e autonomia com seu meio social.

À visto disso, a TA é uma área “interdisciplinar de conhecimento na qual desenvolvem-se estudos, serviços, produtos e pesquisas, com a finalidade de promover a qualidade de vida e a inclusão social das pessoas com deficiência” (PASSERINO, 2015, p.190). A CAA é, portanto, uma área da TA que abarca todas as formas de comunicação que possam complementar e/ou suplementar a fala e/ou a escrita, promovendo e garantindo a comunicação do sujeito (DELIBERATO, 2007). Envolve o uso de gestos, expressões faciais, símbolos gráficos, escrita/reescrita simplificada, dentre outros (PASSERINO, 2015).

Sendo a CAA uma linguagem e para muitos a única, as escolhas para seu uso envolvem reflexões e estudos, como qual melhor sistema, dispositivo a ser utilizado ou empregado com os usuários. “De fato existem vários sistemas simbólicos que podem ser usados, com níveis progressivos de complexidade. Para decidir qual é o mais apropriado para essa criança, lembre-se do que acontece com as pessoas que começam a entender um idioma.” (COSTANTINO, 2011, p.166).

A CAA também possui outras nomenclaturas como Comunicação Alternativa (CA), Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) e se apresenta através de diversos recursos como a comunicação simplificada e o uso de pictogramas, símbolos que serão estudados a seguir. Nesta pesquisa, a CAA se caracteriza como um recurso de terceira via pois, surge como uma ponte entre as línguas, crioulo haitiano e português brasileiro. Ao faltar o conhecimento sobre a palavra, sobre a escrita em determinado idioma, tem-se a imagem como um apoio de seu significado, sendo um terceiro recurso linguístico que liga os dois idiomas.

### **5.2.1 COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA - O USO DE SÍMBOLOS PICTOGRÁFICOS<sup>47</sup>**

Quando o homem passa a viver em sociedade, mais precisamente na pré-história, tem-se o princípio da comunicação humana através dos denominados desenhos rupestres. Figuras que consistem em gravuras feitas nas cavernas através da representação pictórica bastante

---

<sup>47</sup> Destaco novamente o fato de que símbolos pictográficos são diferentes de outras imagens como as ilustrações presentes nos livros infantis.

simplificada da realidade cotidiana do homem das cavernas, conforme pode ser observado na figura a seguir.

Figura 2 - Pictogramas vistos em pinturas rupestres



Fonte: El país<sup>48</sup>.

Descrição da imagem: (início da descrição) fotografia da parede de uma gruta. Sobre um fundo em tons caramelizados a imagem de cinco figuras com características de cavalos. (Fim da descrição).

Esses símbolos pictográficos são a primeira forma de registro do conhecimento através da escrita e da comunicação visual e são utilizados ainda na atualidade (GROBEL; TELES, 2014). Dessa forma, pictogramas são compreendidos como signos concisos que devem ser rapidamente compreendidos pelo maior número possível de pessoas. Apresentando a informação de modo claro e sem ambiguidades. Não existem regras ou diretrizes sobre a construção ou a aplicação de pictogramas sendo, portanto, sistemas de representação visual através da construção de imagens simples (NEVES, 2007). Um exemplo bem comum da aplicação desses símbolos e de sua simplicidade é visto em sinalizações de espaços públicos, como em banheiros de uso coletivo ou no trânsito conforme mostra o exemplo a seguir.

Figura 3 - Pictograma representando “proibido trânsito de pedestres”

---

<sup>48</sup> <https://brasil.elpais.com/cultura/2019-12-22/por-que-os-primeiros-humanos-pintavam.html>





Fonte: BRASIL<sup>49</sup>, 2007, p. 154.

Descrição de imagem: (início da descrição) imagem simbolizando uma placa de sinalização. Em primeiro plano um círculo vermelho com uma linha atravessando de uma ponta a outra em sentido lado superior esquerdo para lado inferior direito. Abaixo da linha, em segundo plano na imagem o símbolo de uma pessoa caminhando na cor preta. (Fim da descrição).

Deve-se fazer observações ao representar algo em um sistema pictográfico como destacados no trecho a seguir.

O respeito pelo mundo narrativo do autor, através de uma **tradução simbólica fiel e precisa do texto original**; o respeito pela relação dialógica entre texto e imagem presente no original; a representação dos elementos linguísticos capazes de caracterizar as especificidades da língua italiana [brasileira], em particular a sua morfologia organização multimodal do símbolo associada à etiqueta alfabética, com um marcador de unidade visual (**o enquadramento**) que facilita a leitura visual e leitura compartilhada com a modelagem; o uso da representação simbólica em versão monocromática, para favorecer os processos de automação da leitura; **o uso de sistemas simbólicos capazes de suportar tanto os elementos abstratos da linguagem quanto os elementos morfológicos significativos**; o cuidado na organização da página, ao nível da dimensão simbólica, **as distâncias entre os símbolos, entre linhas e entre parágrafos, pontuação; o uso das imagens originais do livro** (In: CENTRO STUDI INBOOK, 2020 - colchetes e negrito da pesquisadora).

Como destacado, é necessária uma tradução fiel e precisa do texto pois o usuário dos sistemas pictográficos de comunicação necessita receber um material com a mesma qualidade ou próxima ao utilizado no material original, por isso faz-se necessário o enquadramento do pictograma para que cada palavra simbolizada tenha sua própria representação gráfica mantendo a unidade frase e não tornando a sequência de símbolos como uma ilustração. Ao

<sup>49</sup> <https://www.gov.br/infraestrutura/pt-br/assuntos/transito/arquivos-denatran/educacao/publicacoes/manual>

colocar a quadratura nos pictogramas cada um possui sua própria unidade e faz parte do texto apoiando a palavra que vai na quadratura e não tomando protagonismo no livro. O objetivo é que o mesmo material possa ser usado por diferentes públicos e não apenas por pessoas com dificuldades comunicativas, ou seja, se mantém o texto, a ilustração e se acrescenta o pictograma com sua quadratura visando uma tradução fiel ou a mais próxima possível.

Para isso é necessário a escolha por um bom sistema simbólico e existem diversos sistemas de CAA. O primeiro produzido foi o sistema de símbolos *Bliss*, idealizado pelo austríaco Karl Blitz (e é o resultado de um trabalho de duas décadas). Consiste em um sistema simbólico gráfico-visual que não utiliza recursos vocais, é formado por cem símbolos básicos, existindo seis categorias vocabulares e cada uma representada por uma cor: amarelo (pessoas ou pronomes); verde (verbos); laranja (substantivos); azul (adjetivos e verbos); rosa (expressões sociais) e branco (restante dos símbolos) (KRUGER et al., 2017).

O sistema *Bliss*, apesar de não ser utilizado para livros, foi o primeiro Sistema de Comunicação criado como um meio alternativo de comunicação voltado para crianças que não possuíam a fala funcional. A partir da verificação de dificuldade das pessoas em manusearem o sistema Bliss, começaram a surgir outros Sistemas de Comunicação (MAYER, 2019, p.53).

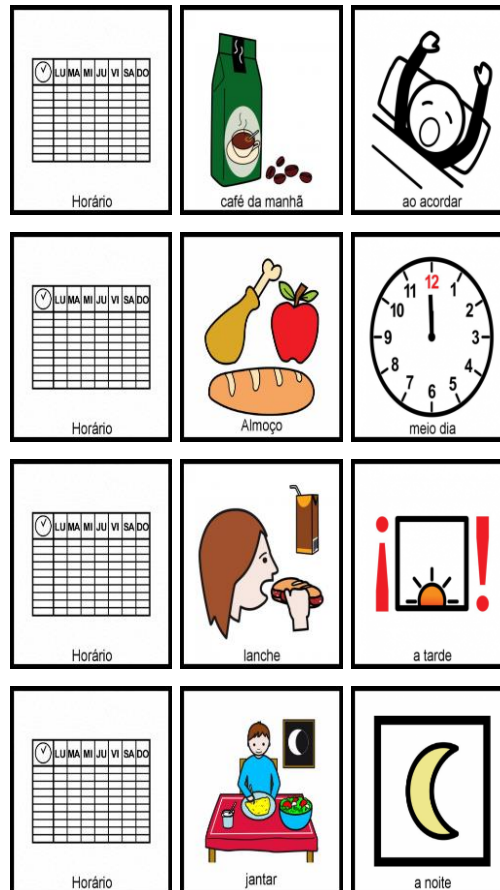
Após o surgimento do sistema *Bliss*, diversos outros sistemas passaram a ser desenvolvidos, os mais conhecidos são o Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa - ARASAAC e os disponibilizados pelo software *boardmaker*. O ARASAAC é um *software* de origem espanhola oferecido através de um website<sup>50</sup> desenvolvido em 2007, é um sistema de uso gratuito apresentado em quinze idiomas (PEREZ, et al., 2018). A tradução do ARASAAC para o português brasileiro foi realizada por Miryam Bonadiu Pelosi<sup>51</sup>, professora do departamento de terapia ocupacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Os pictogramas, nesse sistema, são fornecidos tanto no formato colorido quanto em preto e branco, atualmente, o software disponibiliza cerca de 17 mil símbolos pictográficos. A forma dos pictogramas disponibilizados através desse software pode ser vista na figura abaixo.

Figura 4 - Pictogramas disponibilizados através do ARASAAC – prancha rotina de alimentação

---

<sup>50</sup> In: <http://www.arasaac.org/>.

<sup>51</sup> <https://sites.google.com/site/professorestoufrj/miryam-bonadiu-pelosi>



Fonte: prancha construída pela pesquisadora a partir do Website <https://arasaac.org>.

Descrição da imagem: (início da descrição) imagem representando uma prancha de CA. A prancha está dividida em três colunas verticais e quatro colunas horizontais. Cada coluna possui uma quadratura e dentro seu respectivo pictograma seguido da palavra que simboliza. Na primeira coluna horizontal a primeira quadratura possui a imagem de um calendário e abaixo a palavra horário; a segunda quadratura possui a imagem de uma embalagem de café e alguns grãos e abaixo a palavra café da manhã; a terceira quadratura possui a imagem de uma pessoa acordando e abaixo as palavras ao acordar. Na segunda coluna horizontal a primeira quadratura possui a imagem de um calendário e abaixo a palavra horário; a segunda quadratura possui a imagem de um pão, uma maçã e uma coxa de frango e abaixo a palavra almoço; a terceira quadratura possui a imagem de um relógio marcando o número doze que está em cor vermelha e abaixo as palavras meio-dia. Na terceira coluna horizontal a primeira quadratura possui a imagem de um calendário e abaixo a palavra horário; a segunda quadratura possui a imagem de uma menina comendo um sanduíche e ao lado uma embalagem de suco de caixinha e abaixo a palavra lanche; a terceira quadratura possui a imagem de um sol desaparecendo em uma janela e duas sinalizações de exclamação em suas laterais e abaixo as palavras a tarde. Na quarta coluna horizontal a primeira quadratura possui

a imagem de um calendário e abaixo a palavra horário; a segunda quadratura possui a imagem de um menino sentado na mesa comendo e uma janela aberta ao fundo com a imagem da lua abaixo a palavra jantar; na terceira quadratura um quadro com desenho de lua e abaixo a palavra a noite. (Fim da descrição).

O *software boardmaker* foi desenvolvido pela fonoaudióloga Roxana Mayer-Johnson ao observar a necessidade de um sistema de figuras para o uso de pessoas com a fala limitada, sendo assim criou o livro intitulado *The Picture Communication Symbols* (PCS) com quase setecentos símbolos pictográficos diferentes e com linhas grossas para que pudessem ser fotocopiados. Após a produção do *software*<sup>52</sup>, a utilização do sistema passou a ser também digital.

Figura 5 - Prancha de CA construída através do *Boardmaker*



Fonte: assistiva<sup>53</sup>, 2020.

Descrição de imagem: (início da descrição) Visualiza-se aqui uma prancha de comunicação com dezoito símbolos gráficos PCS cujas mensagens servirão para escolher alimentos e bebidas. Os símbolos PCS estão organizados por cores nas categorias social (oi, puedes ajudar? obrigada); pessoas (eu, você, nós); verbos (quero, comer, beber); substantivos (bolo, sorvete, fruta, leite, suco de maçã e suco de laranja) e adjetivos (quente, frio e gostoso). (Fim da descrição).

<sup>52</sup> In: [https://www.clik.com.br/mj\\_01.html](https://www.clik.com.br/mj_01.html).

<sup>53</sup> In: <https://www.assistiva.com.br/ca.html>

Os sistemas *ARASAAC* e *boardmaker* são amplamente utilizados em pranchas de CA<sup>54</sup>, em escolas e em contextos clínicos. Ambos são amplamente difundidos por serem métodos acessíveis a qualquer computador, representando recursos de acessibilidade através de um “Conjunto de *hardware* e *software* especialmente idealizado para tornar o computador acessível a pessoas com privações sensoriais (visuais e auditivas), intelectuais e motoras” (BERSH, 2017, p.6).

---

<sup>54</sup> As pranchas de CA são suportes que visam auxiliar ou aumentar o repertório comunicativo do usuário com uma sequência de símbolos que podem ser desde símbolos para alimentação ou para rotina que permitem que o usuário comunique através da prancha sua necessidade.

## 6. O LIVRO EM CAA PROPORCIONANDO ACESSO À LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E À LÍNGUA FAMILIAR: Jean e a festa entre culturas

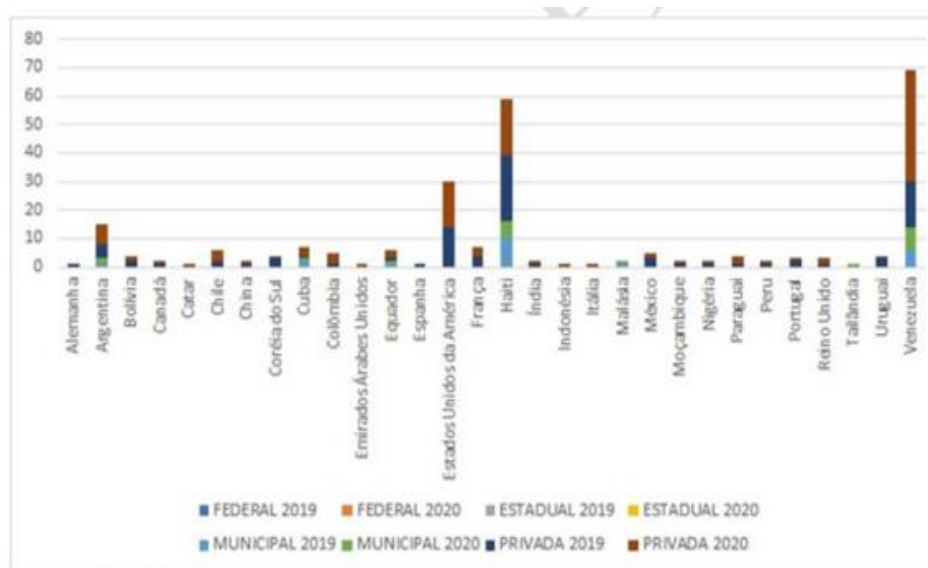
*A literatura está mais próxima da vida do que da academia* (PETIT, 2011, p.6).

A importância dos livros, e do acesso a eles, é tema delicado que merece um olhar cuidadoso. Os livros podem ser muitas coisas, dentre elas, uma ferramenta potente para fomentar o sonho, despertar a curiosidade, apresentar múltiplos mundos e realidades, livros são assim moradas de histórias e dessa forma podem contribuir e muito com o espaço escolar, mesmo essa não sendo a finalidade do livro infantil pode ser um de seus caminhos. Neste capítulo, tenho como objeto de análise os rastros da pesquisa que originou o livro *Jean e a festa entre culturas*, desenvolvido em Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA), com vistas a proporcionar acesso tanto à língua familiar como à língua de acolhimento., para crianças em situação de imigrantes vindas do Haiti. Para isso, respeitou-se o princípio de que a criança que vivencia a imigração requer um olhar de acolhida e inclusão, pois além de vivenciar as perdas envolvidas no migrar ela ainda se encontra em um cenário em que sua língua familiar não é mais a língua social comumente usada por todos os sujeitos.

Como já referido no capítulo três, “Imigrações: acolher, conhecer, incluir”, que conta do processo de inclusão de um pequeno menino em situação de imigrante, a história de Jean se transforma em um disparador para pensar o desenvolvimento de um livro infantil acessível, com a característica de levar as duas línguas ao encontro da criança, o português como a língua de seu novo país, portanto a língua de acolhimento e o crioulo haitiano como sua língua familiar, que diz sobre sua identidade. Os rastros, que anoto desses momentos, por meio dessa reflexão, são indagações: *como é chegar na escola e não ter material adequado para você? Como é não compreender o que está sendo falado com ou sobre você?*

Essa realidade de dúvidas e incertezas acaba fazendo parte do cotidiano de crianças que vivenciam a imigração. Realidade vivenciada, também, com mais frequência, na capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. A partir do gráfico que segue, é possível reconhecer que há um número importante de crianças de nacionalidades diversas chegando às escolas infantis na cidade. Conforme Nobre, Frassoni e Freitas (2021), no ano de 2020, crianças vindas do Haiti representaram o segundo maior número de matrículas de crianças nas escolas de educação infantil desse município, considerando a esfera municipal, estadual, federal e privada.

Gráfico 4 – Matrículas na rede de educação infantil (outras nacionalidades)



Fonte: Nobre, Frassoni e Freitas, 2021.

Descrição da imagem: (início da descrição) gráfico em colunas. Possuindo nove linhas horizontais, enumeradas do zero ao oitenta e trinta colunas verticais, representando respectivamente da esquerda para a direita: Alemanha; Argentina; Bolívia; Canadá; Chile; Coreia do Sul; Cuba; China; Colômbia; Emirados Árabes Unidos; Equador; Espanha; Estados Unidos da América; França; Haiti; Indonésia; Itália; Malásia; México; Moçambique; Nigéria; Paraguai; Peru; Portugal; Reino Unido; Tailândia; Uruguai; Venezuela. Abaixo a legenda: azul escuro – federal, 2019; laranja - federal, 2020; cinza – estadual, 2019; amarelo – estadual, 2020; azul claro – municipal, 2019; verde claro – municipal, 2020; preto – privada, 2019; marrom – privada, 2020. (fim da descrição).

Frente a esses números, impossível não indagar: *como as escolas vêm oferecendo adequações para a inclusão de crianças pequenas oriundas de outros países e especialmente do Haiti? Como não estigmatizar ou isolar as crianças em situação de imigrante?* São questionamentos que se encontram nos rastros das motivações iniciais para esta pesquisa e levam a pensar a acolhida e as adequações pedagógicas necessárias para crianças em situação de imigrantes. No início da pesquisa, a partir do encontro com Luna, buscou-se aproximação e a escuta preciosa com a professora que se fez parceira no pensar a pesquisa. Luna, desde a aproximação estabelecida, passa a oferecer contribuições, como o destaque e importância ressaltada quanto às ações da escola em parceria com a família. Foi possível reconhecer que escola e família têm papéis basilares para que a criança em situação de imigrante passe a se sentir integrante desse novo país. Família que também vivencia as perdas causadas pela

imigração. Importante ressaltar que o segundo grupo social da criança é a escola, e, desta forma, a aproximação e a tessitura junto à família para que haja comunicação e interlocução se fazem necessárias (DESSEN; POLONIA, 2007), pois ao se sentirem desamparados, criança e família, terão na escola, muitas vezes, um porto seguro.

Podendo ser a escola esse local visto como porto seguro da criança e de sua família, considero que remover as barreiras que impedem a plena inclusão e acolhimento desses sujeitos por parte das instituições é de extrema urgência. Anota-se aí a percepção da barreira comunicacional como, talvez, a principal barreira a ser derrubada. Considero, assim, a necessidade de se pensar formas de remover essa barreira para a plena inclusão dessas crianças nas instituições infantis e para a criação de práticas pedagógicas adequadas a elas (BRASIL, 2009). Como já afirmado, porém, agora, também entendido como rastro deixado, cito o encontro com Luna como disparador para pensar o objetivo da pesquisa: analisar, a partir de um livro em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), desenvolvido para crianças usuárias das línguas crioulo haitiano e português brasileiro, os conceitos de língua de acolhimento e de língua familiar. Esclareço aqui que ao falar de crianças usuárias das línguas crioulo haitiano, estou assumindo como um dos públicos-alvo a usarem o livro proposto as crianças imigrantes vindas do Haiti e como usuárias do português brasileiros às crianças aqui nascidas que têm como sua primeira língua o idioma local.

São rastros que permeiam a construção da ideia de produção de um livro em formato que acolha as duas línguas, o português brasileiro e o crioulo haitiano, com recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), como possibilidade a ser desenvolvida e podendo ser oferecida no espaço escolar. Em outras palavras: parte-se para a elaboração de um livro que além de conter as duas línguas, também possua símbolos pictográficos de comunicação, para que sirvam como um elo, uma ponte entre as línguas. Ao desconhecer a palavra, tem-se o símbolo.

[...] relembramos que o cenário migratório diz respeito não só à relação do migrante com a língua nacional, mas também abarca suas relações com as demais línguas (maternas, estrangeiras, aprendidas etc.) e culturas que compõem o seu contexto sociocomunicativo (VAILATI, 2020, p.105).

Opta-se para este livro, aqui analisado, por narrar uma cena para o desenvolvimento da narrativa – a festa entre culturas. Cena escolhida, pois, “nosso meio de vida culturalmente adaptado depende da partilha de significados e conceitos” (BRUNER, p. 23, 1997), e uma festa entre culturas cumpre esse papel.



Essa história é baseada em algo que foi narrado por uma professora, e que pode inspirar diversas outras que recebem crianças em situação de imigrantes. Preconizando a educação como direito de todos, prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e reafirmada na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), garantindo que as crianças em situação de imigrantes possam ingressar na escola em condições de igualdade de acesso e permanência, o que volta a ser afirmado na Lei nº 13.445, (BRASIL, 2017). Ou seja, está na forma da lei, porém, para que se torne realidade, necessita-se da criação de práticas e materiais que incluam e acolham as crianças em situação de imigrante, como o material proposto na presente pesquisa.

Para melhor exposição analítica das etapas da pesquisa, a seguir será relatado o processo de produção do livro “Jean e a festa entre culturas”, sua tradução, as escolhas feitas ao se produzir o livro a respeito das ilustrações, dos símbolos pictográficos de comunicação (seu software e sua personalização), ao final expondo as reflexões envoltas nesse processo.

## **6.1 JEAN E A FESTA ENTRE CULTURAS: UM LIVRO TECIDO ENTRE A LÍNGUA FAMILIAR E A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO**

Para quem perdeu a casa, os livros podem ser como casas emprestadas, um meio de reconstruir suas bases espaciais. Isso é bem conhecido, de forma explícita ou intuitiva, por bibliotecários, professores ou psicólogos que fazem uso desses objetos com crianças, adolescentes ou adultos exilados, deslocados ou cujo quadro de vida foi destruído ou alterado (PETIT, 2011, p. 3).

O livro pode ser um refúgio de uma realidade muitas vezes dura e difícil de se conviver. Ele permite asas à imaginação, afeto à cultura ali apresentada e pode ser o único elo com um passado tão próximo. Crianças desde muito pequenas têm acesso a materiais escritos, através de encartes, jornais e embalagens, mas, a oportunidade de aproximação com o encantamento da leitura vai acontecer a partir do acesso aos livros infantis. Isso porque o livro infantil, geralmente, emprega outros recursos além do texto, como as ilustrações e, em *Jean e a festa entre culturas* o recurso de comunicação que permite o acesso ao livro é feito a partir de símbolos pictográficos, que se constituem como um elemento a mais que permite o acesso à leitura.

Com a imagem como elo entre as línguas e os dois idiomas presentes no mesmo dispositivo, a criança poderá acessar um ou outro e, assim, passar a ler as palavras escritas de forma natural sem imposição ou sobreposição a sua língua familiar. Esse argumento sugere

indicações ao pensarmos o português como uma língua de acolhimento para sujeitos que vivenciam a imigração, pois a criança poderá acessar tanto o livro em sua língua familiar quanto na língua de seu novo país, como talvez a verdadeira língua que os acolha ser a sua própria língua. Conforme Petit (2011) indica, os livros servem,

[...] para projetar um pouco de beleza, de fábulas, de histórias que nunca aconteceram, que podem nunca acontecer, mas que, no entanto, contribuem para definir quem somos. Ler é algo que serve para harmonizar com o mundo, ou para se reconciliar com ele, pelo fato de abrir outra dimensão (p.5).

Pensando na criança que imigra em tenra idade, despertar sua curiosidade e interesse estimulando seu desejo de ler a história foram as motivações que guiaram a produção do livro *Jean e a festa entre culturas*. Compreendendo que a pequena criança em situação de imigrante pode se ver e identificar com o personagem pois “desde a mais tenra idade, as crianças não recebem passivamente um texto, mas o transformam, incorporam, integram em seus jogos, suas performances, seu teatro pessoal, seu mundo interior” (PETIT, 2011, p.5).

### 6.1.1 JEAN E A FESTA ENTRE CULTURAS: A PRODUÇÃO DO LIVRO

Opta-se, neste livro, em oferecer um dispositivo no qual, ao abri-lo, a criança tem acesso ao texto em comunicação alternativa em uma página, à esquerda, e na outra o texto com a ilustração à direita. Sendo o livro enriquecido com novas possibilidades para o seu acesso, como a inserção de dois idiomas e o uso de símbolos pictográficos de comunicação, não tornando o livro menos qualificado ou mais simples, mas proporcionando novas formas para o seu acesso. Abaixo segue a história em suas duas versões, português brasileiro e crioulo haitiano.

“Jean e a festa entre culturas”<sup>55</sup>

Olá, eu sou Jean! Fui a uma festa com muitas cores!  
 Nesta festa, havia bandeiras de vários países!  
 Você conhece alguma bandeira?  
 Nesta festa, havia banana frita! Você já provou? Hummm, é uma delícia.  
 Nesta festa, havia tambor de lata para tocar. Você já tocou? Bate aqui, bate ali.  
 Nesta festa, havia bola de futebol. Você já jogou? Chuta aqui, chuta ali.

---

<sup>55</sup> Autores: Jeruza S. Nobre; Sheyla Werner; Cláudia R. de Freitas; Isabelle B. dos Santos; Mauren Lúcia Tezzari; Rebecca Bernard.

Nesta festa, havia músicas para dançar. Você gosta de dançar? Dança para cá, dança para lá!

Nesta festa, havia carrinho de madeira. Vamos brincar? Empurra daqui empurra dali.

Nesta festa, havia uma boneca de pano. Vamos fazer a nossa e brincar.

*“Jean ak fèt mitan yon pakèt kilti”*

*Alo, mwen se jean! Mwen te ale nan yon fèt avèk anpil koulè.*

*Nan fèt sa te genyen drapo plizyè peyi! Ou konn kèk nan yo drapo?*

*Nan fèt sa te genyen bannann fri. Ou deja te goutel'? Hmmmm, li gen yon bon gou.*

*Nan fèt sa te genye tanbou fèblan pou jwe. Ou deja bat li? Bat isit, bat la.*

*Nan fèt sa te genyen boul pou foutbòl. Ou deja te jwel'? Choute isit, choute la.*

*Nan fèt sa te genyen Mizik Pou danse. Ou renmen danse? Danse isit la, danse la.*

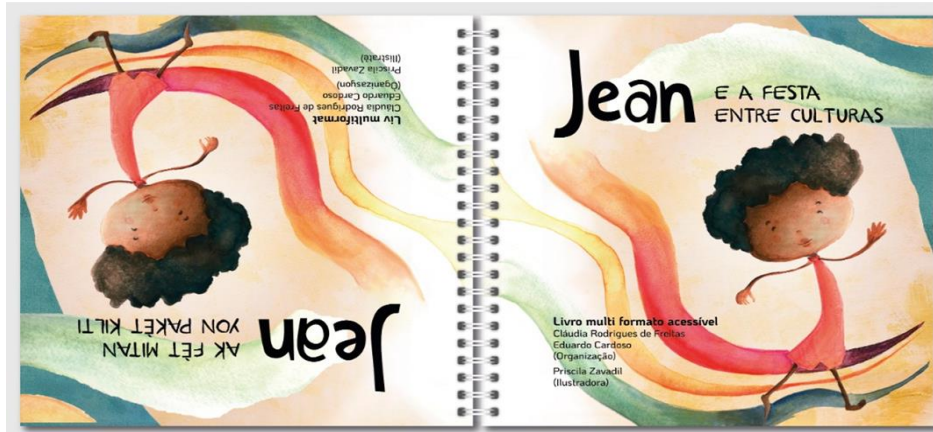
*Nan fèt sa te genyen ti machin an bwa. Ann al mache? Pouse isit, pouse la.*

*Nan fèt sa te genyen yon poupe twal. Ann al fè pa nou poun ka jwe.*

Sua versão online será disponibilizada separadamente, enquanto sua versão impressa possuirá duas entradas no mesmo livro, conforme mostra a figura 6. Ao abrir o livro de um lado, estará a versão em português brasileiro e, do outro, ao virar ao contrário o livro, estará a versão em crioulo haitiano, assim, não sobrepondo nenhum idioma ao outro e possibilitando o acesso ao mesmo material para pessoas com diferentes competências comunicativas.

Observa-se que a leitura acessível, dentro de um espaço escolar, poderá a partir do uso desse livro ser feita em via dupla usando este livro poderá, pois, nenhuma língua irá se sobrepor à outra. A criança vinda do Haiti terá contato com o livro escrito em português brasileiro, enquanto a criança brasileira terá contato com o livro escrito em crioulo haitiano. Pensando nisso, ao propor um livro em formato que una duas línguas e que permita a leitura de ambas, mesmo as crianças que desconheçam a língua, o uso de imagens serve tanto como apoio à palavra como mediador da criança com o livro. Pois, ao interagir com o livro, mesmo crianças muito pequenas terão a possibilidade de ler a história através dos símbolos, podendo optar por ver a versão com símbolos em crioulo haitiano ou em português brasileiro, pois o livro possuirá as duas entradas, de um lado o português e do outro o crioulo. Logo após a apresentação das capas, segue a exposição das páginas do livro, onde se pode visualizar o formato, assim como as opções editoriais, aqui escolhidas.

Figura 6 – Capas do livro “Jean e a festa entre culturas”



Fonte: Multi.

Figura 7 – Contracapa em crioulo haitiano



Fonte: Multi.

Figura 8 – Páginas do livro

Alo, mwen se jean!



Mwen te ale nan yon fèt avèk anpil koulè.



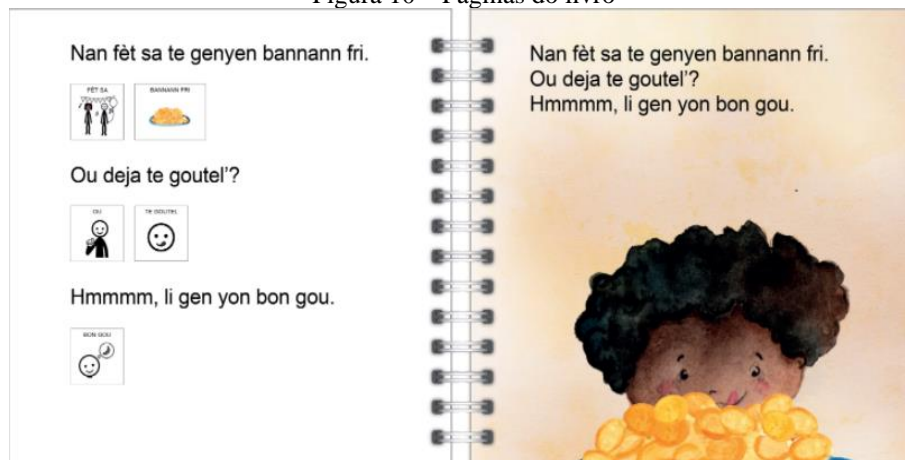
Fonte: Multi.

Figura 9 – Páginas do livro



Fonte: Multi.

Figura 10 – Páginas do livro



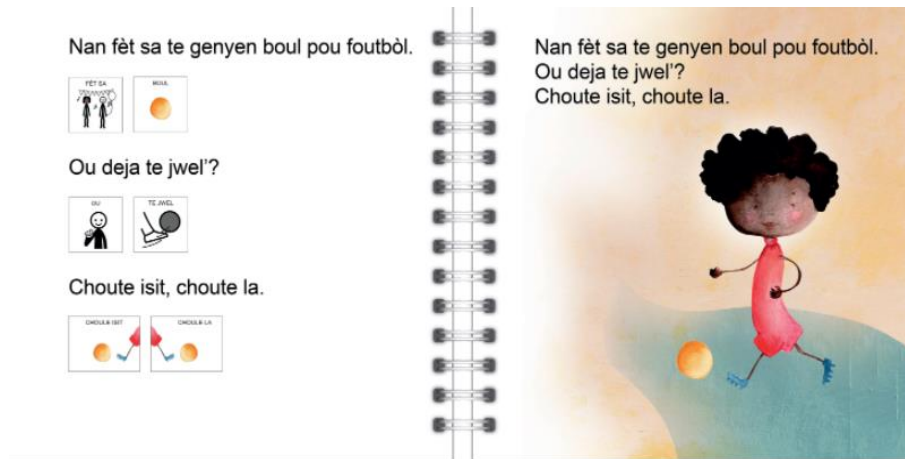
Fonte: Multi.

Figura 11 – Páginas do livro

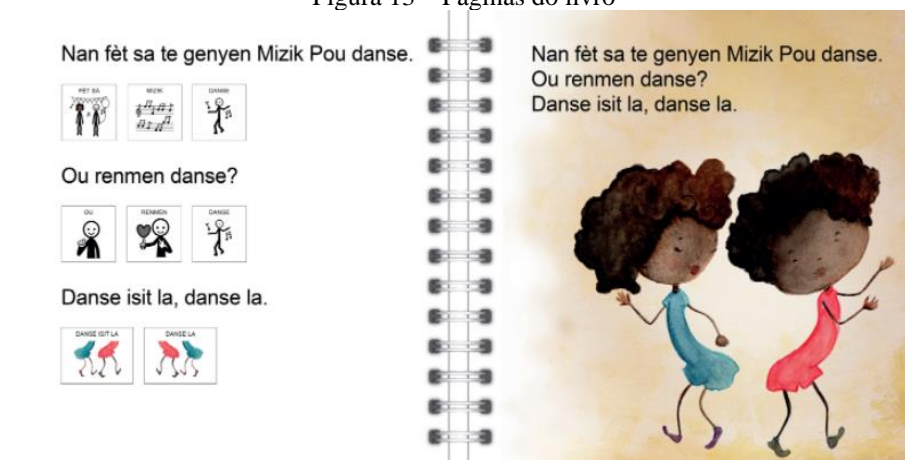


Fonte: Multi.

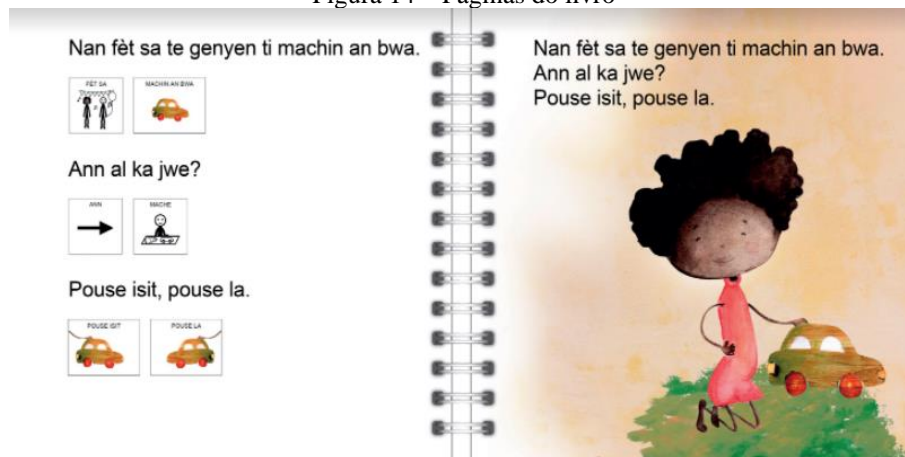
Figura 12 – Páginas do livro



Fonte: Multi.  
Figura 13 – Páginas do livro



Fonte: Multi.  
Figura 14 – Páginas do livro



Fonte: Multi.  
Figura 15 – Páginas do livro





Fonte: Multi.  
Figura 16 – Páginas do livro



Fonte: Multi.

Descrição das imagens:

Figura 6: (início da descrição) imagem horizontal, apresentando duas capas do livro “Jean e a festa entre as culturas” em formato invertido. Na lateral esquerda da imagem, de cabeça para baixo escrito em crioulo haitiano e na lateral direita em português brasileiro o título “Jean e a festa entre culturas” e ao fundo a ilustração do menino. (Fim da descrição).

Figura 7: (início da descrição) sobre fundo claro em fonte preta “Jean ak fèt mitan you pakèt kilti”. Abaixo três símbolos pictográficos. (Fim da descrição).

Figura 8: (início da descrição) imagem horizontal, sobre fundo claro duas páginas do livro. Ao lado esquerdo a história escrita em crioulo haitiano e abaixo simbolizada com pictogramas. Ao lado direito acima da página a escrita em crioulo e abaixo a ilustração do menino “Jean” negro e ao fundo da imagem linhas coloridas surgem. (Fim da descrição).

Figura 9: (início da descrição) imagem horizontal, sobre fundo claro duas páginas do livro. Ao lado esquerdo a história escrita em crioulo haitiano e abaixo simbolizada com pictogramas. Ao lado direito acima da página a escrita em crioulo e abaixo a ilustração da

parte superior da cabeça do menino e ao fundo da imagem três bandeiras: Brasil, Japão e Venezuela respectivamente. (Fim da descrição).

Figura 10: (início da descrição) imagem horizontal, sobre fundo claro duas páginas do livro. Ao lado esquerdo a história escrita em crioulo haitiano e abaixo simbolizada com pictogramas. Ao lado direito acima da página a escrita em crioulo e abaixo a ilustração da parte superior da cabeça do menino, atrás de um montante de rodela de bananas fritas. (Fim da descrição).

Figura 11: (início da descrição) imagem horizontal, sobre fundo claro duas páginas do livro. Ao lado esquerdo a história escrita em crioulo haitiano e abaixo simbolizada com pictogramas. Ao lado direito acima da página a escrita em crioulo e abaixo a ilustração do menino batendo tambor. (Fim da descrição).

Figura 12: (início da descrição) imagem horizontal, sobre fundo claro duas páginas do livro. Ao lado esquerdo a história escrita em crioulo haitiano e abaixo simbolizada com pictogramas. Ao lado direito acima da página a escrita em crioulo e abaixo a ilustração do menino chutando uma pequena bola. (Fim da descrição).

Figura 13: (início da descrição) imagem horizontal, sobre fundo claro duas páginas do livro. Ao lado esquerdo a história escrita em crioulo haitiano e abaixo simbolizada com pictogramas. Ao lado direito acima da página a escrita em crioulo e abaixo a ilustração de duas crianças negras, dançando. (Fim da descrição).

Figura 14: (início da descrição) imagem horizontal, sobre fundo claro duas páginas do livro. Ao lado esquerdo a história escrita em crioulo haitiano e abaixo simbolizada com pictogramas. Ao lado direito acima da página a escrita em crioulo e abaixo a ilustração do menino, sobre um gramado empurrando um carrinho de madeira. (Fim da descrição).

Figura 15: (início da descrição) imagem horizontal, sobre fundo claro duas páginas do livro. Ao lado esquerdo a história escrita em crioulo haitiano e abaixo simbolizada com pictogramas. Ao lado direito acima da página a escrita em crioulo e abaixo a ilustração do menino segurando uma boneca de pano negra de cabelos roxos. (Fim da descrição).

Figura 16: (início da descrição) imagem horizontal, sobre fundo claro duas páginas do livro. Ao lado esquerdo a Fèy done – ficha técnica em crioulo haitiano e ao lado direito o resumo da história. (Fim da descrição).



Possuindo assim as duas possibilidades de acesso. Abaixo sua versão em português brasileiro.

Figura 17 – Contracapa em português brasileiro



Fonte: Multi.

Figura 18 – Páginas do livro



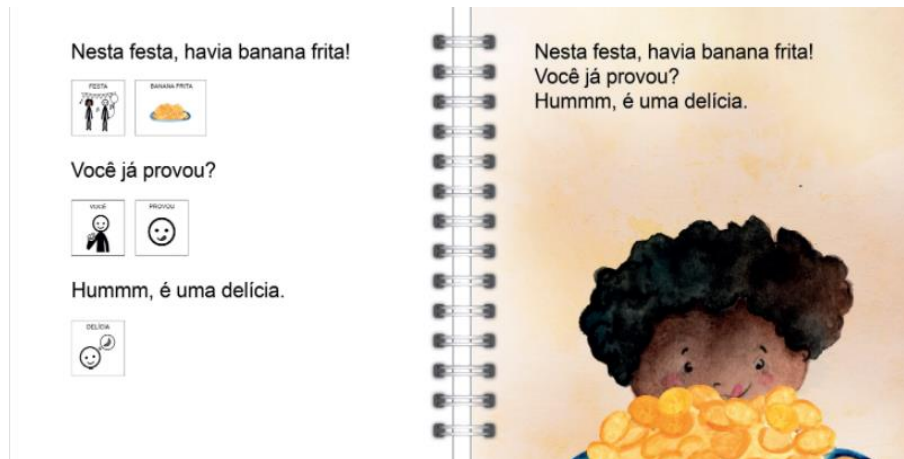
Fonte: Multi.

Figura 19 – Páginas do livro

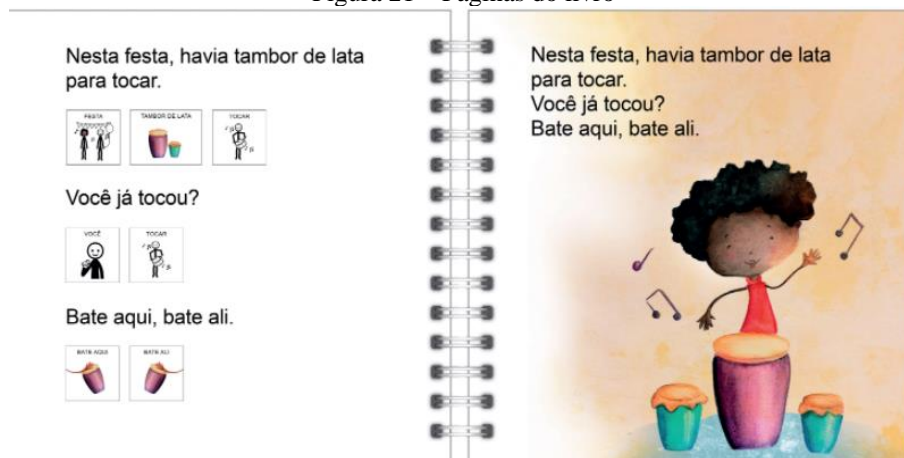


Figura 20 – Páginas do livro

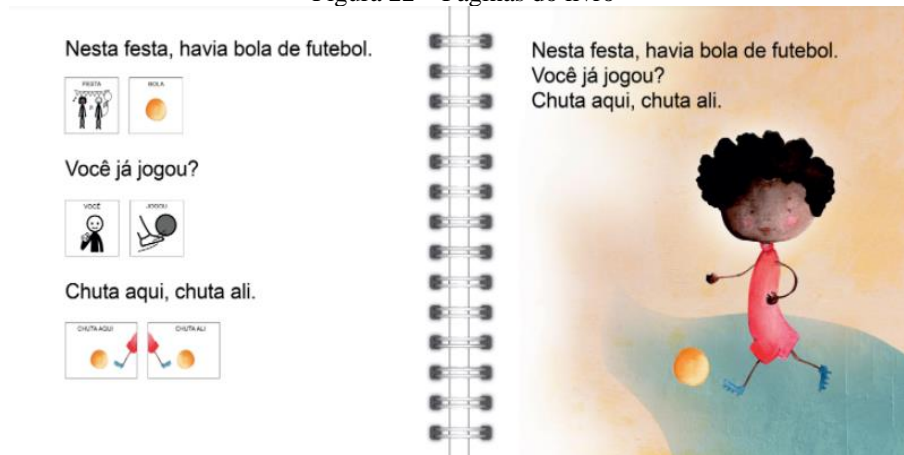
Fonte: Multi.



Fonte: Multi.  
Figura 21 – Páginas do livro



Fonte: Multi.  
Figura 22 – Páginas do livro



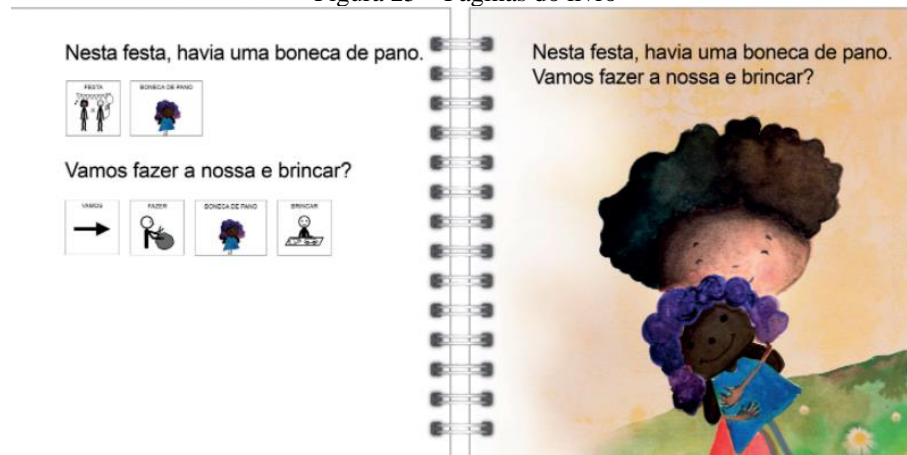
Fonte: Multi.  
Figura 23 – Páginas do livro



Fonte: Multi.  
Figura 24 – Páginas do livro



Fonte: Multi.  
Figura 25 – Páginas do livro



Fonte: Multi.

Descrição das imagens: as figuras acima listadas (17 a 25) são as mesmas descritas nas figuras (7 a 16) com a alteração da língua, estando escritas em português brasileiro.

A criança que acessar esse livro poderá através dele se familiarizar com o uso de palavras em português, mas poderá também optar por fazer seu uso através da leitura das palavras em crioulo haitiano. Propomos um convite para acessar o livro, a escolha de qual

língua será acessada inicialmente se dará pelo próprio usuário que pode ver na possibilidade de acesso ao crioulo uma forma de manter vínculo com um passado ainda recente. Ao analisar, a partir de um livro em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), desenvolvido para crianças usuárias das línguas crioulo haitiano e português brasileiro, os conceitos de língua de acolhimento e de língua familiar, percebo a língua como uma ferramenta de suma importância para a sociabilidade humana, ao conseguir se comunicar a criança consegue se relacionar e assim *aprender- com* o outro.

*Jean e a festa entre as culturas* é estruturado para proporcionar que crianças vindas do Haiti tenham acesso ao português brasileiro através do apoio proporcionado pelo livro, pois ao pensar no português como uma língua que acolhe, a qual surge em um contexto migratório de sujeitos que muitas vezes imigram contra sua própria vontade, a introdução de palavras através dos recursos de imagens é uma forma de não impor essa língua, mas compô-la no repertório da criança. Assim, o mesmo livro possui o crioulo, língua familiar do sujeito vindo do Haiti, e a convida a conhecer o português, língua falada de seu novo local de morada. Proporcionando que o ensino se torne parte do cotidiano, algo natural, que permite ao sujeito sentir-se respeitado em sua aprendizagem.

O conceito de língua de acolhimento busca então um enquadramento mais adequado que os termos língua estrangeira e segunda língua para designar o ensino-aprendizado da língua nos contextos migratórios atuais (VAILATTI, 2020, p.106).

Imigração que pode carregar em seu interior muitas perdas e abandono, sendo assim, idealizar um material que além de ensino possa ter um lugar de afeto a essas crianças não é apenas proporcionar o ensino de uma nova língua, mas também respeitá-las em sua totalidade.

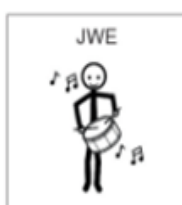
Neste sentido de aprender uma nova língua e compreender esse ensino como algo que acolha o sujeito, Vailatti faz uma provocação “será que a língua de acolhimento para estas populações é de fato o português? Ou será que não seriam as línguas de suas biografias, nesse caso, o árabe, o crioulo haitiano, o espanhol, o francês e o inglês?” (2020, p.107). Dado esse questionamento feito pela autora, destaco que o livro desenvolvido durante a presente pesquisa apresenta o português, mas também possibilita a leitura através do crioulo haitiano.

### 6.1.2 OS SÍMBOLOS EMPREGADOS – ARASAAC<sup>56</sup>

Na história humana, a comunicação se deu inicialmente através do desenho de pequenas figuras rudimentares, os chamados “desenhos rupestres” (GROBEL; TELES, 2014), os quais permitiram que o homem contemporâneo pudesse compreender melhor a história das civilizações antigas e pré-históricas.

Os pictogramas utilizados no livro *Jean e a festa entre culturas* estão desenvolvidos em uma perspectiva de evitar distratores, que são elementos que podem desviar o foco, por parte do leitor, pelo excesso de informações. O que leva a destacar a importância de manter sempre a escolha pelo mesmo sistema simbólico, pois conforme apresentado no capítulo 5. literatura infantil acessível: a comunicação aumentativa e alternativa (CAA) como recurso de terceira via de acesso ao livro. Existem diferentes repositórios para estes símbolos e cada um deles disponibiliza os símbolos através de uma perspectiva diferente e ao se familiarizar com uma forma de símbolos o leitor estará habituado a ler sempre aquele símbolo de determinada forma. Assim, a criança, ao ter contato com esse sistema simbólico, está aprendendo a ler através dele, a ler em “determinado idioma” e, nessa fase, misturar sistemas acaba por confundir sua leitura. Houve também a escolha por utilizar símbolos esquemáticos, conforme pode ser observado, na imagem a seguir.

Figura 26 – Pictograma representando “tambor” em crioulo haitiano



Fonte: ARASAAC.

Descrição da imagem: (início da descrição) dentro de uma quadratura, um fundo branco. O símbolo de um boneco esquemático tocando tambor e acima a palavra “jwe”. (Fim da descrição).

<sup>56</sup> Autor dos pictogramas: Sergio Palao.  
 Origem: ARASAAC <http://www.arasaac.org>  
 Licença: CC (BY-NC-SA)  
 Proprietário: Governo de Aragão (Espanha)

Buscando um padrão, optou-se por uma regularidade de elementos simbolizados no livro. Outra necessidade foi a personalização de alguns elementos próprios da história, como o personagem “Jean” e a “banana frita” pois esses ao serem referidos deveriam remeter aos apresentados nas ilustrações, personalização feita por integrantes do grupo Multi assim como as ilustrações que foram elaboradas pela ilustradora, professora e artista plástica Priscila Zavadil.

Figura 27 – Pictogramas “Jean” e “banana frita” em crioulo haitiano



Fonte: Multi.

Descrição da imagem: (início da descrição) duas quadraturas lado a lado. A primeira “Jean” simbolizando o menino através de sua ilustração. A segunda “Bannann Fri” com a figura de um prato com diversas pequenas rodela de banana. (Fim da descrição).

Outra escolha desencadeada por discussões foi a opção da escrita acima dos símbolos, com a intenção de facilitar a leitura e acesso pelas crianças. Importante lembrar que o pictograma é apenas um apoio à palavra, o destaque ainda deve ser dado ao texto escrito. Conforme Costantino orienta, “facilita a indicação dos símbolos durante a leitura, porque é mais imediato entender onde indicar” (2011, p.161 – tradução da pesquisadora). Ou seja, a criança ao querer indagar o que um símbolo significa, poderá apontar para ele, sem cobrir as letras que formam a palavra.

A escolha em manter a quadratura<sup>57</sup> em tamanho 3x3 se deu pela compreensão de que o texto é consideravelmente pequeno, podendo, assim, ocupar esse maior espaço na página. Já sendo uma quadratura considerada grande pois ao observar dez livros em CAA, pode-se constatar que o maior tamanho encontrado é de 2,5 cm por 2,5 cm enquanto o menor é de 1,5 cm. Livros esses que não fazem uso do sistema ARASAAC.

Ainda compreendendo que o destaque deve ser dado à palavra, outra escolha feita foi por deixar as quadraturas mais expandidas em símbolos que possuíssem mais de uma palavra em seu significado, estes possuindo uma quadratura de 3x4. Escolha pautada na observação

<sup>57</sup> “A presença de uma caixa externa de fato ajuda a delimitar a singularidade do significado, uma vez que une a palavra escrita e o símbolo, facilitando a atribuição de significado” COSTANTINO, 2011, p.160 – tradução da pesquisadora).



de outros livros com essa proposta de acessibilidade, pois eles também optam por essa expansão.

Figura 28 – Pictograma “dance para cá” em crioulo haitiano



Fonte: Multi.

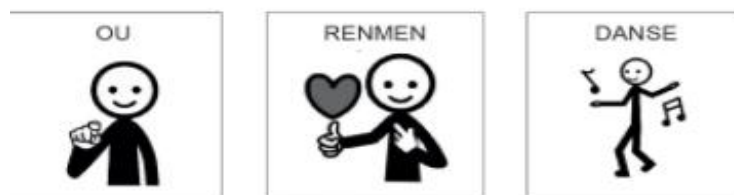
Descrição da imagem: (início da descrição) dentro de uma quadratura, um fundo branco. O símbolo de dois corpinhos dançando, e a escrita “danse la”. (Fim da descrição).

“Símbolos em cores ou preto e branco?” questiona Costantino (2011) e esse foi também um dos questionamentos durante a produção do livro, assim a autora afirma que apesar de os símbolos coloridos parecerem à primeira vista mais atraentes, a experiência é de que os símbolos sem cores são mais funcionais, menos fatigantes, proporcionando ao leitor a possibilidade de ler textos mais longos.

Em particular, quando a página fica cheia de símbolos porque é apropriado poder ter um texto longo e complexo, o preto e branco facilita as crianças a se moverem rapidamente de um símbolo para o outro, seguindo a modelagem adulta e garante um melhor tempo de atenção, especialmente para as pessoas com problemas visuais (COSTANTINO, 2011, p.161 – tradução da pesquisadora).

Dessa forma, a escolha feita foi pelo emprego dos símbolos em preto e branco para o livro.

Figura 29 – Pictogramas “você quer dançar”



Fonte: Multi.

Descrição da imagem: (início da descrição) três quadraturas com fundo branco, respectivamente: um boneco esquemático apontando para o interlocutor e a palavra “ou”; um boneco esquemático apontando para si mesmo e fazendo o sinal de confirmação com o dedo de onde surge um coração e a palavra “renmen”; um boneco esquemático dançando e a palavra “danse”. (Fim da descrição).

Para o livro, outras decisões tiveram de ser tomadas, como o uso apenas de símbolos simplificados, compreendendo que será o primeiro material em CAA usado por essas crianças e, dessa forma, usar símbolos com uma carga complexa pode torná-lo confuso. Um dos fatores que levou a essa escolha foi o fato de alguns elementos da escrita em texto não possuírem simbolização, o que dificulta a prospecção e produção do livro. Da mesma forma, alguns símbolos, como o nome próprio do personagem principal, demandam a personalização através da ilustração, para que ao ler o livro e ver a ilustração, a criança a reconheça no símbolo. Compreendendo assim que,

A escrita é uma tecnologia, ou seja, um "conjunto de competências a serem praticadas e aprimoradas com a experiência". A escrita não se abre naturalmente, não se tem o dom inato da escrita (senão a predisposição), sua aquisição é um processo lento e complexo, cada vez mais dado ou tipo de sociedade em que vivemos que por sua vez é mais complicado e que exige habilidades linguísticas cada vez maiores de seus cidadãos (RABBI, 2020, p.9 – tradução da pesquisadora).

Assim, ao optar pelo uso de símbolos simples e esquemáticos, pretende-se aprimorar a compreensão desse usuário sobre esses símbolos. Posteriormente podendo usar símbolos com uma carga de informações mais complexas. Entende-se dessa forma que os símbolos precisam ter uma coerência na sua elaboração. E essas escolhas devem ser feitas pensando no público a quem vai ser destinado o material, por exemplo, no caso de crianças pequenas que chegam ao Brasil, na maioria das vezes desconhecendo o português brasileiro, o uso de símbolos para sua comunicação é recente, sendo possível perceber que esse momento inicial de introdução dos símbolos deva respeitar a facilidade na sua compreensão para posterior inserção de símbolos e elementos mais complexos no dispositivo com essa criança já familiarizada com ele.

## **6.2 ENCONTROS E REFLEXÕES: ALGUMAS PALAVRAS**

Neste percurso, o encontro com Zanmi, professora, mestrande e pesquisadora da temática inclusão de crianças imigrantes do Haiti em escolas de Porto Alegre - RS colaborou não somente com as traduções, mas também com uma assessoria referente aos elementos e narrativas presentes no livro. Ao pensar em um dispositivo que apresente o português como língua de acolhimento, adotou-se a perspectiva da língua como agente social. Sendo conforme Araujo e Zambrano, “a habilidade desenvolvida pelos indivíduos para a interação entre os interlocutores, com trocas mútuas e recíprocas de experiências, onde os sujeitos são agentes sociais” (2020, p.2497).



Por isso, ao pensarmos em um livro nas duas línguas e adotar a perspectiva de que para essa criança em situação de imigrante vinda do Haiti o ensino do português deve vir em uma perspectiva de acolhimento, estamos defendendo o posicionamento de que todas as crianças devem ter suas singularidades respeitadas no espaço escolar, independentemente de barreiras de ordem social, econômica, cultural ou física. Assim, a língua local, a língua referida, para nós, como de acolhimento, não vem de um lugar de imposição ou substituição, mas sim a partir de uma perspectiva de incluir, agregar e acolher esse novo sujeito respeitando sua cultura, identidade e língua. Conforme Araujo e Zambrano (2020),

Não conhecer o idioma tem sido considerado um dos maiores desafios e barreiras para inserção desses sujeitos na sociedade, por tal motivo, a aquisição e o domínio da língua são fatores essenciais para sua integração (p.2497).

Tendo isso em vista, o encontro com Zanmi se povoou com muitas riquezas, ao analisarmos os termos usados e como crianças vindas do Haiti os compreenderiam, algumas palavras e expressão foram alteradas, mudando algumas frases e já refletindo sobre os símbolos que mais tarde seriam produzidos e organizados. Descobrimos coisas como o fato da palavra “requebra” não possuir uma tradução ou significado para a língua crioulo haitiano. Assim, destaco mais um rastro da pesquisa ao perceber que mesmo com histórias tão diferentes, com origens diferentes, nossa caminhada se encontra e disso nasce algo precioso como um livro que poderá contribuir com o acolhimento para as crianças vindas do Haiti. Analiso, assim, o livro como algo não somente importante para os “Jeans” que chegam à escola, mas para todos que ao se depararem com um novo colega poderão também aprender palavras de um novo idioma.

Nesse processo, a literatura é oferecida como um instrumento privilegiado para articular a conjugação das identidades culturais de cada pessoa, e permite visualizar que, quanto mais enraizada a experiência em uma cultura específica, mais universal ela se torna (COLOMER, 2012, p.2).

Ao analisar o livro desenvolvido, em CAA, para crianças usuárias das línguas crioulo haitiano e português brasileiro, os conceitos de língua de acolhimento e de língua familiar, chego à compreensão que aprender uma nova língua por sujeitos que vivenciaram a imigração envolve a realidade social em que essa criança e sua família se encontram. Posto isso, pensar o português brasileiro como uma língua que para as pessoas em situação de imigrantes vai ser uma língua que os acolha é pensar, também, que esse novo idioma pode proporcionar uma melhor qualidade de vida, o convívio social pleno e a garantia dos seus direitos, até mesmo o direito de permanecer usando a sua língua familiar se esse for seu desejo.

Finalizo essa análise com uma reflexão: a escola é um lugar de todos e para todos e por isso materiais que acolham e incluam como o livro apresentado aqui cada vez mais tornam-se importantes e necessários tendo em vista a multiplicidade que chega às salas de aula todos os dias.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Sou Imigrante. Não tenho terra. Tudo é terra. Não importa se aqui ou lá!*<sup>58</sup>

As palavras de Moises Antônio provocam a pensar *o ser imigrante*. Imigração essa que em seu sentido mais amplo significa deixar seu local de morada para ingressar em outro, porém: *o que se deixa ao mudar de “morada”?* eu diria: - *uma vida! O que se leva de onde partimos: diria: - muito!* Assim dou início a esse último capítulo da dissertação, embalada nas palavras de Moises Antônio, que me provocam a pensar nas nuances (e são muitas) envolvidas nos movimentos do imigrar.

E é isso que a pessoa que vivencia a imigração pode sentir, um “deixar parte de si” para “[re]constituir-se em outro lugar”. E esse [re]constituir-se em outra morada que me toma, pensar no papel da escola nesse processo, nessa escola que poderá ser o porto seguro desse sujeito, seu local para estabelecer vínculos, seu ambiente conhecido e esse sentimento me toma por compreender a escola como o local capaz de visibilizar a potência de uma inclusão de todos e para todos, através do olhar da professora, da direção, dos colegas, da secretária escolar e de tantos outros. Pois imagina-se ser nessa escola que esse sujeito passe a ter seus direitos respeitados e preservados. Pode ser nessa escola que à porta de acesso até mesmo de programas sociais e do acesso e desenvolvimento de políticas públicas (SILVA et al., 2018).

A descoberta do meu olhar, da minha atenção, acerca das nuances dos sujeitos em situação de imigrantes, deu-se através de encontros. Compreendo a escola, compreendo, é o local potente para a inclusão de crianças em situação de imigrantes, diversas pesquisas (BULLA et al., 2016; SILVA et al., 2017; COTINGUIBA, 2016) trazem a necessidade do desenvolvimento de dispositivos, recursos e/ou materiais que possam servir de apoio em sala de aula para a inclusão de crianças e adultos em situação de imigrantes que chegam sem compreender o português brasileiro. Minha questão suleadora (FREIRE, 2014) de pesquisa foi: *quais dispositivos ou práticas podem auxiliar a escola na acolhida e na comunicação de e com crianças [e suas famílias] em situação de imigrantes?* Penso o termo *sulear* utilizado por Freire (2014) quando permite pensar o conhecimento adquirido e construído na trajetória, enquanto o *nortear* surge como um conhecimento da certeza. Para esta pesquisa busquei o movimento de *sulear*), tecendo a trajetória, onde o saber vai sendo construído com o outro (s)e aberto ao diálogo.

---

<sup>58</sup> <https://migramundo.com/sou-imigrante-poema-de-moises-antonio/>

### *As definições, motivações e conceitos do imigrar*

O relato sobre as vivências e acolhimento de uma pequena criança em situação de imigrante e o relato sobre suas vivências e acolhimento se constituem como disparadores da pesquisa. Um menino que ao chegar no país encontrou barreiras e ações realizadas pela escola como a tradução do parecer pedagógico individual do menino, a festa entre culturas, indicam a potência da inclusão e tecem caminhos para pensar a remoção das barreiras encontradas por esses sujeitos. Barreiras essas que podem surgir desde o desconhecimento da língua, da diferença cultural entre tantas outras possíveis. Porém, antes de pensar nas barreiras que precisavam ser derrubadas percebo a necessidade de entender a situação social atual vivenciada por esse menino e sua família e talvez compreender a importância da legislação atinente para a inclusão de menino e de sua família.

No Brasil, tem-se a lei da imigração (BRASIL, 2017), que define como imigrante a pessoa oriunda de outra nacionalidade que hoje reside temporária ou definitivamente em território brasileiro, podendo esse sujeito usufruir de todos os direitos e possuindo todos os deveres dos aqui nascidos. Porém, após os anos 2000 a represália com os sujeitos que vivenciam o trânsito entre países se tornou intensa (ECO, 2019), fato esse que faz a compreensão do termo “*acolher*” tomar múltiplos e diferentes olhares, não basta abrir as portas, é necessário que essa pessoa se sinta convidada a entrar e tenha sua entrada respeitada, o acolher aqui citado torna-se sinônimo do termo incluir. Sendo preconizado através da legislação brasileira a educação como um direito de todos (BRASIL, 1988) direito reafirmado na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Isto posto, na forma da lei é garantido o acesso e permanência de todas as crianças, inclusive vindas de outros países, na escola, porém, para a materialização desse direito, é imprescindível a existência, assim como a manutenção, de políticas públicas, recursos e dispositivos que consolidem tanto o acesso quanto a permanência desses sujeitos.

### *O livro como recurso potente*

Penso assim no livro infantil, como uma das possibilidades de material que pode desencadear práticas inclusivas, material proposto aqui. Ao pensar em um dispositivo de acolhimento para famílias e crianças em situação de imigrantes chego ao livro em CAA como possibilidade de recurso. Revivo memórias da infância ao lembrar do armário da professora

cheio de livros e gibis em que todos podiam buscar, pegar, ler a qualquer momento, um dispositivo relacionado ao prazer, à curiosidade. Um recurso que sempre teve sentido de acolhimento em meu percurso escolar, como professora ou até mesmo pesquisadora.

Retomo a intensidade do objetivo geral, da pesquisa, o de analisar, a partir de um livro em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), desenvolvido para crianças usuárias das línguas crioulo haitiano e português brasileiro, os conceitos de língua de acolhimento e de língua familiar. Entendendo, para esta pesquisa o livro como ferramenta potente que dá asas à imaginação e pode assim também servir e apoiar o aprendizado, podendo proporcionar o conhecimento de novos mundos, novos lugares possíveis ou impossíveis, lugares que nos permitem o encanto e o afeto. Nesse sentido, concluo que o livro *Jean e a festa entre culturas* cumpre várias funções: o acesso às duas línguas e os recursos pictográficos, proporcionando que crianças de diferentes nacionalidades compartilhem o mesmo material e possam juntas conhecer uma o mundo da outra.

Ao me propor analisar, a partir do livro, os conceitos de língua de acolhimento e língua familiar, senti a necessidade de compreender o que são, esses conceitos. A língua familiar é entendida nesta pesquisa como, a língua de nascimento do sujeito, a língua de seus familiares, dita em casa, a sua primeira língua, aquela com a qual possui afeto, carinho e que diz sobre uma identidade que lhe pertence (SPINASSE, 2006). A língua de acolhimento se relaciona com a urgente necessidade de aprender uma nova língua em um cenário migratório (FERREIRA et al., 2019). E é esse contexto de “urgente necessidade” que faz emergir a potência de se desenvolver dispositivos que façam elo entre as línguas e proporcionem o convite: *você quer aprender comigo? Você quer ler comigo?*

E, através desse convite, feito através do livro, é possível idealizar outros convites, para outras ações. Por isso, destaco os movimentos que foram sendo realizados no decorrer e que tiveram como disparador o pequeno menino, recuperando dessa forma os capítulos teóricos que constituíram e deram sustentação a essa pesquisa, o capítulo “3. Imigrações: acolher, conhecer, incluir” caracteriza os conceitos envoltos no imigrar, definindo contornos sobre essa imigração para a criança ao trazer os relatos da professora Luna e dados que destacam o grande número de sujeitos em situação de imigrantes ingressando no Brasil, por diversos motivos. Após, apresenta-se o capítulo “4. Do crioulo haitiano ao português brasileiro – entre a língua familiar e a língua de acolhimento”, no qual discorro sobre os conceitos de língua como algo vivo e apresento o que define a língua familiar de um sujeito e as concepções atuais sobre o termo língua de acolhimento, o que faz emergir o fato de esse conceito ser novo nos estudos de ensino de português para imigrantes, pois muitas pesquisas

ainda adotam o termo “português como língua adicional” e o uso do termo “português como língua de acolhimento” seria um segundo conceito dentro dessa perspectiva de adição de uma nova língua, porém compreendendo que essa adição se dá em um contexto migratório (COTINGUIBA et al, 2019).

No capítulo “5. Literatura infantil acessível: a comunicação aumentativa e alternativa (CAA) como recurso de terceira via de acesso ao livro” é dissertado a respeito do livro infantil como um refúgio para a criança e após abordado os conceitos de Comunicação Aumentativa e Alternativa que, conforme Deliberato (2011), é toda forma de comunicação diferente da comumente usada por todo o sujeito, um recurso que amplia o acesso a textos, áudios, conversas e, assim, proporciona uma maior autonomia comunicativa por parte do sujeito. Compreendendo, dessa forma, a CAA como um recurso a mais, que, ao ser empregado, permita um maior acesso ao dispositivo, o recurso escolhido são os símbolos pictográficos de comunicação, que conforme Neves (2007), são signos simples que devem ser compreendidos pelo maior número de sujeitos. Com o arcabouço teórico já construído, finalmente, o livro toma vida, sua história ganha ilustrações, suas palavras são simbolizadas, suas páginas são editoradas e ganham cor. Livro esse que é pensado após a pergunta da pesquisa: *quais dispositivos ou práticas podem auxiliar a escola na acolhida e na comunicação de e com crianças [e suas famílias] em situação de imigrantes?* Concordando com Petit (2011) que afirma que para crianças que perderam tudo, os livros podem ser como casas emprestadas.

### ***A intersecção entre as línguas***

Ao analisar a partir da construção do livro “Jean e a festa entre culturas” os conceitos de língua de acolhimento e língua familiar, compreendendo que uma diz de um vínculo que faz parte da história e da identidade da criança e outra de um futuro ainda incerto e que muitas vezes nem foi escolhido por esses sujeitos que vivenciaram a imigração, percebo, dessa forma, que a língua de acolhimento pode ser a própria língua de identificação da criança, que ao ver o crioulo haitiano utilizado em um livro em uma escola brasileira pode se sentir acolhida e incluída, e esta convidar seus pares que desconhecem sua língua familiar a aprendê-la. Talvez, nesse cenário, o português seja aprendido, mas o acolher esteja no fato de o livro possuir essa língua de vínculo, de afeto e de um passado recente que pertence somente a esse sujeito.

Assim, o acolher se torna algo além de estar junto, mas sim um *compor-com* o outro, um olhar-para o sujeito e não sobre ele. Destaco que esse *compor-com* o outro esteve intensamente presente em todos os passos aqui calçados, ao escutar o colega em uma reunião e me sentir convocada e após conversar com Luna, a professora que acolhe a Jean e posteriormente ao me encontrar com Zanmi que pode narrar suas histórias, suas vivências e participar da feitura do livro não apenas como tradutora, mas também como consultora dos elementos culturais ali apresentados. Chegando ao entendimento de que não basta a escola ensinar o português brasileiro para crianças em situação de imigrantes, é importante que elas se sintam convidadas a aprendê-lo e possam convidar seus colegas a aprenderem sobre o seu idioma, sua identidade e sua história. Assim, apesar de o livro não ser um dispositivo pedagógico, ele pode compor a ação pedagógica fazendo parte e impulsionando a inclusão de crianças em situação de imigrante.

Com o livro *Jean e a festa entre as culturas* em mãos, compreendo que o livro desenvolvido não é para ser lido, manuseado, “brincado” por apenas uma ou outra criança específica, mas sim que ele é, também, e, principalmente, um convite para que todas as crianças, independentemente de sua língua ou nacionalidade possam acessá-lo, seja através do texto escrito ou através de seus símbolos. Concluo, após revisitar o percurso aqui empreendido, com minha escuta, da história do pequeno Jean, ao conhecer Zanmi, ao compor o grupo Multi, a produção do livro, que a riqueza está, justamente, nas trocas que realizamos, que permitimos, enfim, em aprender com o outro.

## REFERÊNCIAS

ACNUR (Brasil). Organização das Nações Unidas (org.). **Dados sobre refúgio**. 2020. Dados sobre refúgio no Brasil. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

ARAUJO, Elândia Gomes; ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO – PLAc. Revista Philologus, Rio de Janeiro, v. 1, n. 78, p. 2494-2512, set. 2020.

BERSH, Rita. **Introdução a tecnologia assistiva**. 2017. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 29 ago. 2021.

BEZERRA, Cecília Braga; BORGES, Lucienne Martins; CUNHA, Maiara Pereira. Filhos das fronteiras: revisão de literatura sobre imigração involuntária, infância e saúde mental. **Ces Psicologia**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 26-40, 29 ago. 2020. Universidad CES. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.12.2.3>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados** – Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiado. Lei 9.474/97 (art. 47) Ministério da Justiça, Secretaria nacional da Justiça, 2007.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Cartagena**. Ministério da Justiça, Secretaria nacional da justiça, 2008.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 10 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Dispõe sobre a concessão do visto permanente**. Brasília, Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=116083#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20concess%C3%A3o%20do,1980%2C%20a%20nacionais%20do%20Haiti> . Acesso em: 27 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Institui a Lei de Migração. **Lei Nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Brasília, Disponível em: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/107187/131851/F218956677/LEY%2013445%20BRASIL.pdf> Acesso em: 27 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 5 mai. 2021.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRUNER, Jerome, trad. Sandra Costa. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_, Jerome, trad. Waldemar Ferreira Netto. A construção narrativa da realidade. **Critical Inquiry**, v.18, n.1, p. 1-21, 1991.

BULLA, Gabriela da Silva; SILVA, Rodrigo Lages e; LUCENA, Júlia de Campos; SILVA, Leandro Paz da. IMIGRAÇÃO, REFÚGIO E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. **Organon**, [S.L.], v. 32, n. 62, p. 1-14, 26 jun. 2017. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/2238-8915.72346>.

\_\_\_\_\_, Gabriela da Silva; SILVA, Rodrigo Lages e; OLIVEIRA, Bruna Souza de; CONCEIÇÃO, Janaína Vianna da. português para imigrantes e refugiados na UFRGS: ações de política linguística e educacional. In: FERREIRA, L. C.; PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no Mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019.

CASTRILLÓN, Silvia. O direito de ler. CASTRILLÓN, S. (org). **O direito de ler e de escrever**. Editora Pulo do Gato, 2011.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu de; MACÊDO, Marília de; PEREDA, Lorena. **Resumo Executivo Imigração e Refúgio no Brasil. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança públicas/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra2018.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, T.; MACEDO, Marília. Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020. Série Migrações. **Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CENTRO STUDI INBOOK (Itália). Inbook (comp.). **II Modelo Inbook**. Itália: Csinbook, 2020. 23 slides, color. Disponível em: <http://csinbook.altervista.org/il-modello-inbook/>. Acesso em: 29 ago. 2021.

COLOMER, Teresa. A articulação escolar da literatura literária. COLOMER, T. (org). **Andar entre livros: a literatura literária na escola**. Global editora: 2007.

\_\_\_\_\_, Teresa. **Escuela e inmigración**. In: Leer.es: Gobierno da Espanha, 2012.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antonio Carlos. **TECNOLOGIA ASSISTIVA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma**

nova sensibilidade. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 33, p. 1-24, 28 set. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698163600>.

CONTIGUIBA, Geraldo C.; PIMENTEL, Maria L. Deslocamento populacional contemporâneo, língua e história: uma contribuição para os estudos sobre a imigração haitiana para o Brasil. FERNANDEZ, Vanessa PR & GATTAZ, André. **Imigração e imigrantes. Uma coletânea interdisciplinar**. Salvador: Editora Ponto com, p. 181-20, 2015.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro; PEREIRA, Werner Garbers E.; Ensino de português brasileiro na perspectiva língua-cultura: vivências na Amazônia brasileira e no Haiti. In: FERREIRA, L. C.; PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no Mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019.

\_\_\_\_\_, Marília Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro; RIBEIRO, Ailton Artur da Silva. O crioulo haitiano e o seu reconhecimento político. **Universitas: Relações Internacionais**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 30-40, 26 jul. 2016. Centro de Ensino Unificado de Brasília. <http://dx.doi.org/10.5102/uri.v14i1.3921>.

COSTANTINO, Maria Antonella. Il testo in simboli. COSTANTINO, Maria Antonella (org). **COSTRUIRE LIBRI E STORIE COM LA CAA**. Itália: Centro Studi Erickson, 2011.

\_\_\_\_\_. La lettura di libri illustrati da parte dell'adulto. COSTANTINO, Maria Antonella (org). **CONSTRUIRE LIBRE E STORIE COM LA CAA**. Itália: Centro Studi Erickson, 2011.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Claudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 40, n. 4, p. 1079-1102, 25 ago. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623642057>.

DELIBERATO, Débora. Comunicação alternativa: recursos e procedimentos utilizados no processo de inclusão do aluno com severo distúrbio de comunicação. In: PINHO, Sheyla Zambello de; SAGLIETTI, José Roberto Corrêa (org). **Núcleos de Ensino**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007, v. 1, p. 366-378.

\_\_\_\_\_, Débora. Sistemas suplementares e alternativos de comunicação nas habilidades expressivas de um aluno com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 225-244, ago. 2011. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382011000200005>.

DELIGNY, Fernand, trad. Lara de Malimpensa. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: 11 edições, 1996.

DEL'OLMO, Florisbal de Souza. A Emenda Constitucional no. 54 e o resgate da cidadania brasileira para filhos de nacionais nascidos no estrangeiro. **Anuario Mexicano de Derecho Internacional**, México, v. 9, n. /, p. 475-490, jan. 2009. Anual. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/amdi/v9/v9a15.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. Ana da Costa Polonia. **Paidéia**, Online, v. 36, n. 17, p. 21-32, jan. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2021.

ECO, Umberto. As migrações, a tolerância e o intolerável. In: Umberto Eco (autor). **Cinco escritos morais**. Rio de Janeiro: editora Record, 1998.

\_\_\_\_\_, Umberto. **Migrazioni e intolleranza**. Milano: La nave di Teseo editore, 2019.

EVARISTO, Conceição. Da representação a auto apresentação da Mulher Negra na literatura brasileira. **Revista Ensaios**, 2005. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf> acesso em: 28/08/2021.

FERNANDES, Duval; FARIA, Andressa Virgínia de. O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio dos haitianos. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [S.L.], v. 34, n. 1, p. 145-161, 23 ago. 2017. Associação Brasileira de Estudos Populacionais. <http://dx.doi.org/10.20947/s0102-3098a0012>.

FERREIRA, Luciana Corrêa. Língua de acolhimento experiências no Brasil e no mundo: algumas palavras. In: FERREIRA, L. C.; PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no Mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Liechtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, Eurídice. O HAITI: história, literatura, cultura. **Revista Brasileira do Caribe**, Goiânia, v. 12, n. 6, p. 371-395, jan. 06. Semestral. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rbrascaribe/article/view/7567/4640>. Acesso em: 02 jul. 2021.

FREITAS, Claudia Rodrigues de; FALKOSKI, Fernanda Cristina; SANTOS, Joseani Frassoni dos; SCHOLZ, Danielle Celi dos Santos; WERNER, Sheyla. Livro acessível: o encantamento na ponta dos dedos. **Diálogo**, [S.L.], v. /, n. 33, p. 77-92, 6 dez. 2016. Centro Universitário La Salle - UNILASALLE. <http://dx.doi.org/10.18316/2238-9024.16.44>.

\_\_\_\_\_, Cláudia Rodrigues de; TEZZARI, Mauren Lucia; STOCKMANN, Roberta; CARDOSO, Eduardo. LIVROS ILUSTRADOS TÁTEIS: acesso à literatura para crianças com deficiência visual em fase de letramento. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, online, v. 7, n. 24, p. 115-129, jul. 2020. Disponível em: [revistaselectronicas.ujaen.es/reid/article/download](http://revistaselectronicas.ujaen.es/reid/article/download). Acesso em: 02 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Editora Paz e terra: São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e terra: São Paulo, 2013.

Gobierno de Aragón (org.). **Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa. ARASAAC**. Disponível em: <https://arasaac.org/>. Acesso em: 28 out. 2021.

GROBEL, Maria Cecília Blumer; TELLES, Virgínia Lúcia Camargo Nardy. DA COMUNICAÇÃO VISUAL PRÉ-HISTÓRICA AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA, E, A EVOLUÇÃO DA AUTENTICIDADE DOCUMENTOSCÓPICA. **Revista Acadêmica Oswaldo Cruz**, Versão Online, v. /, n. /, p. 1-12, jan. 2014. Trimestral. Disponível em: <http://revista.oswaldocruz.br/Content/pdf/Maria%20Cec%20ADlia%20Blumer%20GROBEL.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

GUIMARÃES, Eduardo. A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28, jun. 2005.

HANDERSON, Joseph. Diaspora. Sentidos sociais e mobilidades haitianas. **Horizontes Antropológicos**, [S.L.], v. 21, n. 43, p. 51-78, jun. 2015. **FapUNIFESP (SciELO)**. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832015000100003>.

JOINT, Louis Auguste. Sistema educacional e desigualdades sociais no Haiti: o caso das escolas católicas. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 181-191, ago. 2008. **FapUNIFESP (SciELO)**. <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73072008000200013>.

KRUGER, Simone Infingardi; BERBERIAN, Ana Paula; SILVA, Scheilla Maria Orlosqui Cavalcante da; GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI, Giselle Athayde. Delimitação da área denominada comunicação suplementar e/ou alternativa (CSA). **Revista Cefac**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 265-276, mar. 2017. **FapUNIFESP (SciELO)**. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620171927316>.

LESSA, Danielle Karina Pincerno Favaro Trindade de Miranda. **Direitos fundamentais do migrante internacional: mudança de paradigma legislativo frente ao novo contexto migratório global**. 2016. 268 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. Entre muros e passagens: Imigração, refúgio e mobilidades no debate educativo, fragmentos do global ao local: [tese] Universidade de São Paulo, USP, 2019.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. A Proteção Brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. **Remhu: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, [S.L.], v. 22, n. 42, p. 281-285, jun. 2014. **FapUNIFESP (SciELO)**. <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-85852014000100017>.

MAYER, Denise Both. **LEITURA PARA ALÉM DE PALAVRAS: identificando elementos de tradução de texto em imagem nos livros com comunicação alternativa**. 2019. 116 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. **Rosae: linguística histórica, história das línguas e**

**outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 667-678. ISBN 978-85-232-1230-8. Available from SciELO Books.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de.; LOPEZ, Ana Paula de Araújo. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como Língua de acolhimento. In: FERREIRA, L. C.; PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no Mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019.

MORAES, Marcia. Do “Pesquisar-com” Ou De Tecer E Destecer Fronteiras. BERNARDES, Anita Guazzelli; TAVARES, Gilead Marchezi; MORAES, Marcia (org). **Cartaz para pensar políticas de pesquisa em psicologia**. EDUFEZ, p.131-129, 2012.

MORAES, Marcia Oliveira; SIMBINE, Alexandra Justino; LOPES, Beatriz Pizarro dos Santos; COUTO, Carolina Sarzeda Reis; TREBISACCE, Dandara Chiara Ribeiro; CHAVES, Gabrielle Freitas; VAZ, Juliana Pires Cecchetti; MIGNON, Larissa Ribeiro; PAULA, Lia Paiva. **PesquisarCOM: efeitos de uma oficina de experimentação corporal com pessoas cegas e com baixa visão**. Pesquisas e Práticas Psicossociais, São João del Rei, v. 1, n. 11, p. 147-160, jan. 2016.

NEVES, João Vasco Matos. Conceber pictogramas. **Instituto Politécnico de Castelo Branco**, 2007.

NOBRE, Jeruza Santos; SANTOS, Joseane Frassoni dos; FREITAS, Cláudia Rodrigues de. A inclusão de crianças em situação de imigrantes na Educação Infantil de Porto Alegre - RS. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 1-21, 9 out. 2021. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/2595-4377.114039>. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/114039>. Acesso em: 28 nov. 2021.

NUNES, Ariele Helena Holz. Identidade e aprendizagem no crioulo haitiano. Pápiá: **Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 81-109, jul. 2019. Semestral.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos>>. Acesso em 27 nov. 2021.

PARAGUASSU, Fernanda. **A menina que descobriu o vento**. Belo Horizonte: editora voo [livro infantil]. 2017. 40p.

PASCOLATI, Sonia. Ilustração na literatura infantil. **Acta Scientiarum. Language And Culture**, [S.L.], v. 39, n. 3, p. 245-256, 6 jul. 2017. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v39i3.35642>.

PASSERINO, Liliana Maria. A tecnologia assistiva na política pública brasileira e a formação de professores: que relação é essa? In: BAPTISTA, C.R (org). **Escolarização e deficiência**, 2015.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosângela. Sobre comunicação e linguagem. In: PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosângela. **Comunicação alternativa mediação para uma inclusão social a partir do Scala**. Passo Fundo: UFP editora, 2015.

PEREIRA, Gustavo de Lima. **Direitos humanos & migrações forçadas**: introdução ao direito migratório no Brasil e no mundo. Porto Alegre: ediPUCRS, 2019. 120p.

\_\_\_\_\_. **Direitos humanos e hospitalidade**: a proteção internacional para apátridas e refugiados. São Paulo: editora atlas, 2014. 200p.

PÉREZ, Cláudia C. C.; PASSERINO, Liliana Marina; PEIXOTO, Bianca. Método para Construção de Ontologia de Pictogramas para Sistemas de Comunicação Alternativa. **Renote**, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 331-340, 28 dez. 2018. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1679-1916.89307>.

PETIT, Michèle. Leia e use a biblioteca da escola: o que é isso hoje? o Simpósio Internacional: **A literatura que acolhe: infância, imigração e leitura**, 2011.

RABBI, Nicola. Scrivere facile non è difficile. Edizion la Meridiana: Itália, 2020.

REIS, Mariana Pereira dos; TORRES, Eneida Pena Pereira; COSTA, Beethoven Hortencio Rodrigues da. INFÂNCIA, ESCOLA E LITERATURA INFANTIL: livro para criança não precisa ser educativo. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**: ABPP, online, v. 33, n. /, p. 184-195, maio 2016. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br>. Acesso em: 02 ago. 2020.

REISHOFFER, J. C.; BICALHO, P. P. G.. PesquisarCOM em Instituições Totais: Ingenuidade, Desafio ou Utopia? In: Marcelo Santana Ferreira; Marcia Moraes. (Org.). **Políticas de Pesquisa em Psicologia Social**. 1ed. Rio de Janeiro: Nova Aliança, 2016, p. 223-236.

RESTEL, CCFP. Fenômeno migratório. In: **Desamparo psíquico nos filhos de dekasseguis no retorno ao Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 35-52. ISBN 978-85-7983-674-9. SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 08/08/2020.

SILVA, Thais Amorim et al. EscreverCOM: com quem? com o quê? para quê? **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 176-190, ago. 2017. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-152X2017000200012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2017000200012&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 28 out. 2021

SILVA, Rodrigo Lages e; BULLA, Gabriela da Silva; LUCENA, Júlia de Campos; SILVA, Leandro Paz da; ARAUJO, Matheus dos Santos. Educação de Jovens e adultos e acolhimento de imigrantes em Porto Alegre, Brasil: um relato de experiência com oficinas em aula plurilíngue. **revista lusófona de educação**. Revista Lusófona de Educação, Portugal, v. /, n. 42, p. 1-15, out. 2018. Trimestral.

SILVA, Susiele Machry da; BRISOLARA, Luciene Bassols. Ensino do Português para Falantes de Outras Línguas: análise das transferências dos padrões da lm na escrita. Matraga - **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Uerj**, [S.L.], v. 25, n. 43, p. 50-68,

14 jun. 2018. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/matraga.2018.32419>.

SIMÕES, Lucila Bonina Teixeira. Literatura infantil: entre a infância, a pedagogia e a arte. **Caderno de Letras**: UFF, Universidade Federal Fluminense, v. /, n. /, p. 219-242, 2013.

SOARES, Laura; TIRLONI, Larissa Paula. Literatura popular em projeto de ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes haitianos. In: FERREIRA, L. C.; PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no Mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Contingentia**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-8, nov. 2006. Revista do setor de alemão da UFRGS.

STOCKMANN, Roberta. FREITAS, Cláudia Rodrigues de. Livros ilustrados táteis para crianças com deficiência visual: a leitura mediada. **39º reunião nacional da Anped: GT 15 educação especial**, 2019.

\_\_\_\_\_, Roberta. **Livros ilustrados táteis e o processo de letramento de crianças com deficiência visual**. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

TESSER, Charles Dalcanale; DALLEGRAVE, Daniela. Práticas integrativas e complementares e medicalização social: indefinições, riscos e potências na atenção primária à saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, [S.L.], v. 36, n. 9, p. 1-17, 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00231519>.

VAILATTI, Teurra Fernandes. “Contribuições do plurilinguismo para o aprendizado do português brasileiro como língua de acolhimento em contexto migratório”. *Interfaces*, Parana, v. 11, n. 1, p. 104-117, 2020.

VAREJÃO, Filomena de Oliveira Azevedo. O português do Brasil: revisitando a história. **Caderno de Letras da Uff**, São Paulo, v. 39, n. /, p. 119-137, 2009.

WEBER, João Luis Almeida; BRUNET, Alice Einloft; LOBO, Nathália dos Santos; CARGNELUTTI, Ezequiel Simonetti; PIZZINATO, Adolfo. Imigração Haitiana no Rio Grande do Sul: aspectos psicossociais, aculturação, preconceito e qualidade de vida. *Psico-USF*, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 173-185, jan. 2019. **FapUNIFESP (SciELO)**. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712019240114>.

WEIß, Anja. Becoming a refugee. A life-course approach to migration under duress. *Sociologias*, [S.L.], v. 20, n. 49, p. 110-141, dez. 2018. **FapUNIFESP (SciELO)**. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-02004904>.