

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ALINE FLORÊNCIO PLÁCIDO

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

**BAURU
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ALINE FLORÊNCIO PLÁCIDO

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação, vinculado à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *campus* de Bauru – SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. Sob orientação da Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Manzoni

BAURU
2021

P698a

Plácido, Aline Florêncio

Alfabetização de crianças estrangeiras no Ensino Fundamental durante a pandemia da Covid-19 / Aline Florêncio Plácido. -- Bauru, 2022

102 p. : il., tabs., fotos

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Rosa Maria Manzoni

1. Alfabetização de estrangeiros. 2. Português como língua estrangeira.. 3. Interacionismo Socio-Discursivo. 4. Desenvolvimento Humano.. 5. Ensino fundamental - anos iniciais. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru.

Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ALINE FLORÊNCIO PLÁCIDO

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL
DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação, vinculado à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, *campus* de Bauru – SP, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Manzoni.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Rosa Maria Manzoni

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Prof^a. Ms. Manoela Afonso

Rede Estadual e Municipal de Ensino de Bauru

Prof^a Dr^a Kathia Lara Alexandra Kanizares

Rede Estadual de Educação de Botucatu e Centro Paula Souza

BAURU
2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às crianças, à minha família e aos meus amigos brasileiros e estrangeiros que me motivaram a estudar e ensinaram conhecer a riqueza de novas culturas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus por seu amor incondicional e imensurável pela minha vida e agradeço pela saúde e o privilégio que o Senhor me deu de adquirir novas aprendizagens, mesmo em tempos tão difíceis.

Agradeço à minha família por me auxiliar nos estudos, respeitando meu tempo, superando minha ausência em muitas atividades familiares e esperando os dias muitos dias em que deixei respondê-los devido à preocupação com os estudos.

Quero agradecer com todo meu coração à minha professora orientadora Rosa Maria Manzoni pela paciência, por acreditar em mim e ver em mim potencialidades. Muito obrigada pelas correções, pelo tempo dedicado à me ensinar, afinal 4 anos não são poucos dias e principalmente agradeço as muitas vezes que considerou meus pensamentos, mesmo estes sendo tão concretos.

Agradeço as professoras Kathia Lara Alexandra Canizares e Manoela Afonso, pelo aceite em circunstância tão especial e pelas contribuições a esta pesquisa.

Não posso deixar de agradecer e citar meus amigos Daiane Santos, Israella Proença de Proença, Aline Bessi, Vitor Teixeira e Sabrina Paes, que fizeram realmente acontecer esta formação, pois me auxiliaram muitas vezes com as atividades durante o processo da minha formação e principalmente no período de finalização, quando eu estava a ponto de desistir.

Finalmente, porém sem perda de importância, quero agradecer aos meus amigos estrangeiros, que me proporcionaram o conhecimento de novas culturas e auxiliaram no despertar do interesse no ensino do português como língua de acolhimento.

RESUMO

Este trabalho de Conclusão volta-se para a pesquisa realizada cujo o tema **Alfabetização das crianças estrangeiras matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental público em tempos de pandemia da Covid-19**, e delimita-se para o trabalho de alfabetização de discentes imigrantes não naturalizados. Este trabalho surgiu diante do processo de inclusão escolar de alunos estrangeiros na rede pública de ensino e inscreve-se na área da Linguística Aplicada e na de Direitos Humanos, sustentada pela abordagem quanti-qualitativa, com a finalidade de acompanhar e analisar o processo de alfabetização em língua portuguesa como língua estrangeira no período de pandemia, para melhor acolhimento das crianças e interação social. A pergunta norteadora da pesquisa foi: Como o ensino da alfabetização de crianças estrangeiras matriculadas nas escolas públicas de Bauru está organizado neste período de pandemia do novo coronavírus, cujo *locus* de aprendizagem da L2 (língua secundária) é na família falante de L1 (língua primária)? E qual o impacto dessa organização de ensino na apropriação da segunda língua? Desta forma, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a forma como o ensino da alfabetização e as práticas de letramento das crianças estrangeiras foram sendo realizados, e investigar quais os impactos neste ensino em relação às suas condições históricas de realização, para o desenvolvimento das competências de comunicativas. Sendo, portanto, etapas do trabalho: 1) Pesquisa bibliográfica dos aportes teóricos sobre a alfabetização e letramento, o ensino do português para aluno estrangeiro, a pandemia COVID-19, entre outros; 2) Pesquisa quantitativa da quantidade de alunos estrangeiros matriculados nos anos iniciais da rede pública de ensino da cidade de Bauru e em quais escolas desse município. 3) Elaboração dos questionários; 4) Aplicação dos questionários e para a coleta do relato oral; 5) Análise e interpretação dos resultados; 6) Elaboração do relatório científico do Trabalho de Conclusão de Curso. Como resultado, comprovamos que: a) nenhuma unidade escolar apresenta ações no Projeto Político Pedagógico voltadas ao acolhimento de alunos imigrantes; b) os professores não possuem formação específica para o acolhimento de crianças estrangeiras em sala de aula regular; c) que o ensino realizado durante a pandemia não levou em consideração as especificidades para a integração da criança imigrante; d) que as condições de ensino não apresentaram os subsídios necessários para a compreensão e assimilação de aprendizagem do novo idioma. Isso mostra a carência na formação dos professores, a falta de materiais didáticos específicos e a ausência de investimento em políticas públicas de âmbito municipal para o atendimento de alunos estrangeiros no contexto educacional.

Palavras-chave: Alfabetização de estrangeiros. Português como língua estrangeira (PLE). Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD). Competências comunicativas.

ABSTRACT

This work arose from the process of school inclusion of foreign students in the public school system and is part of the area of Applied Linguistics and Human Rights, supported by a quantitative-qualitative approach, with the purpose of monitoring and analyzing the literacy process in Portuguese as a foreign language during the pandemic period, for better reception of children and social interaction. The guiding question of the research was: How is the teaching of literacy to foreign children enrolled in public schools in Bauru organized in this period of the new coronavirus pandemic, whose locus of L2 (secondary language) learning is in the L1 (primary language)-speaking family? And what is the impact of this teaching organization on the appropriation of the second language? In this way, the general objective of the research is to analyze how the teaching of literacy and literacy practices of foreign children are being carried out, and to investigate the impacts on this teaching in relation to its historical conditions of realization. Therefore, the steps of the work are: 1) Bibliographic research of theoretical contributions on literacy and literacy, teaching Portuguese to foreign students, the COVID-19 pandemic, among others; 2) Quantitative survey of the number of foreign students enrolled in the initial years of public education in the city of Bauru and in which schools in this municipality. 3) Elaboration of the questionnaires; 4) Application of questionnaires and for the collection of oral reports; 5) Analysis and interpretation of results; 6) Preparation of the scientific report for submission. As a result, we prove that: a) no school unit has actions in the Pedagogical Political Project aimed at welcoming immigrant students; b) teachers do not have specific training for welcoming foreign children in regular classrooms; c) that the teaching carried out during the pandemic did not take into account the specificities for the integration of the immigrant child; d) that the teaching conditions did not present the necessary subsidies for the understanding and assimilation of learning the new language. This shows the lack of investment in public policies at the municipal level to serve foreign students in the educational context.

Keywords: Literacy for foreigners; Portuguese as a foreign language; Communicatives skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reservatório de saberes	20
Figura 2 – Obras da série La Famille de Voyageurs	28
Figura 3 – Quadro de alunos estrangeiros matriculados em 2016	29
Figura 4 – Deslocamento assistido de venezuelanos- Informe de interiorização	30
Figura 5 – Alfabeto gráfico e fonético da Língua Espanhola	29
Figura 6 – Alfabeto gráfico e fonético da Língua Árabe	40
Figura 7 - Esquema da Sequência didática da Escola de Genebra	52
Figura 8 – Número de estrangeiros matriculados nas escolas brasileiras	57
Figura 9 – Livros didáticos ensino fundamental	62
Figura10 – Material didático com adaptações para compreensão do aluno	64
Figura 11 – Centro de Mídias da Educação de São Paulo	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantidade de matrículas nas escolas de Ensino Fundamental de Bauru em 2020	58
Gráfico 2 – Comparação da quantidade de alunos estrangeiros matriculados no Ensino Fundamental Público de Bauru 2019 e 2020	59
Gráfico 3 – Quantidade de escolas públicas de Ensino Fundamental com alunos estrangeiros em 2020	59
Gráfico 4 – Tempo de serviço das professoras	61
Gráfico 5 – Língua materna dos alunos	63
Gráfico 6 – Formas de recebimento de materiais didáticos	66
Gráfico 7 – Concepção dos responsáveis sobre a aprendizagem de seus filhos	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Correspondências biunívocas entre fonemas e letras	46
Quadro 2 – Um som representado por diferentes letras, segundo a posição	46
Quadro 3 – Uma letra representando diferentes sons, segunda a posição	47
Quadro 4 – Letras que representam fonemas idênticos em contextos idênticos	48
Quadro 5 – As 4 etapas propostas para a alfabetização	49
Quadro 6 – Modelo teórico/didático do gênero textual cardápio	82
Quadro 7 – Síntese da sequência didática	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde

OMS – Organização Mundial da Saúde

PLE – Português como Língua Estrangeira

L.A – Linguística Aplicada

L2 – Língua Secundária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

OIM – Organização Internacional para as Migrações

SARS-COV-2 – Severe Acute Respiratory Syndrome (Síndrome respiratória aguda grave)

PPP – Projeto Político Pedagógico

COVID-19 – Corona Virus Disease - 2019

EMAI – Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

CMSP – Centro de Mídias da Educação de São Paulo

CRÁS – Centro de Referência de Assistência Social

CEL – Centro de Estudos de Línguas

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

SD - Sequência Didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. PROBLEMATIZANDO AS CONDIÇÕES DO ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19	22
1.1 Coronavírus e a educação em tempos de pandemia da Covid-19	22
1.2 Criança estrangeira e a escola brasileira	26
1.3 Educação escolar: direito de todos	32
2. LINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA APLICADA: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	35
2.1. Introdução à Linguística Geral	35
2.1.1 Linguística Aplicada e o ensino do português como Língua Estrangeira (PLE)	36
2.1.2 Concepções da alfabetização e letramento	42
2.2 Sobre a alfabetização na perspectiva do critério fônico	45
2.3 A engenharia didática do Interacionismo Sociodiscursivo: contribuição para a atuação pedagógica no processo de alfabetização	50
3. ABORDAGEM METODOLÓGICA: PERCURSO DA PESQUISA	55
4. ANÁLISES DOS RESULTADOS	58
4.1 Sobre a análise dos resultados: interpretação dos resultados das pesquisas quantitativa e qualitativa.	79
5. PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	82
5.1 Descrição das atividades	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – Questionário a ser aplicado a Diretoria de Ensino	99
APÊNDICE B – Questionário a ser aplicado à Secretaria da Educação de	100

Bauru

APÊNDICE C – Questionário a ser aplicado às Escolas de Ensino Fundamental I 101

APÊNDICE D - Questionário a ser aplicado aos professores 102

APÊNDICE E – Questionário a ser aplicado aos pais/responsáveis 105

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa alinha-se a um Projeto de Pesquisa mais amplo desenvolvido pela orientadora e objetiva acompanhar o processo de alfabetização em língua portuguesa como língua estrangeira. No âmbito da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as línguas estrangeiras recuperam a sua importância, sendo indispensáveis e capazes de aproximar o estudante de várias culturas e propiciar a sua interação no mundo globalizado. Indubitavelmente, o acesso ao conhecimento de uma língua estrangeira torna-se cada vez mais uma grande exigência no campo da cidadania. No caso do público alvo desta pesquisa, esta necessidade aumenta devido à exclusão social a que vem sofrendo.

A inclusão escolar de alunos estrangeiros na rede pública de ensino é uma prática constante nos debates atuais e relevantes no campo dos direitos humanos. Segundo estudos apresentados pelo Instituto Unibanco em 2018, até 2016 já havia cerca de 73 mil matrículas de alunos estrangeiros em escolas brasileiras, sendo 64% destes em escolas públicas. Esse fato demanda atenção sobre o processo de acolhimento social da criança em desenvolvimento no ambiente escolar, sobretudo, a que se encontra nos anos de alfabetização e letramento em uma nova nação, com costumes, cultura e idioma distintos de sua língua materna.

As características do fluxo migratório e suas principais causas geradoras influenciam diretamente nas condições de saúde mental dos envolvidos, principalmente as crianças, por se encontrarem em processo de desenvolvimento. Dados apresentados pela Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) no ano de 2018, revelam um total de 70,8 milhões de pessoas que tiveram deslocamento forçoso no mundo, dos quais 25,9 milhões são consideradas refugiadas, destacando o fato de metade destas serem menores de 18 anos. Sobre a definição de pessoas refugiadas, trazemos a seguinte síntese:

De acordo com a Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados, são refugiados as pessoas que se encontram fora do seu país por causa de fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, opinião política ou participação em grupos sociais, e que não possa (ou não queira) voltar para casa. Posteriormente, definições mais amplas passaram

a considerar como refugiados as pessoas obrigadas a deixar seu país devido a conflitos armados, violência generalizada e violação massiva dos direitos humanos. (Enunciado da questão 23, p. 11, prova NC-UFPR - 2015 - PM-PR - Aspirante da Polícia Militar)

Sabendo da quantidade de crianças que enfrentam o abandono de seus territórios, forçosamente, devido à violação dos direitos humanos, entende-se que, entre os desafios de readaptação e recomeço em uma sociedade desconhecida, o maior deles é a superação das barreiras do conhecimento da língua. Para Revuz (2006, p. 217):

[...] Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento. A língua é material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional.

A partir do excerto acima, compreende-se que, durante o processo de integração dos alunos estrangeiros, devem ser levados em consideração suas condições psicológicas e os contextos de dificuldades na compreensão das diferenças culturais e do idioma. De acordo com Kall (2017, p. 13),

As pessoas com status de refugiado, principalmente as crianças, já se encontram naturalmente em um estado de vulnerabilidade, muitas fugindo de condições sub-humanas. Entre os desafios enfrentados - como o medo, dificuldade de comunicação advinda da língua e cultura, falta de documentação, preconceito, etc - encontra-se também as dificuldades de inserção na nova comunidade. Para que as crianças possam ser efetivamente cidadãs de um Estado é necessária a inclusão em meios sociais de convívio como, nesse caso, escolas.

Assim, encontramos, na escola, o respaldo para aquisição da língua, da cultura e dos costumes da nacionalidade inserida. No Brasil, a educação de forma gratuita é direito constitucional garantido a todas as crianças até os 17 anos de idade, aos alunos nacionais e alunos estrangeiros, independentemente de seu país de origem (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

O espaço escolar é um dos locais onde a criança adquire conhecimentos e estímulos para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Entretanto, no início do ano letivo 2020, diversas nações, incluindo o Brasil, depararam-se com uma

pandemia caracterizada pelo surto da doença COVID-19 (OPAS/OMS, 2020), que exigiu, a princípio, o fechamento das escolas por um período de aproximadamente 90 dias. As exigências de isolamento social demandaram o envio de atividades escolares aos alunos para serem realizadas em suas casas, na tentativa de reduzir o prejuízo no processo de ensino e aprendizagem. Com o direito à educação garantida, porém com o reflexo na suspensão de atividades em ambientes escolares, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo deliberou reorganização dos calendários escolares, possibilitando o ensino a distância em tempos de pandemia, durante o período de surto da COVID-19. A medida de suspensão das aulas presenciais, no estado de São Paulo, ocorreu de 13/03/2020 a 18/10/2021, com duração de um ano e sete meses. Contudo, a partir de 26 de janeiro de 2021, houve o retorno das aulas de forma rotativa, que possibilitava ora aulas remotas, ora presenciais. As aulas presenciais eram realizadas por turmas cujo percentual de presenças era condicionado às fases de risco de contaminação, indicadas no Plano São Paulo.

A alfabetização de alunos estrangeiros nos anos iniciais do ensino fundamental requer da criança o enfrentamento de diversidade cultural e variação linguística, cujas ações necessitam da mediação na explicação verbal e o treinamento auditivo na pronúncia das palavras para a compreensão e apropriação dos conteúdos de aprendizagem escolar. Sendo assim, este estudo justifica-se por se inscrever no entremeio de duas áreas do conhecimento: 1) na Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa, como língua secundária a ser ensinada a falantes de língua estrangeira e 2) nos Direitos Humanos, considerando a língua estrangeira como um direito cidadão e requisito para uma cidadania plena.

Diante desse cenário, este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta os resultados obtidos em uma pesquisa feita que pretendeu responder aos seguintes questionamentos: Como o ensino da alfabetização de crianças estrangeiras matriculadas nas escolas públicas de Bauru - SP está organizado, neste período de pandemia do novo coronavírus, cujo *locus* de aprendizagem da L2 (língua secundária) é na família falante de L1 (língua primária)? E qual o impacto dessa organização de ensino na apropriação da segunda língua?

Para responder a essas questões, estabelecemos como objetivo geral analisar a forma como o ensino da alfabetização e as práticas de letramento das

crianças estrangeiras estão sendo realizados, e investigar quais os impactos neste ensino em relação às suas condições históricas de realização. E como objetivos específicos os que se seguem: 1) investigar se, no plano pedagógico das escolas pesquisadas, inclui o acolhimento de crianças estrangeiras; se existe diferenciação de material pedagógico e ou de formas de orientação dos conteúdos de aprendizagem para crianças estrangeiras; 2) apontar se as formas de envio ou o modo de elaboração estão sendo de fácil compreensão das atividades por parte das crianças e de seus responsáveis; 3) verificar se o ensino remoto tem afetado no aprendizado e de que forma; 4) analisar se o material pedagógico destinado às crianças estrangeiras as incentiva a pensar e interagir na língua-alvo (Português) e se, por meio desse material, o professor propicia experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática social da nova língua; 5) elaboração de uma sequência didática organizada para a integração para uma sala de 1º ano do ensino fundamental com alunos imigrantes a fim de promover o ensino e a alfabetização em língua portuguesa por meio dos gêneros textuais *cardápio* e *receita culinária*.

Conforme apontado por Vigotski (2010, p.113), “a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”, sendo uma etapa precedida pela pré-aprendizagem segundo o convívio sócio-histórico da criança. Portanto, a criança, antes de entrar na escola, já possui uma carga de conhecimentos e aprendizagens constituída durante seu desenvolvimento. Desse modo, pensando em crianças estrangeiras, deve-se compreender que estas trazem, além de conhecimentos estabelecidos antes do contexto escolar, ainda precisam adaptar (relacionar) ou mesmo confrontar, suas diferenças linguísticas, cultural, e de costumes sociais junto ao novo território de interação social, isto é, tem de se adaptar a uma nova realidade.

Segundo Gauthier (1998, p.28-35), ensinar é um ofício que envolve vários saberes, tornando-se uma espécie de “reservatório” do qual o educador recorre para corresponder às necessidades de sua atuação. A figura 1 apresenta esse reservatório de saberes.

Figura 1 – Reservatório de saberes

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
disciplinares	curriculares	das ciências da educação	da tradição pedagógica	experienciais	da ação pedagógica
(A matéria)	(O programa)		(O uso)	(A jurisprudência particular)	(O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Fonte: Gauthier, 1998, pg. 29

Esse “reservatório” possibilita o conhecimento de conteúdos que envolvem saberes que irão além daqueles aprendidos em sala de aula, durante a formação pedagógica, contudo, que são necessários para auxiliar no processo de ensino e para facilitar a compreensão (catarse) do aluno.

Entre os saberes apresentados na figura 1, pode-se observar a necessidade de adquirir os saberes disciplinares, curriculares e das ciências da educação. Assim, torna-se primordial, uma rápida análise sobre a alfabetização e sobre a linguística, como conhecimentos essenciais para a atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para atender a esses objetivos, esta pesquisa estrutura-se em 5 seções. A primeira trata-se da apresentação do contexto da pesquisa, tendo por título principal “Problematizando das condições do ensino em tempos da pandemia da Covid-19”. A Segunda seção se encarregará da introdução na qual são apresentadas as motivações pessoais da pesquisa, as perguntas norteadoras e seus objetivos. A terceira seção dedica-se à fundamentação teórica, proporcionando o embasamento teórico sobre as teorias que envolvem a alfabetização, o letramento, a linguística, a linguística aplicada e principalmente a educação para crianças estrangeiras presente nas escolas públicas nacionais. A seção, intitulada Abordagem metodológica apresentará as etapas utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa. A quinta

seção está dedicada à análise e a interpretação dos resultados obtidos durante a pesquisa. Já a quinta seção apresenta uma Proposta de Sequência Didática, sob os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, para a alfabetização de crianças estrangeiras em espaço de aula escolar.

As outras duas últimas seções correspondem, respectivamente, às considerações finais, aos apêndices anexados da pesquisa.

1. PROBLEMATIZANDO AS CONDIÇÕES DO ENSINO EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19

Nesta seção, apresentamos o contexto histórico de crise da saúde por conta da pandemia da covid-19 pelo qual passou o Brasil e o mundo, bem como o contexto migratório e a educação para a criança imigrante.

1.1 Coronavírus e a educação em tempos de pandemia da covid-19

O coronavírus (SARS-COV-2) é um novo vírus responsável pela doença Covid-19 que por sua vez, é uma enfermidade respiratória e cardiovascular que assolou o mundo com muitas mortes, sendo então caracterizada como uma pandemia.

No dia 11 de Março de 2020, o diretor da Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhece a doença Covid-19 como uma pandemia (OMS BRASIL). Em sua declaração realizada na Suíça, orienta sobre a adoção por toda a sociedade de medidas preventivas de contaminação, visando ao salvamento de vidas. De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde/OMS Brasil (2020),

We have therefore made the assessment that COVID- 19 can be characterized as a pandemic. Pandemic is not a word to use lightly or carelessly. It is a word that, if misused, can cause unreasonable fear, or unjustified acceptance that the fight is over, leading to unnecessary suffering and death. [...] This is the first pandemic caused by a coronavirus. (World Health Organization, 2020)

Portanto, avaliamos que a COVID- 19 pode ser caracterizada como uma pandemia. Pandemia não é uma palavra a ser usada de forma leviana ou

descuidada. É uma palavra que se mal utilizada, pode causar medo irracional ou aceitação injustificada de que a luta acabou, levando a sofrimento e morte desnecessários. [...] Esta é a primeira pandemia causada por um coronavírus (Tradução OPAS/OMS Brasil, 2020)

Diversas nações, incluindo o Brasil, depararam-se com uma pandemia caracterizada pelo surto da doença, sendo, então, necessário adotar medidas de contenção de sua proliferação conforme as orientações da OMS (2020).

Conforme o crescimento da pandemia em território nacional, entre as medidas apresentadas pela OMS está a determinação em evitar locais de contato entre diversas pessoas, como forma de redução de risco de contaminação. Sendo assim, os governantes nacionais, em obediência às orientações de medidas protetivas de segurança, realizaram decretos que exigem a suspensão de algumas atividades de alguns estabelecimentos públicos de todas as áreas econômicas e sociais.

As exigências de isolamento social refletiram conseqüentemente nas escolas, e diante de tantos decretos referentes a pandemia do COVID-19, cabe destacar o Decreto nº 64.862 de 13 de Março de 2020, que adota a medida de suspensão de atividades escolares no Estado de São Paulo, a princípio, de forma gradativa:

O Governador do estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e considerando a existência de pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), nos termos declarados pela Organização Mundial da Saúde, Decreta:
Artigo 1º - Os Secretários de Estado, o Procurador geral do Estado e os dirigentes máximos de entidades autárquicas adotarão as providências necessárias em seus respectivos âmbitos visando à suspensão: I – de eventos com público superior a 50 (quinhentas pessoas, incluída a programação dos equipamentos culturais públicos; II – de aulas no âmbito da Secretaria da Educação e do centro Paula Souza, estabelecendo-se, no período de 16 a 23 de março de 2020., a adoção gradual dessa medida;
[...] Artigo 4º - No âmbito de outros Poderes, órgãos ou entidades autônomas, bem como no setor privado do Estado de São Paulo, fica recomendada a suspensão de: I - aulas na educação básica e superior, adotada gradualmente, no que couber; II – eventos com público superior a 500 (quinhentas) pessoas. (Governo do Estado de São Paulo, 2020)

Em busca de redução de prejuízos causada pela suspensão das aulas decretada em 13 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo delibera reorganização dos calendários escolares, possibilitando o ensino a distância em tempos de pandemia, orientando as formas de aplicação do ensino

durante o período de surto do COVID-19. Portanto, observado a DELIBERAÇÃO do Conselho Estadual da Educação 177/2020, realizado em 18 de março 2020, destacando os artigos abaixo:

Art. 1º - As instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, públicas ou privadas da Educação Básica e públicas de Educação Superior, tendo em vista a importância da gestão de ensino e da aprendizagem, dos espaços e dos tempos escolares, bem como a compreensão de que atividades escolares não se resumem ao espaço de uma sala de aula, deverão reorganizar seus calendários escolares nesta situação, podendo propor, para além de reposições de aulas de forma presencial, formas de atividades escolares não presenciais.

Art.2º - As premissas para a reorganização de calendários escolares são: [...] V – utilizar para a programação da atividade escolar obrigatória, todos os recursos disponíveis, desde orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/família, bem como outros meios remotos diversos. (Conselho Estadual de Educação, p.1 - 2, 2020)

Essas medidas demandaram, portanto, envio de atividades escolares aos alunos para serem realizadas em suas casas, na tentativa de reduzir o prejuízo no processo de ensino e aprendizagem. As cidades interioranas do Estado, gradativamente, seguiram as ordens e orientações adotadas nacionalmente quanto ao fechamento das escolas.

No que se refere à política de suspensão das aulas, em contexto local, em decorrência do campo de pesquisa, cabe o estudo do Decreto nº 14.664 do Município de Bauru, publicado em 20 de março de 2020, adotando os termos de suspensão de aulas determinado pelo governador do Estado de São Paulo. Assim, ficou estabelecida a suspensão das atividades escolares em instituição de ensino durante 30 dias a partir da data de publicação.

Art. 10 – Fica vedada pelo prazo de 30 (trinta) dias no âmbito do Município de Bauru, a realização de quaisquer eventos públicos ou privados em que ocorra a aglomeração de pessoas.

Art. 12 – As instituições de ensino deverão interromper suas atividades educacionais a partir da data de publicação deste decreto. (Bauru, 2020)

Contudo devido a não resolução da pandemia e o crescimento de no quadro de mortes causadas pela doença do coronavírus, houve a prorrogação do prazo estabelecido pelo prefeito de Bauru, conforme decreto 14.711 de 07 de abril de 2020:

Art. 1º – Fica prorrogado o recesso escolar no período de 07 a 09 de abril de 2020, sendo que a partir de 13 de abril de 2020 o período letivo será retomado com o oferecimento de atividades pedagógicas na modalidade à distância, nos termos do art. 32, inciso IV, (&) 3º da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Bauru, 2020)

Apesar do prazo citado, houve a necessidade de nova prorrogação devido a emergência e o agravamento do quadro pandêmico nacional. Portanto, em 14 de Abril de 2020, realiza-se o Decreto 14.722 revogando o decreto anterior, estabelecendo a permanência do fechamento das unidades do Sistema Municipal de Ensino enquanto perdurasse a quarentena.

A partir das condições, então vividas nacionalmente, a educação acontecia diferentemente da realidade conhecida pela maioria da população. Desde, então, até que finalizasse a pandemia, muitos professores deveriam buscar estratégias para que o ensino continuasse mesmo que fosse a distância.

Quando pensamos o ensino de maneira virtual ou a distância surge a preocupação em identificar não apenas a apropriação do conhecimento linguístico ou escolar, mas principalmente se está ocorrendo a formação de um sujeito crítico, capaz de transformar sua realidade pessoal e social e realizar as evoluções necessárias para o desenvolvimento.

Durante o ensino de maneira presencial, no espaço escolar, é possível a relação entre os sujeitos e esta interação social é de extrema importância, pois por meio da interação dialética na sociedade ocorre a compreensão individual e do mundo em que estamos inseridos. Rego (2014, p. 41) corrobora esta afirmação revelando que, no meio social, “ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo”.

Freire (2016, p. 135) enfatiza a necessidade da interação e do diálogo para a formação identitária e do meio:

O diálogo é o encontro entre os homens, intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os

homens encontram o significado de serem homens. Logo, o diálogo se constitui como uma necessidade existencial.

Preocupando-nos com o papel que as práticas de linguagem desempenha no desenvolvimento das capacidades relacionadas às ordens dos saberes e do agir, busca-se compreender a aplicação do ensino durante a pandemia do Covid-19, Visto que o fechamento das escolas, impossibilitaram o diálogo presencial e a interação entre os alunos e/ou entre o professor.

E, para os casos das crianças imigrantes, que realizaram a migração em tempos de pandemia, e não tiveram a oportunidade de realizar esta interação escolar em território brasileiro, mas tiveram de se confrontar com os novos conhecimentos a distância, perguntamo-nos se ocorreu a efetivação das aprendizagens culturais, sociais, linguísticas e escolares, necessárias para o desenvolvimento e da transformação do aluno.

Compreendendo esta realidade migratória nacional e a situação da educação durante a pandemia, devemos destacar a questão das crianças imigrantes no espaço escolar e a educação enquanto instrumento legal de cidadania e integração social.

1.2 Criança estrangeira e a escola brasileira

Quando estudamos sobre a diversidade cultural e as linguagens presentes nas escolas, entendemos que a presença de crianças estrangeiras no contexto escolar não é algo recente em território nacional.

Tal afirmação é corroborada por Rojo (2012, p. 14-15) ao discorrer sobre a história de Anacleto de Medeiros, que era um negro, da década de 1920, filho de uma escrava alforriada, e que foi bem sucedido nos estudos. Destacamos que, desde o início do século XX (senão desde sempre), em nossa sociedade constituída por “híbridos impuros e fronteiriços”, conforme a autora descreve, sempre houve a presença de alunos estrangeiros nas escolas, caracterizando a mistura de culturas, raças e cores em sala de aula.

Ao tratar da inclusão escolar de alunos estrangeiros na rede pública verificou-se os dados apresentados pelo Instituto Unibanco em 2018, que aponta que, até

2016, já havia cerca de 73 mil matrículas de alunos estrangeiros em escolas brasileiras, estando 64% destes em escolas públicas.

Quando compreendido o processo de desenvolvimento da criança e as influências que envolvem a possibilidade de aprendizagem e formação, amplia-se a preocupação com a alfabetização e o letramento das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa preocupação é estendida ao acolhimento social no ambiente escolar, que deve atentar para seu contexto migratório, que refletirá nas possíveis dificuldades na aquisição do novo idioma para a interação social.

As características do fluxo migratório e suas principais causas geradoras influenciam diretamente nas condições de saúde mental dos envolvidos, e principalmente nas crianças, por estas se encontrarem em processo de desenvolvimento.

A maioria das crianças migrantes (para não dizer todas), ao deixar seu território, o faz de maneira forçosa e, muitas vezes, essa mudança ocorre de maneira repentina para ela, pois muitas acompanham os pais ou os responsáveis que julgam ser o melhor para ela realizar aquela mudança. Portanto, a criança não escolhe migrar e nem sempre seu processo migratório acontece de forma agradável, como a expectativa de uma viagem turística, podendo ainda enfrentar situações de enfrentamento de tempestade, fome, frio, xenofobia, abusos, maus-tratos e, em alguns casos, até abandono ou afastamento dos pais.

Independente do contexto migratório, toda criança precisa deixar um “pedaço de si” e de sua história, e por ser um processo, por vezes doloroso, como observamos nas obras do escultor Bruno Catalano (2018).

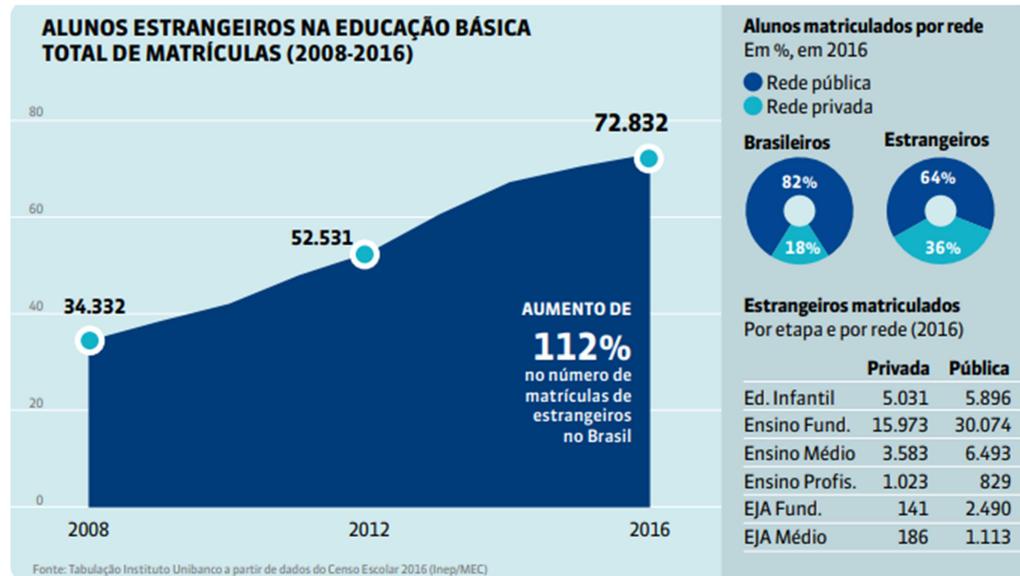


Fonte: Catalano, B., site Olá Argentina, 2018.

Entre os diversos motivos que levam uma família a migrar, muitos acontecem de maneira involuntária como os casos de situações de perseguição política, religiosa, guerras, catástrofes ambientais e situação econômica. Muitos desses casos podem ocasionar experiências cruéis às crianças que, conseqüentemente, refletirá no processo de aquisição dos novos conhecimentos escolares e culturais da sociedade na qual estarão inseridas.

Conforme dados da Acnur (2018), metade dos 25,9 milhões de estrangeiros, que estão classificados como refugiados, são pessoas menores de 18 anos de idade. Segundo pesquisa revelada pelo Instituto Unibanco (2016), já existiam 73 mil matrículas de estrangeiros no país, sendo, em sua maioria, matriculados no ensino fundamental (30.074 mil). Diante de tais fatos, devemos refletir quantas dessas crianças passaram por situações traumáticas até a chegada do novo território e quantas sofreram as conseqüências durante a inclusão escolar.

Figura 3 – Quadro de alunos estrangeiros matriculados em 2016



Fonte: Dados INEP (2016) Aprendizagem em foco, nº38, 2018

O contexto de acolhimento de alunos imigrantes nas escolas brasileiras é algo de constante discussão em debates, e de emergentes ações legislativas que se preocupam com o cumprimento dos direitos e a acolhida destes em território nacional, conforme destaca Bizon & Camargo (2018, p. 712):

Em que pese a frequente instabilidade política e econômica, marca de países periféricos e semiperiféricos, o crescimento econômico experimentado pelo Brasil no início do século XXI e sua participação nos principais tratados internacionais de Direitos Humanos tornaram o país tanto um destino quanto uma rota migratória de milhares de pessoas, impactando nossas políticas de migração e de acolhimento em âmbito nacional e também municipal.

Ao avançar as pesquisas sobre a realidade migratória nacional brasileira, observa-se um aumento significativo após o êxodo dos venezuelanos que deixaram o país de origem devido a crise política e econômica. Muitos atravessaram a fronteira, lotando as ruas de Pacaraima/RR e Boa Vista/ RR. Como foram milhares de pessoas, o Governo instituiu uma ação para a interiorização destes pelo Brasil em respeito aos Direitos Humanos e como estratégia de melhoria de acolhimento e na redução da crise do fluxo migratório em território nacional.

Os venezuelanos, em 2021, foram classificados como o 2º maior grupo populacional deslocado, sendo o Brasil o 5º país que mais acolheu durante o

período de crise migratória, que por meio do benefício do processo de interiorização, possibilita a redução destas populações nas ruas das cidades de divisa fronteiriça.

Figura 4 – Deslocamento assistido de venezuelanos – Informe de interiorização



Fonte: Boletim Subcomitê Federal para interiorização. Outubro/2021

Segundo dados apresentados pela Organização Internacional para as Migrações (OIM) (2021), através do projeto de interiorização, já foram locomovidos 62.680 mil pessoas de Roraima, região fronteiriça do Brasil com a Venezuela, para os demais estados e cidades do Brasil. Podemos observar que, no Estado de São Paulo, houve a entrada registrada de 9.046 pessoas, sendo que, destas, 3.646 pessoas estão na Capital e o restante está distribuído pelas cidades interioranas do Estado.

Com o processo de interiorização dos venezuelanos, estabelecida pela ação do Governo Federal denominada Operação Acolhida, iniciada em Abril de 2018,

consequentemente, reflete-se na quantidade de crianças estrangeiras matriculadas nas escolas públicas das cidades interioranas do Brasil. Assim, cabe, então, a dirigir a atenção sobre o processo de acolhimento social da criança em desenvolvimento no ambiente escolar, a que se encontra nos anos de alfabetização e letramento em uma nova nação, com costumes, cultura e idioma distinto de sua língua materna, enfrentado grandes desafios.

Quando concedido o status de refúgio a uma família, entende-se que esta se enquadra às exigências estabelecidas que comprovem fundado temor de perseguição. Assim, pensando nos desafios da adaptação escolar para a criança estrangeira, e relevando o entendimento de que as crianças, sem passar por nenhuma destas experiências migratórias, já demandam muito esforço para aprender a ler e escrever, preocupamo-nos com imigrantes matriculados em território nacional nos anos iniciais de alfabetização.

O contexto escolar permite o desenvolvimento integral das crianças, por meio das práticas de convívio e interação através das linguagens que a envolvem. Ao ser inserido em uma escola, o aluno deverá superar desafios, tais como o conhecimento de localização, dos espaços, capacidade de comunicação, conhecimento e compreensão dos costumes, comidas, rotinas, horários, superação das diferenças linguísticas e raciais, entre outras operações que demandaram concentração e dedicação para seu crescimento que ultrapassam a alfabetização.

Sendo a educação pública gratuita garantida como um dos direitos básicos do ser humano, e a escola o local que proporciona conhecimentos e estímulos para desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, perguntamo-nos: Como a não frequência à escola reflete no acolhimento, na adaptação, na interação e na aprendizagem da criança estrangeira? Este estudo estende-se pela verificação dessa realidade após o Brasil enfrentar a doença coronavírus instaurada no início do ano letivo de 2020.

1.3 Educação escolar: direito de todos

Entre tantas diferenças a serem consideradas na alfabetização da criança estrangeira em território brasileiro, observa-se o espaço escolar como local estratégico para seu acolhimento, interação social e principalmente para facilitar a aprendizagem e desenvolvimento que irá além da compreensão dos grafemas,

fonemas e significado das palavras.

O espaço escolar é um dos locais onde a criança adquire conhecimentos e estímulos para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, onde terá respaldo para aquisição da língua, da cultura e dos costumes sociais em que se está inserida. É o lugar onde o processo de construção do conhecimento acontece de maneira conjunta, social e compartilhada, com professor e os colegas de sala de aula. (Cubero, 2004, p.105).

No Brasil, criaram-se as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB 9394/96) que se atenta à educação escolar, que deve ser predominantemente em instituição própria, de maneira obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos de idade e de dever da família e do Estado. Nela consta os 13 princípios em que o ensino deve ser ministrado, onde destacamos a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, e a consideração com a diversidade étnico-racial incluída pela Lei nº 12.796, de 2013.

A Constituição Federal além de garantir a educação de forma gratuita é de direito constitucional garantido, a todas as crianças até os 17 anos de idade. Ela deve ser para todos alunos nacionais e alunos estrangeiros, independentemente de seu país de origem (Constituição Federal, 1988).

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]. Art.6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

De acordo com a LDB nº 9.394/1996, o ensino de português era ofertado de maneira obrigatória e o ensino de língua estrangeira, que, anteriormente, era possível de escolher a partir da quinta série pela instituição/comunidade escolar. Com o novo ajuste desta lei (Lei nº 13.415, 2017), a língua estrangeira não é mais opcional, sendo que a língua inglesa passa a ser obrigatória a partir do 6º ano.

Observando a inexistência de políticas públicas que envolvam o ensino do português como língua estrangeira para os anos iniciais de educação, e que quando se trata de ensino de língua estrangeira no espaço escolar, a prioridade está na

dedicação ao ensino da língua inglesa. A presente pesquisa, então, aponta a necessidade de inclusão legislativa de estratégias e orientação do ensino da língua portuguesa às crianças imigrantes presentes no espaço escolar gratuito.

A matrícula escolar de crianças estrangeiras nas escolas públicas é um direito reconhecido em lei nacional. Conforme apontado por Bobbio (1992, p.80), “a figura do direito correlata figura de obrigação”, enfatizando a obrigatoriedade do cumprimento da Constituição de 1988. A Agência Brasil (2018) compila as leis envolvidas à educação de estrangeiros em sua publicação:

A legislação brasileira determina que estrangeiros têm direito ao acesso à educação da mesma forma que as crianças e os adolescentes brasileiros, conforme expresso pela Constituição Federal (artigos 5º e 6º), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º ao 55º), pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (artigos 2º e 3º) e pela Lei da Migração (artigos 3º e 4º). Além disso, a Lei dos refugiados (artigos 43º e 44º) garante que a falta de documentos não pode impedir o acesso ao ensino. (Souza, 2018).

Entretanto, além do país estabelecer o direito de educação dos alunos estrangeiros, precisa existir leis e diretrizes que se preocupem com o ensino destas crianças em sala de aula regular e suas especificidades.

Cubero (2004, p. 95) destaca a concepção psicológica de Vigotski descrevendo que a “educação é o processo central da humanização, e a escola, o principal “laboratório” para estudar a dimensão cultural, especialmente humana, do desenvolvimento”. Portanto, por meio dela e do convívio entre os seres e dos estudos de linguagens e seus gêneros linguísticos, é possível a aprendizagem e a formação de pessoas críticas.

Torna-se relevante a compreensão do ensino de línguas estrangeiras nas escolas de maneira adaptada às realidades presentes em sala de aula. Apesar do respaldo legislativo sobre o ensino da língua inglesa, de maneira obrigatória, a partir do 6º ano do ensino fundamental (Lei nº 13.415, 2017), contamos com a presença de variadas línguas nos anos anteriores à esta etapa escolar.

Cabe, então, uma análise sobre a viabilização de eleger o ensino do idioma estrangeiro, cujos falantes tenham predominante presença no espaço escolar, a partir dos anos iniciais de alfabetização. A opção pelo ensino da língua estrangeira tendo como base o número de falantes favorece a interação social, a troca de

conhecimentos culturais e o respeito aos alunos e a comunidade imigrantes presente na região.

Portanto, quando tratamos do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais de alfabetização, devemos levar em consideração a possibilidade da presença de alunos estrangeiros em sala de aula, na qual o docente deve considerar as diversidades linguísticas e os possíveis contextos migratórios, compreendendo então o português neste contexto como uma língua estrangeira a ser ensinada para que haja a interação sócio-discursiva.

2. LINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA APLICADA: FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Nesta seção, apresentamos o aporte teórico que fundamenta esta pesquisa, a qual subdivide-se em quatro partes: 1) algumas noções de Linguística e de Linguística Aplicada; 2) Linguística Aplicada e o ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE); 3) conceito de alfabetização e letramento; 3) alfabetização na perspectiva do critério fônico; 4) a metodologia da sequência didática do interacionismo sociodiscursivo no processo de alfabetização.

2.1 Introdução à Linguística Geral

De acordo com Bueno (2007, p. 473), a linguística é a “ciência da linguagem” sendo então a linguagem definida como a “utilização dos elementos de uma língua como meio de comunicação entre os homens, de acordo com a preferência de cada um, sem a preocupação estética [...] qualquer meio de exprimir o que se sente ou pensa”. Assim, Saussure (2006, p. 13), além de enfatizar que a Linguística é “constituída inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana”, ainda revela que esta é uma ciência que possui “relações bastante estreita com outras ciências, que tanto lhe tomam emprestados como lhe fornecem dados”.

Concebendo o conceito de linguística voltado ao objetivo de estudo da linguagem humana, observando sua forma estrutural e seus diversificados aspectos (fonético, morfológico, sintático, semântico, social e psicológico), Saussure (2006) apresenta diversos pontos sobre o conhecimento da língua.

O autor observa a relação entre a Língua e a Fala, onde declara haver diferenciações ou mesmo influências dos conteúdos presentes em mente e suas manifestações na aplicação da fala. Aponta os conceitos de significante e significado, onde podem ser observadas suas diferenciações ao analisar as maneiras distintas de representação da escrita e da fala de um mesmo objeto em idiomas distintos.

Em continuidade dos estudos, o autor faz uma análise de paradigma e sintagma da linguagem, assim, enquanto um associa-se a memória (semântica) o outro se atenta na observação da sequência fonética. Enquanto isso, ele não deixa de preocupar-se com a sincronia e a diacronia desta, destacando a historicidade e as variações, ou mesmo transformações, das palavras.

A Linguística, por se tratar uma ciência que realiza a interação entre outras ciências, pode ser estudada em diversos campos, como por exemplo: psicologia, sociologia e na própria linguística. Quando o centro dos estudos une as áreas da psicologia e linguística gerando a psicolinguística; quando o foco dos estudos é a linguagem em relação ao campo social com ênfase à interação entre os fatos sociais presentes na linguagem, tem-se sociolinguística. Por fim, quando os estudos da linguísticas ancoram o ensino de línguas e as questões de comunicação, pode ser identificada como Linguística Aplicada.

2.1.1 Linguística Aplicada e o ensino do português como Língua Estrangeira (PLE)

No campo da Linguística Aplicada (LA) destaca-se a observação da estrutura e das movimentações das línguas durante as práticas sociais. De acordo com Celani (1992, p.21) a LA vai além da aplicação da Linguística e, por estar envolvida com um trabalho dinâmico, deve deixar de ser vista apenas como o ensino da língua.

Para maior compreensão sobre as visões ou entendimento sobre a LA, a autora realiza uma explanação a respeito de algumas interpretações epistemológicas desse campo, ou seja, da LA, conforme abaixo:

- LA como Ensino/Aprendizagem de línguas: estudo da forma de comunicação de determinados grupos e suas relações sociais e a forma que afetam em suas linguagens;

- LA como consumo e não produção de teorias: mediadora entre descrições teóricas e atividades de práticas diversas;

- LA como área interdisciplinar: o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas.

Ao observar as formas de concepções sobre a LA, destacamos o entendimento de Oliveira (2012, p. 1) que enfatiza que a LA não se trata de “uma

aplicação de teorias linguísticas visando o aprimoramento de técnicas ou metodologias de sala de aula ou mesmo propostas de como ensinar uma língua”. De acordo com Signorini (1998, p. 101, apud Oliveira, 2012, p. 1), a LA é “[...] o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos [...]”. Portanto, associado a esta última citação, voltamos a atenção do ensino da língua portuguesa, conforme ao contexto específico a ser pesquisado e apresentado neste trabalho, voltado ao contexto de ensino da língua portuguesa, a crianças estrangeiras em território nacional brasileiro.

Inicialmente, é necessário compreender que a Língua Portuguesa falada no Brasil sofreu alterações, desde a década da colonização do país. Segundo Guimaraes (2005), com base fundamentada no Latim, o português brasileiro passou por diversas transformações até ser utilizado, conforme vemos atualmente. Apesar da colonização da nação ser realizada por falantes do português europeu, ao entrar em território brasileiro, este recebe influências das línguas indígenas já presentes e, posteriormente, das outras línguas que constituíam a miscigenação da nação.

Guimarães (2005. p.25) respalda a informação de mistura de línguas ao português, ao declarar que:

Pela história de suas relações com outro espaço de línguas, o português, ao funcionar em novas condições e nelas se relacionar com línguas indígenas, língua geral, línguas africanas, se modificou de modo específico e os gramáticos e lexicógrafos brasileiros do final do século XIX, junto com nossos escritores, trabalham o “sentimento” do português como língua nacional do Brasil.

A língua portuguesa, em consequência da colonização, é falada em 8 países, porém, devido suas influências históricas em território brasileiro, a língua portuguesa falada no Brasil, apresenta diferenças comparada aos outros países.

Conforme Jesus (2018), em busca de redução das diferenças entre os diversos tipos de português falado, em 1º de janeiro de 2009, houve a elaboração do Acordo Ortográfico, visando à conformidade da língua brasileira com a língua portuguesa. Assim, com o passar do tempo e das especificidades da língua portuguesa brasileira, ampliou a existência dos cursos de formação para professores de Português como Língua Estrangeira (PLE), visando a expandir o ensino da

língua, cultura e costumes, atendendo alunos que não possui o português como língua materna.

Mendes (2018, p. 65) afirma que “Ensinar português como língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2) na contemporaneidade significa, antes de tudo, lidar com uma grande multiplicidade de contextos pedagógicos”. Então, é preciso um estudo sobre as especificidades da língua portuguesa e do ensino desta como língua estrangeira ou mesmo como língua adicional.

Conforme Martins (2011, p. 23), o

processo de aquisição de uma língua materna é gerado por meio de um conhecimento subconsciente das regras da língua que são apreendidas naturalmente. Ao contrário, o segundo processo, o de aprendizagem, é trabalhado de maneira consciente. Disto decorre, a necessidade de o professor de LE conhecer os processos implicados na aquisição da língua materna.

Sendo assim, no ensino de português para crianças de língua materna brasileira, entende-se que as crianças brasileiras possuem o contato inicial e constante com a língua materna. Portanto, ao lhes serem apresentadas as letras do alfabeto nacional, elas conseguirão realizar uma referência ao código linguístico, relacionando a letra apresentada aos sons presentes no cotidiano. Para ilustrar essa referência que as crianças realizam, podemos citar a letra inicial de seu nome ou mesmo a letra M, por exemplo, que elas relacionam com as palavras *mãe* e *mamãe*, que as utilizam diariamente.

Diferentemente, a criança estrangeira pode não possuir relações sonoras ou afetivas com as palavras ou letras da língua portuguesa que lhes são apresentadas. Em alguns casos, além da diferença entre sua língua materna e a língua portuguesa, pode ocorrer que a criança estrangeira no espaço nacional tenha conhecimento de dialetos, dificultando a aprendizagem da língua portuguesa. Assim, o conhecimento das referências do código da língua portuguesa pode ser inexistente ou incompleto a essas crianças estrangeiras, ocasionando a diferença não apenas das formas e sons das letras e palavras, mas principalmente do seu significado no cotidiano.

Ao falar da compreensão dos significados das palavras para a criança estrangeira e das diferenças linguísticas, devemos considerar até mesmo aquelas oriundas de países falantes de português, entendendo as mudanças de sentido

entre o português brasileiro e o de origem portuguesa. Como exemplo, podemos citar a palavra RAPARIGA que, para países de português europeu, significa menina/donzela e, para os brasileiros, remete-se a determinadas regiões como uma prostituta.

No caso de imigrantes de língua materna não latina, cabe a ampliação de complexidade que o aluno enfrenta ao passar pela alfabetização do novo idioma. Pois, além da dificuldade de relacionar o fonema com o seu respectivo grafema, na língua a ser apreendida, ele precisa apropriar-se da significação da nova palavra e do seu emprego nas ações do cotidiano.

Para maior compreensão destes argumentos, façamos uma pequena análise sobre os alfabetos das línguas espanholas e do árabe.

Figura 5 – Alfabeto gráfico e fonético da Língua Espanhola

El Alfabeto Español								
A a	B b	C c	D d	E e	F f	G g	H h	I i
a	be	ce	de	e	efe	ge	hache	i
J j	K k	L l	M m	N n	Ñ ñ	O o	P p	Q q
jota	ka	ele	eme	ene	eñe	o	pe	cu
R r	S s	T t	U u	V v	W w	X x	Y y	Z z
erre	ese	te	u	uve	doble u doble ve	equis	i griega ye	Zeta

Fonte: Pinheiro, 2019, p.10

A seguir, destacamos algumas particularidades entre o alfabeto espanhol em relação ao alfabeto da língua portuguesa do Brasil:

- 1) a similaridade gráfica do alfabeto espanhol com o do português;
- 2) a existência de mais letras no alfabeto espanhol que no alfabeto português;
- 3) diferenças sonoras de pronúncia de algumas letras, como a letra J, que é pronunciada em espanhol com o som da letra R [x] em português. Por exemplo, transcrevendo foneticamente o nome *João* na pronúncia espanhol, com fonemas da língua portuguesa, teremos [xuã]. Já a pronúncia desse nome em português, teremos [ʒuãu].
- 4) as duas línguas possuem forma de escrita da esquerda para a direita.

Já para falantes de língua de origem não latinas, como o árabe, por exemplo, destacamos as seguintes características comparado ao alfabeto da língua portuguesa brasileira:

Figura 6 – Alfabeto gráfico e fonético da Língua Árabe

د	خ	ح	ج	ج	ث	ت	ب	ا	
dal	kha	ha	ca	jim	tha	ta [^]	ba	alif	
ظ	ط	ص	ض	ش	س	ز	ر	ذ	
zo	tho	dzad	sad	shin	sin	zai	ra	dzal	
ل	غ	ك	ق	ف	ف	غ	غ	ع	
lam	ga	kap	kaf	fa	pa	nga	ghain	ain	
	لا	ث	ي	ء	هـ	و	ن	م	
	lam	alif	nya	ya	hamzah	ha	wau	nun	mim

Fonte: Kecir, S. Site mosalingua

- 1) alfabeto árabe possui mais letras que o alfabeto brasileiro;
- 2) algumas letras do alfabeto brasileiro não existem no alfabeto árabe, por exemplo, as letras E; O. Assim, no árabe há somente três vogais: A; I;U.
- 3) não existem as formas de letra de imprensa ou caixa alta, mas apenas a maneira cursiva;
- 4) A escrita ocorre da direita para esquerda;
- 5) o alfabeto árabe, diferentemente do alfabeto português, não permite mais de um fonema para um grafema, ou seja, não se escreve dois sons diferentes com o mesmo grafema;
- 6) as letras alteram seu formato ao depender da posição na palavra;
- 7) as vogais breves são diacríticos;
- 8) não existe acentuação na escrita árabe;
- 9) as palavras com as letras N e M no final devem ser pronunciadas estas letras;

10) na escrita, algumas letras não se juntam com a letra seguinte, como por exemplo as letras A e D, na escrita das palavras Aline e Daiane, respectivamente: (ألين - Aline) (دايان - Daiane).

Discutida a complexidade peculiar de cada língua, cuja complexidade amplia-se em relação à outra língua, voltemos ao assunto do ensino do português como língua estrangeira. O ensino do PLE compreende a realidade das diferenças linguísticas, sociais e culturais, exigindo a capacitação do professor e orientação de suas ações para o ensino e auxílio na superação de possíveis dificuldades no processo de aquisição do novo idioma. Para isso, Mendes (2018, p. 66) destaca que, para o ensino do PLE/PL2, “não basta, então, uma formação genérica em Letras”.

Ao reconhecer a necessidade de formação para o ensino do PLE, e considerar a existência de diferentes contextos, que influenciam na aprendizagem durante o processo de alfabetização para falantes de língua materna e daqueles de língua não maternas, devemos nos preocupar com o novo contexto do ensino da língua portuguesa, que está sob a alfabetização em português para alunos imigrantes presentes em sala de aula regular brasileira.

Fundamentados no entendimento de que a Linguística é a ciência que estuda a linguagem humana, e a LA é a ciência que estuda a linguagem de modo interdisciplinar com outras áreas, torna-se fundamental para o professor, que trabalha com a alfabetização, o conhecimento básico da Linguística e da LA para a efetivação do ensino.

2.1.2 Concepções sobre alfabetização e letramento

Nesta subseção, apresentamos as concepções sobre alfabetização e letramento, esclarecendo os processos necessários para a aquisição de linguagem escrita e oral.

Em relação ao processo de aquisição de linguagem, apresentado por Vigotski (2010, p.109), “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”. Para esse autor, antes de falar sobre a linguagem escrita, há a necessidade de se abordar sobre a pré-história, período no qual a criança já passou

por determinadas experiências que lhes proporcionaram aprendizagem, uma etapa de desenvolvimento antes de frequentar a escola.

O autor (2010, p.110) ainda afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento “estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”. Assim, pode-se dizer que, num sentido amplo, o processo de alfabetização inicia-se no momento em que a criança nasce, visto que será inserida em uma sociedade que está rodeada de leitura e escrita.

Segundo o minidicionário da língua portuguesa de Bueno (2007, p.46), a alfabetização é a “ação de alfabetizar; o ensino da leitura e da escrita”, sendo uma afirmação comumente apresentada por alguns autores. Tomando como exemplo a exposição de Soares (2011, p.15) que descreve a alfabetização como um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Assim, vê-se a necessidade do ensino da leitura e da escrita independentemente da perspectiva teórica e política.

A aprendizagem ocorre por meio da interação social, uma relação que se estabelece por meio de uma base dialógica, ou seja, é através da interação com o outro e com o meio (Vigotski, 2010, p.114). Assim, a leitura e a escrita são objetivações do gênero humano, portanto, são criações sociais que devem ser apropriadas.

Para Cagliari (1998), a alfabetização é a atividade escolar mais antiga da humanidade:

Quem inventou a escrita, inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo é a atividade escolar mais antiga da humanidade. (CAGLIARI, 1998, p. 12)

Ainda que apresentado a alfabetização sob o enfoque do ensino de ler e escrever, cabe esclarecer que a alfabetização sob o processo de aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita vai além do “domínio da “mecânica” de codificação e da decodificação” (Soares, 2011, p.15).

Conforme a autora, a leitura deve proporcionar habilidades superiores como a capacidade de entender o sentido e a compreensão do texto, saber interpretá-lo, realizar predicções, tirar conclusões e fazer avaliações, entre outros. A escrita deve

permitir que haja a habilidade de transcrever sons e transpor a intencionalidade da comunicação com o leitor em potencial, sabendo realizar a organização das ideias, além de outros aspectos. (Soares, 2011, p.31).

Luria (2010, p. 99) afirma a complexidade da escrita ao dizer que “como meio de recordar e de registrar, a escrita passa por uma série de estágios específicos antes de atingir um nível adequado de desenvolvimento” . Assim, escrever é grafar ideias, sendo, portanto, uma função psíquica superior diretamente ligada ao pensamento.

Resumindo, existem diferenças nas habilidades e nos conhecimentos que envolvem a leitura e escrita. O processo de alfabetização demanda de um conjunto de habilidades (psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguística) durante seu percurso. Por isso, é preciso a compreensão da dificuldade para a criança de representação dos sons da fala em grafia.

Entendo que a alfabetização e o letramento são coisas diferentes, porém são ensinamentos que devem acontecer de maneira sincrônica, compreende-se que ler e escrever possui características distintas, por isso ocorre de forma dissociada. Porém o processo de orientação e ensino destes acontece de maneira paralela, tornando-se um processo dialético, visto que, “escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano” (Luria, 2010, p.99).

Sabendo que a alfabetização refere-se à aquisição do código da escrita e da leitura, que ocorre pelo domínio alfabético, ortográfico e dos instrumentos das habilidades necessárias para ler e escrever, torna-se necessário o esclarecimento sobre o letramento. O letramento possui um conceito mais amplo do saber ler e escrever, pois se torna necessário saber utilizar as técnicas presentes na alfabetização, em suas práticas sociais de leitura e escrita no contexto social e cultural em que se está inserido.

Aprender a produzir um texto, compreender o que se está lendo, realizar os ajustes do texto que está sendo escrito segundo o destinatário, ao contexto e ao objetivo da escrita, além de saber identificar e trabalhar com diferentes gêneros textuais, são algumas das características do letramento.

Alfabetização e letramento são essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita, portanto, é preciso trabalhar os dois processos de maneiras simultâneas, pois, ainda que exista a compreensão de que seus conceitos são distintos, estas

ações não podem ser indissociáveis, pois ocorrem de maneira simultânea durante a aplicação destas ações no contexto social.

Compreender os conceitos de alfabetização e letramento influenciará diretamente na maneira em que o professor irá desenvolver o ensino ao aluno. Para esta atuação, é necessário saber introduzir o mundo das letras à criança, pois demandará esforços de complexidades cognitivas, motoras, sinestésicas, linguística e sonora.

Construir o entendimento do sistema de representação é algo complexo e abstrato, que exige a transformação de fonemas em grafemas e ainda compreensão da serventia da escrita e sua forma de utilização das funções sociais para o aluno. Contudo, é fundamental que o professor entenda como ocorre o processo de aquisição da linguagem da criança e que realize a mediação do aluno, criando os desafios e mostrando as possibilidades que a própria língua permite.

A oralidade e a escrita são práticas discursivas utilizadas diariamente para a interação social, sendo a fala um instrumento importantíssimo para a escrita. Sabe-se que a fala é uma prática mais antiga que a escrita, visto que existem milhares de línguas faladas, porém, muitas destas ainda não possuem um sistema de representação de escrita.

Discutidos os conceitos de alfabetização e letramento e a indissociabilidade desses dois fenômenos, passemos, agora, a discutir a complexidade que envolve o processo de alfabetização. Para tanto, adotamos a perspectiva de Lemle (2001), que problematiza as complexas relações entre sons e letras.

2.2 Sobre a alfabetização na perspectiva do critério fônico

Quando se trata do ensino da língua portuguesa brasileira, dada às capacidades essenciais para alfabetização, explicitado por Lemle (2001), compreende-se que além do reconhecimento das 26 letras presentes no alfabeto e suas classificações, existem complicadas relações das letras com a fala (monogamia, poligamia e poliandria) e principalmente a necessidade de significação das palavras, quesitos estes que ultrapassam a compreensão gráfica e fonética, para a apropriação dos conhecimentos.

Ao discutir o processo de alfabetização, Lemle (2001) apresenta dois momentos pelos quais os alfabetizandos passam: a descoberta da relação simbólica e as relações entre sons e letras. O primeiro momento, de grande euforia, refere-se à descoberta de que os sons podem ser escritos e, por isso, são representados graficamente pelas letras. A criança, então, entende que pode desenhar a própria fala. Entretanto, as relações entre sons e letras não são sempre biunívocas. Isso quer dizer que nem sempre uma letra representará um único som e um único som poderá ser representado somente por uma letra.

Para distinguir as relações entre sons e letras, a autora faz uma metáfora com o casamento ao caracterizar três tipos de relações: relação monogâmica, ou biunívoca; relação de poligamia e poliandria; e relação de concorrência. Tais relações são assim sistematizadas: *relação de um para um; relação de um para mais de um, determinadas a partir da posição; e relação de concorrência.* (LEMLE, 2001, p. 25).

No que se refere às relações de um para um, também chamadas biunívocas, são aquelas relações entre sons e letras, sendo que, cada som é representado com apenas uma letra, ou seja, “cada letra com seu som” (LEMLE, p. 17). O quadro 1 apresenta as letras que são biunívocas na língua portuguesa.

QUADRO 1: CORRESPONDÊNCIAS BIUNÍVOCAS ENTRE FONEMAS E LETRAS	
p	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

Fonte: LEMLE, M. (2001, p. 17).

As relações de um para mais de um determinadas a partir da posição em que ocupam na palavra, Lemle (2001) distingue em duas formas: cada letra com um som, numa dada posição; e cada som com uma letra, numa dada posição. No caso do casamento entre um som e várias letras, a autora denominou de poligamia e, o casamento de uma letra com vários sons, de poliandria. Ambos requerem considerar a posição na palavra.

O quadro 2 apresenta as letras cujo som pode ser representado por diferentes letras segundo a posição. Esses são os casos de poligamia.

QUADRO 2: UM SOM REPRESENTADO POR DIFERENTES LETRAS, SEGUNDO A POSIÇÃO			
Fone (som)	Letra	Posição	Exemplos
[k]	c qu	Diante de a, o, u Diante de e, i	casa, come, bicudo pequeno, esquina
[g]	g gu	Diante de a, o, u Diante de e, i	gato, gota, agudo paguei, guitarra
[i]	i e	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	pino padre, morte
[u]	u o	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	lua falo, amigo
[R] [r forte]	rr r	Intervocálico Outras posições	carro rua, carta, honra
[w]	ão am	Posição acentuada Posição átona	portão, cantarão cantaram
[ku]	qu cu	Diante de a, o, e, i Outras	aquário, quota cinquenta, equino frescura, pirarucu

Fonte: LEMLE, M. (2001, p. 22).

O quadro 3 apresenta as letras que possibilitam ter vários sons dependendo da posição que ocupa na palavra. Esses são casos de poliandria.

QUADRO 3: UMA LETRA REPRESENTANDO DIFERENTES SONS, SEGUNDA A POSIÇÃO			
Letra	Fone (sons)	Posição	Exemplos
s	[s] [z] [ʃ] [z]	Início de palavra Intervocálico Diante de consoante surda ou em final de palavra Diante de consoante sonora	sala casa, duas árvores resto, duas casas rasgo, duas gotas
m	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal diante de p e b	mala, leme campo, sombra
n	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal	nada, banana ganso, tango, conto
l	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	bola, lua calma, sal

	[e] ou [ɛ] [i]	Não final Final de palavra	dedo, pedra padre, morte
	[o] ou [ɔ] [u]	Não final Final de palavra	bolo, cova bolo, amigo

Fonte: LEMLE, M. (2001, p. 21).

O terceiro tipo de relação entre sons e letras é mais complexo que os dois anteriores, pois, neste caso, perde-se o critério fônico e, independente da posição, duas ou mais letras rivalizam, na mesma posição. Assim, tem-se uma correspondência múltipla entre sons e letras, cuja relação é a de concorrência.

O quadro4 apresenta as letras que estão aptas para representar o mesmo som no mesmo lugar.

QUADRO 4: LETRAS QUE REPRESENTAM FONEMAS IDÊNTICOS EM CONTEXTOS IDÊNTICOS			
Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	s z x	mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	ss ç sç	russo ruço cresça
	Intervocálico diante de e, i	ss c sc	posseiro, assento roceiro, acento asceta
	Diante de a, o, u, precedido por consoante	s ç	balsa alça
	Diante de e, i, precedido por consoante	s c	persegue percebe
[ʃ]	Diante de vogal	ch x	chuva, racha xícara, taxa
	Diante de consoante	s x	espera, testa expectativa, texto
[s]	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	s z	funis, mês, Taís atriz, vez, Beatriz
[ʒ]	Início ou meio de palavra diante de e, i	j g	jeito, sujeito gente, bagageiro

[u]	Fim de sílaba	u l	céu, chapéu mel, papel
zero	Início de palavra	zero h	ora, ovo hora, homem

Fonte: LEMLE, M. (2001, p. 24).

Uma vez descritas as relações que o sistema alfabético de escrita em língua portuguesa estabelece - e a fim de promover um ensino sistematizado que considera a hipótese de relação biunívoca da criança no processo de alfabetização - Lemle (2001) apresenta quatro etapas para esse processo que, apesar de não serem sistematizadas enquanto um método, sugerem ao professor um caminho possível a ser percorrido.

O quadro 5 apresenta, breve e sinteticamente, as etapas da alfabetização sugeridas por Lemle (2001).

QUADRO 5: AS 4 ETAPAS PROPOSTAS PARA A ALFABETIZAÇÃO	
Primeira Etapa	Apresentar somente a relação de um para um (relação monogâmica): p, b, t, d, f, v, e a . As letras l e m poderão aparecer, mas apenas no início das palavras.
Segunda Etapa	A partir da rejeição das relações de um para um (uma vez que a criança será apresentada às palavras que contêm outras relações), apresentar as letras e sons cuja relação seja de um para mais de um . Aos alunos, devem ser apresentadas as letras dos quadros 1 e 2.
Terceira Etapa	Essa etapa é sugerida para trabalhar em diversos momentos: <ul style="list-style-type: none"> - o trabalho com o fonema [z], que pode ser representado pelas letras S, Z, X; - o uso da letra H; - o trabalho com o fonema [s], que pode ser representado pelas letras S; C; SS; SC, Ç; SÇ etc. - o trabalho com o fonema [ʃ] que pode ser representado pelas letras X e CH; - o trabalho com o fonema [ʒ] que pode ser representado pelas G e J. <p>Aos alunos, devem ser apresentadas as letras do quadro 4 .</p> <ul style="list-style-type: none"> - o trabalho com a: variação dialetal: [ei] e [e] em feira/fera mudança do L para R, em craro em vez de claro; iotização [soio] para sonho; ausência da vogal i em palavras como salário, operáro etc.
Quarta Etapa	Morfologia: ortografia.

Fonte: Adaptado de Lemle (2001).

Explicitada a complexidade das relações entre sons e letras que envolve o processo de alfabetização, há que se discutir sobre o espaço que formalmente esse processo ocorre, o espaço escolar, não só para crianças nativas, mas, também, para crianças estrangeiras. Esse assunto é abordado numa seção específica, neste trabalho.

2.3 A engenharia didática do Interacionismo Sociodiscursivo: contribuição para a atuação pedagógica no processo de alfabetização

A formação da criança ocorre por meio das experiências com o ambiente no cotidiano e dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos transmitidos a ela. Portanto, cabe ao professor adequar o ensino de tais conteúdos a serem internalizados pelos alunos a metodologias específicas. Nas palavras de Saviani (2003, p. 13),

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza humana biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2003, p.13)

Na esteira da Pedagogia Histórico-Crítica, o ensino é fundamental para o desenvolvimento da criança, e o professor é o responsável por intermediar os novos conhecimentos, devendo examinar os objetivos, conteúdos e as atividades que serão desenvolvidas para que, através da conciliação entre teoria e prática, aconteça a catarse para que ocorra a apropriação dos conteúdos. Tendo essa tendência pedagógica como direcionamento das ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, e a sua observação sob o educando na assimilação do conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, entende-se como necessária a atuação pedagógica voltada à interação e à troca de conhecimentos entre professor e aluno.

Em consonância com a tendência pedagógica proposta por Saviani (2003), Bronckart, mentor do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (1999, p. 42), afirma que “a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado

da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Sendo assim, observamos a importância da interação social para a aprendizagem e para a formação humana.

Adotando a perspectiva interacionista sócio discursiva (ISD), compreendemos que o desenvolvimento humano ocorre por meio das atividades dialéticas e através das práticas sociais realizadas pelos mecanismos gerais para a interação humana. Portanto, as ações realizadas tornam-se uma ferramenta organizadora do funcionamento psicológico e social com a atenção voltada à interação entre a linguagem, o pensamento e o agir.

As atividades coletivas e sociais possibilitam a organização e intermediação das relações entre o sujeito e o meio em que está inserido, por meio dos instrumentos e produzindo objetos. Ainda, possibilita a compreensão dos funcionamentos das formações sociais de organização das atividades humanas.

Dessa forma, uma das metodologias de ensino que consideramos adequada para o ensino de linguagem, portanto da alfabetização, é a da metodologia das sequências didáticas proposta pela escola de Genebra. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a sequência didática (SD) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Cada gênero contém uma característica específica, visando a ajudar o aluno a se comunicar de maneira, escrita e oral, conforme cada situação.

Cristovão (2009, p. 305) , na esteira dos autores genebrinos, amplia o conceito de sequência didática afirmando que esse procedimento é “um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe” necessárias para processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o professor deverá reajustar sua sequência didática para trabalhar na nova realidade de ensino.

Podemos entender, então, que as sequências didáticas de gêneros textuais são instrumentos que surgem para favorecer na resolução dos problemas de linguagem, envolvendo a aplicabilidade da atuação pedagógica. Em outras palavras, a SD é um conjunto de atividades que possui ordenação, de maneira estruturada e articulada com a finalidade de atingir o objetivo educacional, previamente definido e conhecido pelos professores e pelos alunos.

Assim sendo, as aulas apresentadas em uma SD devem ser planejadas, pois precisam ser articuladas entre si, contendo objetivos definidos, em que os envolvidos compreendem o objetivo principal das aprendizagens a serem adquiridas em cada aula. As atividades da SD devem ser dinâmicas e envolventes para os alunos, estimulando a interação dos envolvidos e, sempre que preciso, devem ser reestruturadas conforme a realidade apresentada durante as ações.

A SD apresenta quatro etapas, sendo elas: *apresentação da situação de comunicação; produção inicial; módulos; e produção final*. A apresentação da situação comunicativa corresponde ao momento em que o professor apresenta à turma o projeto de dizer, que deve ser elaborado com o objetivo de os alunos vivenciarem uma situação de comunicação que, embora ficcionalizada, provocará a necessidade de comunicação, que se dará mediada por um gênero textual oral ou escrito. O professor deverá, neste momento, apresentar aos alunos gêneros textuais produzidos em situações reais de comunicação, a fim de que os estudantes possam identificar as características do gênero que se pretende ensinar. A estas produções, os autores genebrinos, na esteira de Martinand (1986 apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 71), chamam-nas *práticas sociais de referência*.

A segunda etapa, produção inicial (PI), corresponde à primeira tentativa de realização do gênero, por isso, pode ser considerada, pelo professor, como um instrumento avaliativo (avaliação diagnóstica). A partir da análise da PI, que deverá ser produzida levando-se em conta as necessidades de produção que foram provocadas na primeira etapa da SD, o professor poderá detectar quais são os problemas de escrita mais frequentes e urgentes, que, por sua vez, serão solucionados a partir das atividades elaboradas para os módulos, etapa seguinte da SD.

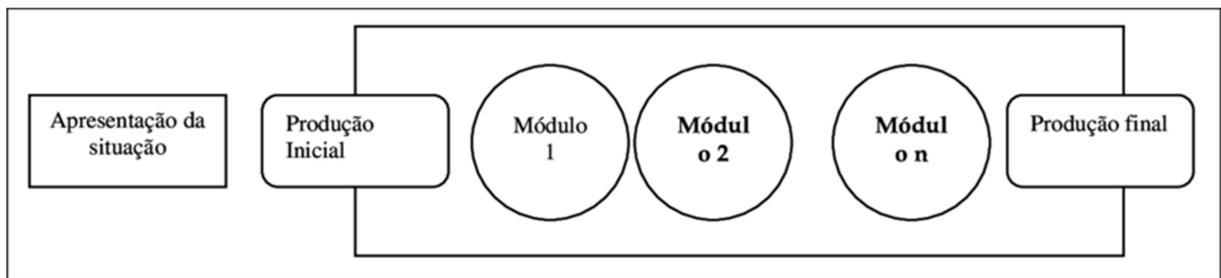
Os módulos deverão ser organizados de acordo com os objetivos do professor e dos erros de escrita identificados na PI. Cada módulo poderá conter quantas atividades forem necessárias para a solução dos problemas e, também, deverá estar em conformidade com o tempo disponível para o desenvolvimento da SD.

Finalmente, a produção final (PF), última etapa da SD, refere-se ao momento em que os alunos deverão mobilizar todas as capacidades de linguagem desenvolvidas e as operações de linguagem das quais se apropriaram a partir das

atividades correspondentes a cada módulo. A análise da PF (que pode servir, também, como um instrumento avaliativo ao professor, avaliação formativa) permite ao professor identificar quais problemas foram solucionados e quais não foram, sendo possível que ele organize uma nova SD.

A figura X demonstra o esquema da SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Figura 7 - Esquema da Sequência Didática da Escola de Genebra



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY (2004, p.98)

Quando pensamos na sequência didática para a alfabetização fora do espaço escolar, consideremos que, para os casos dos professores que possuem aluno estrangeiro, em sala de aula regular, a atenção deve ser redobrada, pois essas crianças, além de enfrentarem todas as situações do afastamento social, igual às outras crianças, encaram o distanciamento do contato constante com a língua portuguesa e passam a confrontar o ensino no espaço familiar, sendo este um local de produções (interações) de sua língua materna.

Assim, neste trabalho, observamos quais estratégias foram adotadas pelo Governo, instituições de ensino, e professores para o oferecimento das aulas para as crianças matriculadas nas escolas públicas nos anos iniciais do ensino fundamental. E principalmente, se a forma em que foi realizado o ensino durante o período pandêmico e de isolamento social devido ao coronavírus se atentou ao público estrangeiro matriculado em turma regular.

3. ABORDAGEM METODOLÓGICA: PERCURSO DA PESQUISA

Esta seção descreve as etapas percorridas durante o desenvolvimento desta pesquisa, que teve como tema a alfabetização de crianças imigrantes, durante a pandemia da covid-19.

Trata-se de uma pesquisa de caráter quanti/qualitativo. Segundo Knechtel (2014, p. 106), a pesquisa quanti-qualitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)”. Assim, preocupa-se com os dados imediatos buscando observar os fatos e os sujeitos do objeto. A pesquisa quantitativa foi direcionada para informações mais gerais, cujos participantes são a Diretoria de Ensino (DE) e Secretaria Municipal de Educação (SME). Já a qualitativa os participantes são os diretores das escolas, os professores e os pais e/ou responsáveis dos alunos imigrantes.

Quanto à abordagem quantitativa, foram realizados a investigação e o levantamento da quantidade de alunos estrangeiros matriculados nos anos iniciais da educação pública da cidade de Bauru, interior de São Paulo, com aproximadamente 379 mil habitantes, durante os anos letivos de 2020 e 2021. Assim, foram aplicados questionários à Diretoria de Ensino (Apêndice A) e à Secretaria da Educação do município de Bauru (Apêndice B).

Para a pesquisa qualitativa foram selecionadas algumas escolas públicas, na cidade de Bauru. As instituições de ensino são compostas por volta de 650 alunos, de 1º a 4º ou 5º ano, com cerca de 20 professores em cada uma delas. Assim, os dados da pesquisa qualitativa foram gerados e coletados por meio de três instrumentos: questionários, análise das competências comunicativas e relato de experiência.

Os questionários foram elaborados para obter a compreensão integral dos fatos apresentados nos dados quantitativos, priorizando os sujeitos da pesquisa. Para isso, foram elaborados os seguintes documentos: questionário para a escola (Apêndice C); questionário para os professores que possuíam aluno estrangeiro em sua turma (Apêndice D); e questionário para as famílias para verificação das formas de organização do ensino da alfabetização para este, no período de pandemia (Apêndice E).

Para analisar se as competências comunicativas mais emergenciais à inclusão social da criança estrangeira (ser capaz de usar o novo idioma em

situações reais de comunicação) foram desenvolvidas por meio do material pedagógico, tomaremos como ponto de partida os métodos comunicativos (ALMEIDA FILHO, 1993), quais sejam: a) a escolha do registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; b) a escolha do vocábulo que melhor reflita a ideia que o aluno pretende comunicar, compreensão de algumas expressões em razão de aspectos sociais e/ou culturais; c) a qualidade comunicativa das atividades elaboradas que devem propiciar experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática da nova língua (Português) e d) o alargamento de várias possibilidades de comunicação e expressão.

Para analisar o saber linguístico das crianças estrangeiras em relação à segunda língua serão analisadas as respostas das crianças às atividades remotas, tendo como foco analítico os seguintes fatores: 1) *formação linguística* (se consegue perceber o grau de semelhança entre a língua materna e a língua-alvo); 2) *versatilidade linguística* (se desenvolveram maior versatilidade mental para estruturarem o pensamento na língua-alvo); 3) *acuidade linguística* (como a situação não permite a verificação da percepção auditiva, articulação dos sons, por não haver atividades orais, será analisada a percepção visual, gráfica, no sentido de alfabetização estrangeira); 4) *memória* (reter e relembrar informações); 5) *independência/motivação* (se o desenvolvimento da competência da língua estrangeira acontece movido pelo interesse ou necessidade pessoal e se assume o controle do seu próprio destino nesse processo) e 6) *tempo de dedicação e grau de envolvimento* (se o tempo do contato do aluno com a língua-alvo tem correspondência com o seu grau de assimilação).

Posteriormente, foi realizada a aplicação de um questionário aos pais e/ou responsáveis de estrangeiros, de cada escola selecionada, para verificar as formas como estes administraram o ensino de seus filhos, durante o isolamento social. Esse questionário procurou levantar dados sobre quais as formas que obtiveram o acesso aos materiais; as possíveis dificuldades encontradas na compreensão; a absorção e a transmissão dos conteúdos. Quanto ao comportamento de seus filhos frente ao desafio da aprendizagem distante do ambiente escolar, essa categoria foi investigada por meio de relatos de experiência, na modalidade oral, via *google meet*.

Este trabalho foi desenvolvido em seis etapas. A primeira foi destinada à pesquisa bibliográfica dos aportes teóricos sobre a alfabetização e letramento, o

ensino do português para aluno estrangeiro, a pandemia COVID-19. Na segunda etapa, foi realizada uma pesquisa quantitativa para verificação da quantidade de alunos estrangeiros matriculados nos anos iniciais da rede pública de ensino, da cidade de Bauru, e em quais escolas desse município. Na terceira etapa, foram elaborados os questionários (para os professores e para as famílias) para levantamento de informações sobre a forma como está organizada o ensino de alfabetização de estrangeiros no período de pandemia. A quarta etapa foi destinada para a aplicação dos questionários e para a coleta do relato de experiência tanto dos professores quanto dos pais e/ou responsáveis dos discentes imigrantes. Na quinta etapa, foram analisados os dados gerados na pesquisa quantitativa e qualitativa segundo o referencial teórico. E, por fim, a sexta etapa foi destinada à apresentação da elaboração de uma SD. Não tivemos como objetivo desenvolvê-la empiricamente, entretanto, acreditamos que ela poderá servir aos professores enquanto um dispositivo didático instrumentalizador para suas práticas pedagógicas.

4. ANÁLISES DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos os dados produzidos na realização desta pesquisa, e sua respectiva análise.

Gil (2008, p. 50) afirma que a vantagem da pesquisa bibliográfica é “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Portanto, sua adoção possibilitou a observação dos diversos elementos que envolvem a educação da criança estrangeira em território nacional e primordialmente durante o contexto pandêmico.

Conforme Gil (2008, p.175) a pesquisa quantitativa permite a “análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos”.

A) Dados da pesquisa quantitativa: aplicação do questionário à Diretoria de Ensino de Bauru e à Secretaria Municipal de Educação de Bauru

Ao aplicarmos o questionário à Diretoria de Ensino de Bauru (Apêndice A), esta informou-nos que não seria possível o preenchimento deste devido à inexistência dos dados solicitados no referido instrumento de 2020 de maneira compacta. Quanto aos dados de 2021, essa Diretoria afirmou que deveríamos aguardar os resultados apresentados pelo INEP de 2022.

Sendo assim, para andamento da pesquisa quantitativa, adotamos a observação dos dados apresentados no Censo Escolar, disponibilizado pelo INEP 2020, e do questionário respondido pela Secretaria de Educação do município de Bauru, compreendendo não ser possível obter os dados referentes ao ano de 2021, pois o INEP apresentaria estes dados apenas em janeiro de 2022.

Para as informações das escolas municipais, tornou-se necessário a aplicação de questionário na Secretaria da Educação Municipal (Apêndice B). Com os dados obtidos neste questionário foram utilizados para a identificação de quais escolas possuíam alunos estrangeiros matriculados nos anos iniciais, que estão em processo de alfabetização, cujos dados direcionaram-nos aos locais para a realização da pesquisa qualitativa.

Assim, seguem os dados identificados nos indicadores educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Ao analisar os dados obtidos, nota-se que, no ano de 2020, constam 122.900 mil estudantes estrangeiros matriculados no sistema nacional de educação e que, conseqüentemente, enfrentaram alguns desafios do ensino durante a pandemia do Covid-19.

Figura 8 – Número de estrangeiros matriculados nas escolas brasileiras, desconsiderando as instituições de ensino superior.

Tabela 1. Número de imigrantes por sexo e etapa da educação em 2010 e 2020				
Etapa da educação	2010		2020	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Educação Infantil	3.772	3.539	9.223	8.784
Ensino fundamental	13.435	12.887	39.759	37.434
Ensino Médio	2.710	2.826	8.055	8.001
Curso Técnico Integrado	171	65	532	408
Ensino Médio - Magistério	9	43	18	65
Curso Técnico / EJA	1.201	1.258	6.239	4.382
Total	21.298	20.618	63.826	59.074
	41.916		122.900	

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Censo Escolar (2010 e 2020).

Fonte: Relatório Anual do OBMigra, 2021, p. 256

Observamos que, no ano de 2020, a maioria dos alunos imigrantes registrados na tabela acima está matriculada no Ensino Fundamental (62,81 %). Para fins de análise desta pesquisa, cabe, então, o afunilamento dessa população até chegar ao âmbito da educação municipal.

Segundo os dados do Censo de Educação, disponibilizado pelo Inep de 2020, no Estado de São Paulo consta um total de 9.958.883 matrículas na Educação Básica, no ano de 2020, dos quais 10.209 são alunos brasileiros nascidos no exterior ou são estrangeiros ou filhos de estrangeiros naturalizados brasileiros, e 32.732 destes são alunos estrangeiros, presentes nas escolas públicas e privadas. Dada à totalidade de imigrantes matriculados na educação básica do Estado, revela-se que 23.859 (73%) estão inscritos em escolas públicas (federais, estaduais ou municipais), destacando que 14.287 são crianças e adolescentes, matriculados nos anos iniciais ou finais do Ensino Fundamental.

Em sequência da observação do quadro educacional do Estado, os dados obtidos na cidade de Bauru revelam que, da totalidade de 80.490 matrículas existentes na educação básica no ano de 2020, 96 estudantes são brasileiros nascidos no exterior, ou são naturalizados, e 143 matrículas são de estrangeiros. E,

mesmo que a quantidade revelada não represente um percentual de grande relevância, comparado à população total de matriculadas, compreende-se como necessária a pesquisa, dada às particularidades que envolvem a presença de crianças estrangeiras no contexto escolar, onde sua maioria está inserida em escolas de ensino fundamental públicas, conforme tabela abaixo:

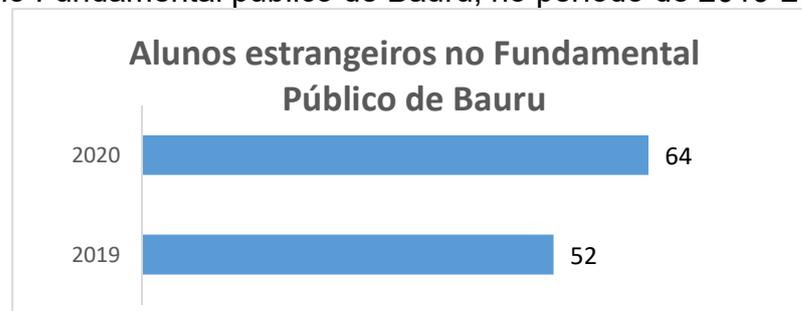
Gráfico 1 – Quantidade de matrículas nas escolas de Ensino Fundamental de Bauru em 2020

QUADRO 1: MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE BAURU - 2020			
Matrículas	Estadual Pública	Municipal Pública	Privada
Brasileiras	37.964	19.333	23.193
Brasileiras (nascidos no exterior ou naturalizados)	41	5	50
Estrangeiras	78	24	41

Fonte: Elaborado para esta pesquisa, a partir dos dados do Censo Escolar 2020

Aprofundando a pesquisa, identificamos que a maioria das crianças estrangeiras, matriculadas na Educação Básica, encontra-se no Ensino Fundamental, sendo 23 estudantes brasileiros nascidos no exterior ou naturalizados, e 64 alunos estrangeiros. A quantidade revelada de alunos estrangeiros representa um aumento de, aproximadamente, 23% referente ao ano de 2019.

Gráfico 2: Comparação da quantidade de alunos estrangeiros matriculados no Ensino Fundamental público de Bauru, no período de 2019-2020

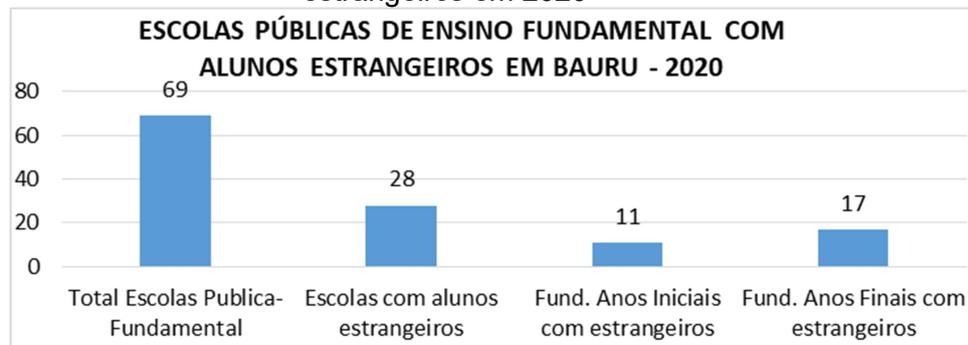


Fonte: Elaborado para esta pesquisa, a partir dos dados do Censo Escolar 2020.

De acordo com os objetivos desta pesquisa e, compreendendo que os alunos que são filhos de brasileiros ou naturalizados adquirem maior proximidade com a língua portuguesa brasileira, nosso foco é estudar os dados advindos das escolas públicas de ensino fundamental que possuem alunos estrangeiros matriculados na cidade de Bauru, no ano de 2020.

A cidade possui 69 escolas públicas que oferecem o Ensino Fundamental, sendo 53 estaduais e 16 municipais. Desta totalidade, 28 possuem alunos estrangeiros matriculados no período letivo estudado, conforme gráfico 2.

Gráfico 3 – Quantidade de escolas públicas de Ensino Fundamental com alunos estrangeiros em 2020



Fonte: Elaborado para esta pesquisa, a partir dos dados do Censo Escolar 2020.

Considerando que 40,58% das escolas acima possuem a presença de alunos imigrantes no ano de 2020, e, analisando os dados disponibilizados pela Polícia Federal de Bauru, em correspondência particular, informando que, durante o período de 01/01/2020 a 01/08/2021, consta registrada a entrada de estrangeiros de 36 nacionalidades diferentes, destacamos a necessidade da pesquisa qualitativa cujo propósito é investigar como se deu a alfabetização de alunos imigrantes, durante o ensino remoto devido à pandemia do COVID-19.

B) Dados da pesquisa qualitativa: aplicação do questionário aos diretores de escola, professores e pais/responsáveis pelos alunos imigrantes

Para a pesquisa qualitativa, foram elaborados e aplicados questionários aos sujeitos de maior proximidade da realidade do público estudado, para ampliação da

compreensão da maneira em que ocorreu o ensino e as particularidades que envolvem estas crianças imigrantes, durante o período pandêmico. A aplicação do questionário ocorreu por meio de formulários online, como estratégia adotada para o cumprimento das exigências estabelecidas de distanciamento social. Assim, destacamos algumas respostas relevantes para análise.

Sobre o Questionário aplicado aos diretores das escolas selecionadas

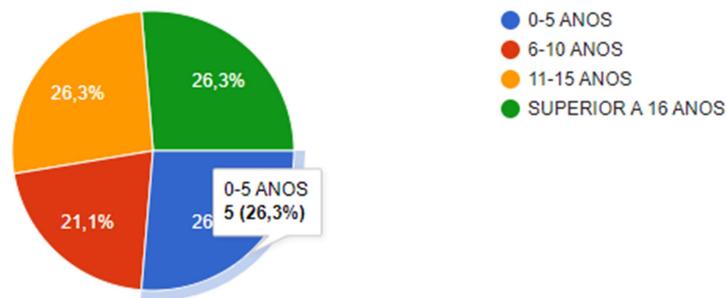
Do resultado adquirido pelo formulário destinado à direção escolar, pode-se registrar que nenhuma das 5 escolas públicas que responderam possui algum procedimento ou orientação em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para o acolhimento de alunos imigrantes. A diretora de 2 dessas escolas afirmaram que o maior desafio no acolhimento destes ocorre pela diferença linguística. Conforme conteúdo da resposta de uma das diretoras, “a língua foi o principal desafio, principalmente por ser aluno de 1º ano. Isso dificultou muito a alfabetização”.

Sobre o Questionário aplicado aos professores

O questionário destinado aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) foi enviado para diversas escolas com alunos imigrantes, conforme dados do INEP. Do montante desses questionários enviados, obtivemos a resposta de apenas 19 professores, de 12 escolas distintas. Todas com formação de magistério ou em Pedagogia, a maioria no ensino presencial, e com período de docência variado, conforme gráfico abaixo:

TEMPO DE SERVIÇO

19 respostas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em sequência, buscamos compreender as formas de envio dos materiais didáticos e o conhecimento do professor sobre a realidade de seus alunos, ou seus responsáveis, no contexto da pandemia. A seguir, apresentamos os dados referentes a esses tópicos:

- Todas informaram o envio de materiais didáticos e de atividades extras além dos livros didáticos. Quanto aos livros didáticos, estes são os oferecidos pelo *Programa Aprender Sempre*, com parceria do Governo do Estado de São Paulo, conforme imagem abaixo:

Figura 9 – Livros didáticos ensino fundamental



Fonte: Site da Prefeitura de Guarujá, publicado em 20 de abril de 2021.

- A maioria dos professores (15) realizou envio das atividades via grupo do WhatsApp e 8 destes confirmaram envio individualmente via telefone.
- Quanto à frequência do envio das atividades, 3 enviaram diariamente; 11 semanalmente; 3 quinzenalmente, 1 mensalmente e 1 semestralmente
- 13 professores não sabem informar se a escola possui algum procedimento específico para o acolhimento de crianças estrangeiras no PPP da escola; 2

afirmam que não e 4 afirmaram que sim. Porém, ao entrar em contato com as respectivas escolas, a direção realiza a correção dizendo que não existe algo específico a esse público, mas para acolhimento geral

- 14 professores, ou seja, quase 75%, informaram o despreparo da formação para o ensino de alunos estrangeiros, em turma de alfabetização regular. Para ilustrar esse resultado, destacamos as respostas de 5 docentes:

Prof.1: Não foi necessário

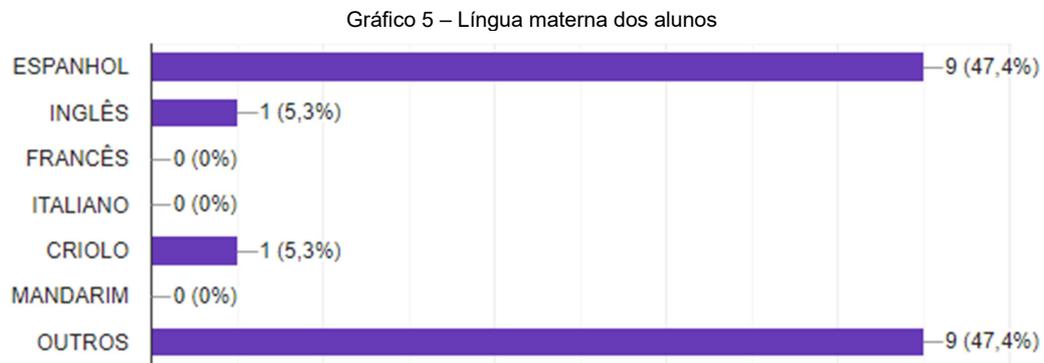
Prof.2: Não foi trabalhado em nenhum momento de minha formação.

Prof.3: A abertura e recebimento de estrangeiros é recente;

Prof.4: Porque fiz há muitos anos, não tinha tanto ênfase em alunos estrangeiros.

Prof.5: Nos dias atuais temos muitos estrangeiros vindo ao nosso país....a formação de professores não pensam na possibilidade de termos tantos estrangeiros em nossas escolas.... É difícil trabalhar em sala de aula com eles, às vezes não entendem o que falamos e por aí vai.

- 2 professoras possuem mais de 1 aluno estrangeiro em sala de aula.
- 3 delas não sabem nem o país de origem de seus alunos estrangeiros
- A maioria dos estrangeiros é falante de espanhol (47,4%) e o restante é de países distintos de diferentes línguas, como: Árabe, Inglesa, Crioula, Hindi, Bengali/B e Japonesa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

- 7 professores afirmam realizar acompanhamento diferenciado aos alunos estrangeiros, porém, apenas 2 adaptam o material didático para estes. (Figura 9).

Figura 10 – Material didático com adaptações para compreensão do aluno

The image shows two pages of educational material. The left page contains handwritten notes in Japanese and a drawing of a sun with arrows pointing to various animals labeled in Japanese: 'Arara', 'Avestruz', 'Burro', 'Cachorro', 'Canguru', 'Carneiro', 'Cavalo', 'Chimpanzé', 'Conja', 'Corvo', 'Tamarandá', 'Jacaré', and 'Alfaca'. The right page is a worksheet titled 'SEQUÊNCIA 22' and 'ATIVIDADE 22.1'. It contains a table with the following data:

Animal	Tempo de vida em anos	Animal	Tempo de vida em anos
Arara	63	Golfinho	65
Avestruz	50	Gorila	20
Burro	12	Hipopótamo	40
Cachorro	12	Leão	20
Canguru	7	Porco	10
Carneiro	10	Tartaruga	100
Cavalo	30	Elefante	60
Chimpanzé	20	Esquilo	11
Conja	20	Gato	13
Corvo	69	Girafa	10

Below the table, there is a question: 'Dos animais listados por Fabinho, indique exemplos dos que vivem: A. menos que 5 anos'. The handwritten answer is 'Nenhum animal!'.

Fonte: Imagem concedida por professor entrevistado

- A maioria informa ter ótimo ou muito bom relacionamento com a família do aluno. Porém, apenas 5 professores realizavam o contato diariamente com as famílias, via *google meet* ou mensagens de áudio/vídeo via *WhatsApp*. O restante tinha contato semanalmente.
- 7 professores reconhecem que a compreensão dos alunos acontece parcialmente, devido às diferenças linguísticas e o distanciamento social e 1 professora não soube opinar se a criança estava conseguindo aprender.
- Sobre o questionamento acerca dos desafios do acolhimento do aluno imigrante em turma regular, destacamos a resposta de 3 professores:

Prof.1: Porque nós professores não fomos preparados para ensinar essa demanda de clientela que hoje está mais atuante em nossas escolas.

Prof.2: a falta de orientação da equipe escolar para com o professor e falta de material especializado e formação específica ao professor.

Prof.3: Sim pelo fato da dificuldade de compreensão, da atividade proposta

- Entre as sugestões dadas pelas professoras, para melhor acolhimento das crianças estrangeiras, em sala de aula regular, apresentamos as seguintes respostas:

Prof.1: A minha sugestão é como eu faço. Acompanhamento individual, dando apoio as famílias nas dificuldades e dúvidas que elas estão encontrando.

Prof.2: Seria pertinente o investimento em interlocutores, uma vez que a secretaria da educação tem o centro de línguas, o intérprete ajudaria na comunicação. No meu caso não houve problemas porque falo outros idiomas.

Prof.3: Hoje acho que à uma grande necessidade de curso de capacitação para esse profissionais como trabalhar com alunos estrangeiros, como alfabetizar dentro da língua estrangeira pois primeiro na deles depois na nossa.

Sobre o Questionário aplicado aos pais e/ou responsáveis de discentes imigrantes

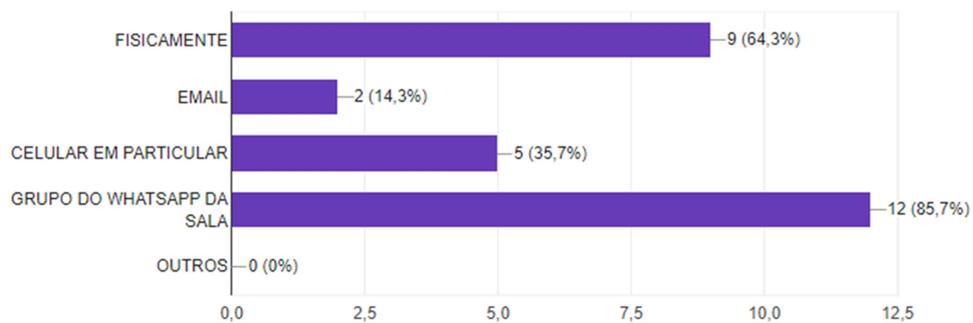
Dos resultados sob o formulário aplicado aos responsáveis dos discentes imigrantes, obtivemos o retorno de 14 famílias, sendo estes falantes de espanhol ou crioulo, com nível de escolaridade variado entre o Ensino Fundamental e o Superior, dos quais 71,5% residem no país há menos de 2 anos. Todos os participantes informaram a utilização apenas da língua materna no convívio domiciliar.

Quando questionado sobre as questões voltadas à educação de seus filhos, durante o distanciamento social, todos confirmaram ter filhos matriculados em escolas de ensino fundamental público e receber materiais didáticos. Contudo, existem diferenças na frequência dos recebimentos, sendo que 9 famílias receberam diariamente; 2 semanalmente, 1 quinzenalmente e 2 mensalmente. Esse recebimento ocorreu de diversas formas, conforme mostra o gráfico 5:

Gráfico 6 – Formas de recebimento de materiais didáticos na alfabetização

COMO OCORRE O RECEBIMENTO DO MATERIAL DIDÁTICO?

14 respostas



Fonte: Elaboração própria

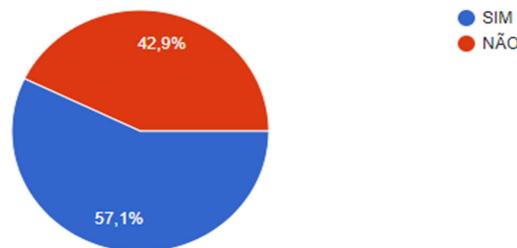
Ainda, 3 famílias informaram que se o recebimento dos materiais didáticos não acontecesse de maneira física, não conseguiriam ter acesso, devido à ausência de equipamentos necessários como internet, computador e/ou impressora.

Vale ressaltar que 92,9% (13) das famílias informaram não haver atividades específicas para atender a criança estrangeira. Porém, apenas 3 delas afirmaram que seus filhos não conseguem acompanhar as aulas remotas, e 4 responsáveis responderam que não conseguem acompanhar as aulas de seus filhos. Alguns responsáveis relatam as dificuldades de entender as atividades que são solicitadas no material didático, como vemos na resposta de um deles:

Responsável 1: Entendo parcialmente, tenho dificuldade para me comunicar com eles em português e explicar algumas tarefas.

Ao serem questionados sobre a forma com a qual observam o ensino da alfabetização e da língua portuguesa que seus filhos estão recebendo, os pais/responsáveis a classificam entre excelente e regular. Porém, quase a metade dos pais acredita que seus filhos não estão conseguindo aprender a língua portuguesa no ensino remoto, conforme demonstra o gráfico 6.

Gráfico 7 – Concepção dos responsáveis sobre a aprendizagem de seus filhos
 VOCÊ ACREDITA QUE A CRIANÇA ESTÁ CONSEGUINDO APRENDER O PORTUGUÊS NO ENSINO REMOTO?
 14 respostas



Fonte: Elaboração própria

Alguns pais/responsáveis relatam que a criança não apresenta interesse e nem motivação nas aulas por não compreender, ou por ter que assistir (via televisão ou celular), de maneira forçada. Neste tópico, cabe uma observação dos multiletramentos (Rojo, 2012, p. 21), adotados pela maioria das escolas e professores.

Entre algumas ferramentas utilizadas no ensino, durante a pandemia da Covid-19, estão:

- Livros didáticos – Currículo em Ação: Ler e escrever, EMAI (Educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental), conforme figura 2.
- Materiais impressos - fotocópias de textos e atividades
- Telefone/Celular
- Sistemas e aplicativos tecnológicos de interação social (WhatsApp)
- Centro de Mídias SP (CMSP) - Exposição de aulas pelos recursos de mídia e tecnologia digital criada pelo Governo do Estado de São Paulo, sendo oferecido por plataforma de aplicativo, redes sociais, e 2 canais de TV aberta.

Figura 11 – Centro de Mídias da Educação de São Paulo



Fonte: Secretaria da Educação – Governo do Estado de São Paulo (2020)

Quando os responsáveis das crianças estrangeiras foram questionados sobre o seu relacionamento com os professores, a maioria descreve conseguir acesso ao professor fora do horário de aula. Esse acesso ocorre predominantemente via telefone ou grupo de WhatsApp e, conseqüentemente, considera suas relações muito boas ou ótimas. Entretanto, 2 famílias apontam esse relacionamento como razoável, por não conseguir contato com o professor facilmente.

Muitos dos pais/responsáveis apresentaram algumas sugestões para a melhoria no acolhimento e na interação social das crianças estrangeiras. no contexto educacional em tempos de pandemia, tais como:

Responsável 1: As aulas presenciais são muito importantes pra uma pessoa estrangeira porque não todos conseguem fazer as atividades sozinhos já que sempre precisam de ajuda por palavras que eles não entendam. Seria bom anexar uma listinha de vocabulário pra crianças estrangeiras pra elas apreenderem muito mais rápido.

Responsável 2: As aulas não estão pensadas para atender a crianças estrangeiras. Responsável 3: A professora anterior entendia mais o que falava, eu tinha alguém para ajudar, pagava por mês mas agora não dá mais. Podia ter aulas de reforço, porque agora não consigo mais pagar.

Responsável 4: Mas contato com o aluno estrangeiro diretamente.

Após a análise dos resultados obtidos nos questionários, como concretização do processo de pesquisa, passamos a analisar o relato de experiência dos professores e dos pais de alunos estrangeiros.

Sobre o relato de experiência dos professores com alunos imigrantes

Quanto ao relato de experiência, cinco professores, que tiveram experiências diferentes, com crianças de nacionalidades distintas, e dois pais de alunos estrangeiros (uma família venezuelana e uma haitiana) relataram suas vivências durante o ensino remoto devido à pandemia do novo coronavírus.

Como a pesquisa foi desenvolvida em período pandêmico, a entrevista ocorreu através de reunião via *google meet*. De modo geral, as experiências dos professores com alunos estrangeiros consistiram em: a) compreender a língua da criança estrangeira; b) verificar a melhor forma de relacionamento com os pais via celular; c) apresentar a forma de ensino para a criança estrangeira de maneira individualizada; d) as dificuldades relacionadas ao desconhecimento da língua da criança estrangeira e à ausência de recursos necessários ao ensino remoto.

No que se refere à experiência dos pais, destacamos as seguintes: a) dificuldade de comunicação com o professor, devido à diferença entre os idiomas; b) dificuldade na compreensão das atividades enviadas aos seus filhos; c) o desinteresse do filho pelas aulas oferecidas pelo Centro de Mídias; d) o distanciamento dos professores em relação ao aluno.

Com vistas a construção de um resultado mais objetivo, a transcrição das entrevistas será feita apenas das informações consideradas relevantes ao projeto. Para tanto, será preservada a identidade dos participantes, cujos nomes são fictícios.

Antes das falas transcritas, apresentamos brevemente o perfil de cada entrevistado.

Professora Gi: Formada em Artes com habilitação em música, Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação na Espanha. Ingressou em escola pública em 2009. Atualmente, professora do 1º, 2º e 3º do ensino fundamental, onde possui alunos haitianos.

O complicado da multiculturalidade é a alfabetização, porque mal sabem o idioma e estão começando a aprender. Para eles o som das letras, das palavras e a articulação da fala de um idioma para outro é diferente.

E as crianças serem alfabetizadas em idioma que não é pátrio na língua materna é um pouco pior. A letra do alfabeto é igual, mas a questão é a pronúncia dela, porque o crioulo é uma língua que “puxa” para o francês; e tem dialeto que é complicado. Eu falo francês, então eles já sentiram mais confiança em mim, e quando a própria professora tinha dificuldades, ou a diretora tinha que falar com os pais, ela me chamava! Então pelas crianças fui me aproximando muito às mães, porque as mães das crianças precisavam de assistência social inclusive, porque eles estavam passando dificuldades, então precisava de uma cesta básica para estas crianças, um benefício social. Então minha ponte com estas crianças e mães foi no sentido tanto do acolhimento e de encaminhamento para CRÁS quanto escolar. Eles tinham meu WhatsApp. Quando a diretora não entendia os áudios, ela encaminhava para mim, para ver se eu entendia e se conseguia explicar, para ela poder responder. Na alfabetização eu ajudei as professoras, porque eu sempre carrego panfletos de supermercado para utilizar as imagens para fazer uma sondagem do conhecimento. A gente pode usar o recurso do Google Tradutor na hora que você não sabe, que tem o áudio também. Quando eu estava ensinando em sala de aula eu comecei ensinar bilíngue, eu escrevia, eu cumprimentava as crianças e explicava tudo em português e francês, mas aí a diretora chamou minha atenção falando para eu parar de falar em francês na escola. Eu falei: Não vou parar, não dá! .A criança aprende rápido, quem não falava era os pais. A criança já tinha maior facilidade de se comunicar, então ela ajudava os pais. O problema do Estado é a descontinuidade, o bom é que nesta escola não entrou ninguém no meio da pandemia, então quando começou a pandemia elas já estavam socializadas, mas quem continuou precisando de mim foram os pais. No momento online foi algo que pegou todo mundo desprevenido e nós tivemos que nos reinventar. A plataforma online ou os recursos tecnológicos ajudou com coisas que a escola não tinha, então foi bom por um lado, mas foi ruim por outro, porque nem todo mundo tem em casa o recursos tecnológicos, o sinal de internet. Então houve uma segregação e não conseguimos atingir todos os estudantes; Como eu tinha contato com os pais desde 2019 por conta dos problemas sociais deles, então eles tinham meu celular e eu “entrava ao vivo” na hora da aula para explicar. Antes de começar a pandemia eu já tinha um grupo de WhatsApp com os alunos, então os encontros online eram sistemáticos. Chegou o dia de eu dar aula para uma única criança. Pois só ela entrou, mas mesmo assim deu aula. Já teve vezes que fiquei na “sala” sozinha esperando alguém entrar. Acredito que sim, as crianças estão conseguindo aprender de maneira online, mas alguns conteúdos ,e outros a criança perdeu muito, e não só os estrangeiros, mas todos.; Alguns atendimentos aos pais eu fiz no particular no WhatsApp por chamada de vídeo, separado da turma para estas crianças estrangeiras A gente ficava à disposição dos alunos no horário de trabalho e além dele, porque nós trabalhamos fora do nosso horário durante a pandemia, então não tinha domingo ou feriado, noite ou dia, não tinha nada. Os pais simplesmente ligavam para gente o tempo todo (risos); A escola onde eu trabalho não tem nenhum material específico para acolher a criança estrangeira, eu acredito que nem o Estado não tenha e que nem a Diretoria de Ensino tenha, pois a dirigente sabia dos haitianos, porque as matrículas passam pelo setor de matrículas, e estas são direcionadas para as escolas mais próximas do seus bairros, então eles já sabiam que a criança era estrangeira e avisavam a direção da escola, mas não tem ainda um material de orientação.; A situação do imigrante não é fácil, agora imagine o refugiado? Eles estão destruídos internamente. Além de a gente acolher, a gente tem que saber que a gente vai crescer conhecendo a outra cultura.

Professora Si: Tem 13 anos de professora da Prefeitura de Bauru, e durante o tempo de atuação já teve vários alunos estrangeiros. Atualmente, está como professora de Educação Infantil com uma aluna paraguaia na turma e um aluno venezuelano no 2º ano do Ensino Fundamental.

Eu já “peguei” várias crianças estrangeiras, venezuelanos, moçambicano, que tem a fala diferente né! e apesar de eles falar português, eu achei que ia ser fácil, mas não era, porque as pronúncias dele era diferente, e o que ele achava que era correto não era. Era tudo novo para ele, então era bem complicado; Este ano tenho outro aluno, um venezuelano. Então no período remoto o atendimento tem sido difícil para eles, acabam tendo que ter a atividade com a família, em casa, agora como esta família irá auxiliar se a família também não compreende a língua que está ali na atividade?; O olhar teve mudar, porque eu tinha que passar as atividades como eu passei para todos, mas como esta família iria ajudar?. Então era uma parceria da escola com a família, para a criança poder progredir, para eles também era tudo novo. Então eu gravava o áudio, quando tinha que pronunciar sílaba por exemplo. Porque a fase da alfabetização é muita de consciência fonológica, né?!Então esta família estava tendo muita dificuldade, e a própria família do aluno não queria que ele fosse alfabetizado na língua deles, porque eles estavam conscientes que eles estava tendo uma nova vida aqui no Brasil e eles queriam que os filhos, ele tem uma irmã mais velha, falasse português. O bom desta família é que ela é bem preocupa, consciente e que se esforça bastante. E desta forma ele acaba aprendendo muito bem.; Era o mesmo material, a única coisa que eu tinha cuidado é de mandar estes áudios para ele, porque para o e restante da turma eu não mandava. Para ele eu tinha este cuidado porque a mãe dele foi em uma reunião na escola e ela falava bem com sotaque. Ele sempre pede desculpas, até nas mensagens escritas você vê que ela tenta escrever e faz confusão, sem muita coerência, ela e o pai do aluno têm estudo, mas vê como é difícil esta mudança de língua. Tanto é que meu aluno não tem nenhum sotaque igual aos pais. Eu entendia particularmente porque minha mãe era paraguaia e ela também falava este “castelhano meio portuguesado”, tudo meio misturado. Eu nunca aprendi castelhano, só que meu ouvido era treinado à entender”. Tinha certas atividades que eu pedia vídeos dele falando, e e online pelo centro de mídias, porque ele era um dos poucos alunos que estava sempre nas atividades online. Acho que por eu fazer as atividades isso criou um vínculo com ele.; Na escola do fundamental eu não tive acesso o PPP e na educação infantil não tem nada voltado ao atendimento da crianças estrangeira. Quando a criança chega, a escola leva um susto e o pessoal fica desesperado porque não sabe o que fazer. Igual por exemplo minha aluno do infantil do ano anterior que queria água e ninguém entendia que ele queria água, eu tive que falar, gente ele quer água. Então assim, ela estava com uma necessidade que ninguém entendi. Com certeza se ela saísse sozinha da sala , sem ninguém entender, o pessoal ainda iria dar uma bronca nela dizendo” não pode sair”, eu falei judiação, porque ela está com uma necessidade e ninguém está preparado para entender a necessidade dela. No ensino fundamental, todos os dias a gente digitava as atividades para a criança escrever no caderno, como se ela estivesse em sala de aula: cabeçalho, nome da escola, nome, atividade (ex: ler e escrever o alfabeto), Matemática: Livro EMAI, página X, e quando tinha algum procedimento à ser feito para a aula “passo a passo” eu enviava o anexo da explicação de como a aula deveria ser feita.; No caso da mãe do meu aluno estrangeiro, as vezes ela li e não conseguia entender e falava: (professora nesta parte que a senhora fez tal coisa eu não consegui entender). “Então, eu retornava para ela no WhatsApp de maneira particular e explicava novamente para ela, porque é difícil mesmo, ainda mais ela que tinha bastante dificuldade até na pronúncia.

Professora Pri: Atua há 39 anos na Educação, tanto na rede Estadual quanto nas escolas Municipais. Há 14 anos com alfabetização e há 5 anos na Educação Infantil. Atualmente, está como professora do 4º ano do Ensino Fundamental com um aluno uruguaio e do 1º ano do Fundamental com uma aluna peruana.

O aluno fala muito bem o português, a maior dificuldade dele era a escrita, porque ele lia muito bem o português mas na hora de escrever ele colocava as regras gramaticais do país dele,

porque que ela já tinha sido alfabetizado lá. Os erros dele erro típico de coisa que não tem em nossa língua, então por exemplo , onde tinha o LH ele colocava LL. Ficava muito portunhol porque ele misturava bastante. ; O material era o mesmo que para os outros alunos, as vezes eu precisava fazer uma explicação mais pontual por conta da mãe não saber explicar a situação que a gente apresentava, então eu precisava gravar áudio ou um vídeo explicando.; O envio do material didático acontecia toda semana,. Eram atividades para fazer no caderno e google forms. Eu atendo individualmente, eu não faço grupo de WhatsApp. A família participa ativamente, mas a mãe também fazia o portunhol”. “Ela (aluna peruana) é muito tímida, pouco fala, acredito que por vergonha e porque a língua que predomina na casa dela não é a que se falava na escola, então ela não desenvolve um diálogo muito grande se não for instigada á fazer isso; por exemplo, as vezes ela fala: “Professora banheiro” e não, eu quero ir ao banheiro, sempre objetivas, não sei se por medo de errar mas ela é bem objetiva”. A minha formação não me preparou nem um pouco para este novo contexto de aluno estrangeiro.; Primeiramente precisamos trazer a família para próximo da gente, primeiro é preciso conhecer o contexto que esta família veio, como é a convivência entre eles, a importância que a mãe dá (ou não) para a educação, para sabermos até onde pode contar com esta mãe em situação de tarefa. Porque na situação de estrangeiro é só a mãe/ pai/ responsável, que você tem para contar, porque muitas vezes na escola nós não temos um profissional que fale a língua da criança.; Temos que tentar ganhar a confiança desta criança, porque ela vai ser mais insegura do que as outras.; O meu contato era só é os pais, o que eu tenho dele é o que mãe mandava, as atividades a mãe orientava e mandava a foto pra mim. Porque nesta idade o telefone é dos pais, e não tinha como nem fazer aulas online porque os pais não tem internet, a situação é de uma realidade socialmente inferior. É muito difícil você conseguir um pai que tem pacote de dados para conseguir ficar uns 30 ou 40 minutos em uma reunião.; è muito difícil mesmo. Tem pais que a gente manda mensagem e ele vai receber só no outro dia, porque ele só tem internet no trabalho. À princípio precisa fazer um levantamento de quem são estas crianças e quais salas estão, porque à princípio a gente recebe uma criança estrangeira que conhece nossa língua e acaba não percebendo que ele é estrangeiro. E junto às famílias uma coordenação fazer uma entrevista para ver o grau de conhecimento da língua que esta criança está, para ter uma pessoa para dar um apoio à ela pelo menos no começo.

Professora Sá: Com 25 anos de atuação na Educação, já foi coordenadora, tendo experiências com alunos estrangeiros na escola, mas esta atualmente é a 1ª vez que tem um aluno em sala de aula. Está como professora do 1º Ano do Ensino Fundamental com uma aluna venezuelana.

Neste período de pandemia está muito difícil de trabalhar, porque eu acredito muito na regularidade. As crianças precisam ter disciplina, ter rotina e infelizmente não tiveram, então está muito difícil nosso trabalho, principalmente quem trabalha com alfabetização, porque eles não tiveram a base da educação infantil, e hoje tenho alunos que tem dificuldade de pegar o lápis. Quanto ao conhecimento do idioma, a gente não tem, eu tenho o portunhol como qualquer brasileiro, a gente vai se virando (risos tímidos). Eu só conhecia (aluna) ela por vídeo e eu mandava as atividades para a mãe e a mãe quando tinha dúvidas entrava em contato comigo, chegou a me ligar. O primeiro dia é mais complicado, tanto ela me compreender e eu compreender ela. Quando voltou as aulas de forma gradativa (rotativo), a 1ª semana foi difícil e a máscara atrapalhava bastante para gente compreender. Algumas vezes ela me levou na sala da irmã mais velha, teve um momento que ela queria falar uma palavra , acho que era borracha, e eu não estava compreendendo, eu tentava falar, mostrava o desenho, usava meu portunhol, mas tivemos que ir atrás da irmã, ou atrás de um professor. Foram momentos mais complicados, mas no restante a gente vai se entendendo. Por exemplo, um dia ela me pediu um presente que eu tinha prometido um dia, e eu não entendi e como sou ansiosa, já fui pegando o jogo de memória, aí ela corrigiu: Não pro é a betiga, ou seja era a bexiga. Na pandemia minha, eu preparei a aula gravada e mandava e ficava a disposição da mãe e qualquer coisa ela poderia me fazer uma chamada de vídeo para eu orientar. A mãe não precisou (pelo menos ela não me chamou nenhuma vez).; Os

materiais eram todos iguais, eu não preparei nada porque meu atendimento com ela eram pontuais. No começo ela era retraída na hora da leitura, mas agora não. Não preparei nenhum material porque achei que não teve necessidade; No PPP da escola tem o foco no acolhimento como um todo, não específico para o estrangeiro, mas a escola tem uma clientela muito nômade e trabalha com muito bem na questão do acolhimento porque a gente trabalha com crianças carentes. Acredito que já é o momento da gente inserir um procedimento para o atendimento o aluno estrangeiro, porque nós estamos recebendo e não só a questão dos estrangeiros, mas também os outros que vem do nordeste, então é algo que acho legal o pessoal começar a pensar, porque para mim, receber a criança venezuelana foi tranquilo, mas e se chegar um falante de árabe? Eu saio correndo? Porque não é fácil. Eu estou sendo privilegiada por conta da minha aluna ser muito esperta, e estar no 1º ano (está aprendendo na língua portuguesa, mesmo que ela fale com sotaque. Agora imagine para os casos que a criança já esteja alfabetizada? ; Os desafios do acolhimento desta criança não são muitos porque a gente está no início da alfabetização, mas realmente no começo a dificuldade foi a fala, a questão de conhecer a língua espanhola (que no caso eu não falo), eu sei algumas coisinha, então o que dificultou foi isso. Quando ela chegou pra mim, ficou um pouquinho difícil entender o que ela falava e a maneira de eu me expressar para ela.; Se eu não consigo compreender, ela vai lembrando aos pouco, do jeitinho dela as palavras em português. Eu procurava falar 2 vezes a mesma palavra para que ela possa entender. E eu sempre pergunto: Você entendeu?. Ele tem respondido bem as atividades.; O que seria bom pra mim quanto professora , seria que eu tivesse um apoio de um professor de língua estrangeira no meu caso, espanhol. O momento que a criança chegasse para nós, pelo menos no início de 1 ou 2 meses, que nós tivéssemos o apoio deste profissional em sala de aula. Porque o que caminha hoje é que nós teremos mais muitos estrangeiros. E também precisamos que os pesquisadores, as universidades pudesse fazer mais pesquisas quanto a isso, buscar o melhor para isso, para nos ajudar quanto a isso, porque nós professores estamos desassistidos em relação à isso; Nós em Bauru temos o CEL, mas é para alunos do Ensino Médio, mas eu acredito que este profissional em sala de aula faria a diferença. Porque e se fosse um japonês ou paquistanês? Nós precisamos de formações mais específicas como no caso do aluno surdo temos intérprete de LIBRAS, então deveríamos ter para estrangeiros, mas vamos sonhar!

Professora Lu: Professora atuante há 18 anos. Formada em magistério e posteriormente em Pedagogia. Já deu aula para um aluno chileno em 2014 em uma escola pública do município e atualmente atua no 4º ano do Fundamental I onde possui uma aluna indiana e uma japonesa.

Meu primeiro contato com aluno estrangeiro em sala de aula, foi no ano de 2014, onde tive uma aluno chileno no 2º ano do ensino fundamental I, mas mesmo sendo presencial e todos os dias, era bem difícil para ele aprender. O aprendizado do que era ensinado no segundo ano. Era bem difícil para ele e para mim entender, porque eu não tinha o conhecimento da língua. Então geralmente era o irmão que também estudava lá, que estava no 4º ano, quem vinha conversar e explicar o que ele estava querendo. O irmão mais velho quem fazia este papel de tradutor, então foi bem difícil para mim professor e também para ele , aluno, porque era diferente a língua e se habituar no contexto escolar diferente. E agora neste ano que tive esta nova experiência de ter uma criança estrangeira na minha turma. Estou em uma turma do 4º ano do fundamental I e tenho uma aluna indiana. O ano passado ela já esteve aqui , também totalmente remoto, mas ela conversa dela, quando ela veio, ela contou de quando ela pode ir na escola, ela comentou muito que ela veio de São Paulo. Então ela conseguia falar um pouco melhor que o irmão dela. Ela tem um irmão que está no 3º e ela no 4º ano. Eu tive que dar continuidade de ensinar ela no modo remoto, onde eu tinha que passar as atividades via whatsapp e ela tentava fazer. Ela é uma menina bem aplicada, mas tinha as dificuldades né?! Porque o celular era dos pais, que estava trabalhando. Então fica muito difícil esta situação, ainda mais para pessoas assim, que vem de fora, que é de outro país, que só tem um aparelho celular para poder se comunicar com o professor. Aí o pai foi para a escola, que foi difícil entendê-lo, então era preciso que a menina falasse com ele e ela depois falar

comigo. Então ela quem ficou de tradutora do pai. Aí ele precisou que fosse presencial né?!, então quando pode voltar de maneira rotativa, ela passou a frequentar de maneira presencial a escola. Ela tinha bastante dificuldade no aprendizado. Ela não é assim, como uma criança que você explicava e entendia, ela tinha que entender o que estava sendo falado, por isso eu não posso dizer que ela era uma criança alfabética no sistema nosso de alfabetização, ainda mais no 4º ano. Durante a pandemia o material que ela recebia era igual ao dos outros alunos, não foi feita nenhuma adaptação. Depois que ela veio presencialmente para a escola, que foi feito uma avaliação diagnóstica para ver o que ela tinha entendido e compreendido de todo aquele processo que foi ensinado durante a pandemia, que aí passou-se a fazer um trabalho diferenciado, para ela entender a língua do brasileira e depois aprender a matéria escolar. Eu tenho um grupo de whatsapp e tinha o contato individual com os pais, então eu mandava as atividades no grupo e se ela não conseguia fazer as atividades eu mandava no privado a explicação da parte que ela não entendia, então eu tinha a maneira individual com ela também. Além do material didático do Estado do programa “Currículo em Ação” (Ler e escrever e o EMAI), eles tem também o Aprender Sempre, que eles passaram a ter as aulas junto com a televisão, pelos “Centro de Mídias” que é canal que o Governo criou para os alunos assistirem as aulas. Então são três aulas para os alunos assistirem todos os dias da semana, de acordo um cronograma contendo as matérias variadas de ensino (português, matemática, geografia entre outros) e aí geralmente eu enviava o link da aula no dia anterior e via se ela entendia, então o que ela não compreendia, eu fazia a explicação. As tarefas ela realizava muito pouco, e com bastante dificuldade. A dificuldade para atender alunos estrangeiros é muito grande, porque precisa atender a compreensão da língua, no remoto é pior ainda, hoje ela utiliza o espanhol para facilitar a comunicação. Vejo que no ensino remoto ela não evoluiu e em teve aprendizagem, só no presencial deu para ela começar a compreender as coisas. No ano de 2020 que foi totalmente remoto, eu perguntei para os professores e elas disseram que não tinham contato nenhum com eles ou com os pais, apenas enviavam as atividades e com as explicações delas no grupo, eles devolviam as atividades. O pouco que tive contato com a antiga professora dela foi pelo telefone. Eu não sei se responder se a escola possui algum programa de acolhida para atender estas crianças estrangeiras, mas eu não fui apresentada nenhuma orientação ou documento para ensinar ou acolher estas crianças imigrantes. Eu acredito que precisa muito investimento para ter um aparato para o atendimento destas crianças, porque as crianças caem na escola como paraquedas e o professor precisa fazer um diagnóstico para atender este aluno. Eu acho que deveria investir mais um curso de formação de professor, porque ele precisa ter uma formação para lidar com toda esta parte, porque não adianta o professor não ter esta aprendizado de como acolher, agir e ensinar nestes contexto. Quando o professor tem que ensinar o aluno surdo, ele tem que fazer curso de Libras, ou quando tem que ensinar o cego ou a criança de baixa visão, ele tem que ter o conhecimento do Braille, então precisa ter o preparo do professor também para esta nova realidade. Precisa do investimento na escola, no professor e em tudo o que envolve. Na escola era tudo uma novidade para as outras crianças, eles perguntavam, queriam estar perto, queria saber como falam as coisas e etc. Eles foram bem acolhidos pelos outros alunos, porque para as crianças não tinha distinção, eles amaram porque era alguém que não fala a língua, era algo novo, então eles queriam saber como era. Com a aluna japonesa eu não tive contato ainda, eu envio as atividades para eles no grupo, o pai quem responde as mensagens no grupo. Mas sei que em casa, uma outra professora atende ela, fazendo as traduções para ela, ajudando ela nas tarefas e depois envia para mim.

Os relatos dos professores que ministram aulas para alunos estrangeiros revelaram que, mesmo estes possuindo muitos anos de experiência docente, ao se depararem com a alfabetização das crianças imigrantes, surgem novas barreiras a serem superadas, sendo a barreira linguística a principal delas. E mesmo que a criança já tivesse contato com a língua portuguesa do Brasil, anteriormente, a

relação entre os envolvidos na aprendizagem (pais, alunos, professor e demais pessoas dentro do espaço escolar) tropeça muitas vezes na compreensão da língua.

Sobre o relato de experiência dos pais/responsáveis de alunos imigrantes

Família 1: Josy é venezuelana, casada com três filhos de idades distintas que está em Bauru há 2 anos. Teve que ajudar aos 3 filhos com os estudos durante a pandemia, mas conforme objetivo da pesquisa, estará relatando suas experiências quanto aos estudos da sua filha do meio, Tunin, que no início da pandemia estava matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental em escola pública da cidade.

Durante a pandemia, minha filha nunca chegou a ter aulas on-line. A professora falando no grupo do pais para eles assistir as atividades do centro de mídias, mandava atividades, a gente resolvia aqui na casa e depois levava lá na escola. Neste quase um ano, a Tunin nunca teve contato com a professora e nem com os amigos da escola. Só fazer atividades, pegava as atividades e mandava na escola. Ela falava para ir buscar as atividades na escola. A escola ligava para gente e falava que, por exemplo, a Tunin está no 2º ano D, e ela precisa vir na quinta-feira pegar as atividades. A gente ia, pegava, e levava as que já estavam feitas. Eu já sabia um pouco de português porque fazia estudos em casa, mas minha filha tinha acesso apenas as aulas online na televisão que aprendia alguma coisa, e eu colocava ela para assistir as aulas online que eu fazia. E era assim, ela nunca teve contato com a professora dela do 2º ano. A gente já se acostumou a estar aqui, no principio a gente ficava bem perdido no português, sem falar nada ou sem entender, mas aí, a gente foi acostumando e já é normal para falar com vocês, entender a vocês, escutar o jornal, a gente não pesquisa muito na internet, só quando são palavras muito difícil, a gente já não nunca escutou. Mas a gente, mais ou menos, dá para se defender na rua. Depois de um tempo a gente procurou emprego, eu trabalhei como cuidadora de idoso, aí a clínica foi fechada pela pandemia. Fiquei trabalhando como freelancer em uma sorveteria, e depois arrumei um emprego como vendedora de cursos, e estou fazendo isso. De vez em quando eu vou de free na doceria. A gente já não sente muita falta da Venezuela, porque a situação lá estava cada dia pior, e não dá para sentir muita falta quando se está passando muito “trabalho” entendeu, então a gente decidiu não pensar mais em nossas coisas, em nossa casa, ou em o que a gente tem lá, para não ficar doente. E ver só na frente, o que a gente tem que fazer para melhorar. O primeiro ano ela estudou no Peru. Para pegar as atividades agora no segundo ano, nós entrávamos no facebook da escola, procurava o grupo do ano (turma) da escola, e a professora postava no drive todas as atividades que ela tinha que fazer em na casa, . A gente imprimia ou fazia direto no caderno e levava na seguinte semana, na escola. A gente entregava na secretaria e eles davam para gente mais atividades impressas. Ou senão, falava para gente entrar no facebook e procurar mais atividades. Eles davam para gente na escola os livros e eles informavam de que página até que pagina tinha que resolver. Tinha que ir na escola uma vez por semana, quando eles anunciavam o dia da turma da Tunin no facebook. Ela não tinha contato nem com a professora e nem com amigos. A única amiga que ela tinha perto de casa era uma menina de 2 anos que mudou, daí ela ficou sozinha *na* casa. sem amiguinhos , sem nada. O material era igual para todas as crianças, ela só falava de qual página, até qual página tinha que fazer e pronto. Às vezes eu tinha dificuldades para entender, mas eu procurava na internet, pesquisava e assim achava ajuda. Mas era coisa simples, por exemplo personagem principal de contos, somas, subtrações, eram coisas geral. Ela conseguia fazer as atividades mas ela não conseguia ficar na frente da televisão 1 hr/ 1 hora e meia, vendo centro de mídias, porque ela dizia que era muito chato para ela. Ela queria assistir a desenho e não centro de mídias. e isso era uma briga todos os dias, porque na minha casa só tem

um televisor e a pequeninha queria assistir desenho, ela tinha que assistir o centro de mídias, meu filho queria assistir esportes. Nossa era uma briga total ; ela não conseguia assistir as atividades. Ela só assistia, quando eu obrigava ela a assistir pelo meu telefone, aí ela assistia aquelas que ficavam gravadas, Justamente porque ela tinha que fazer as tarefas que estavam no Centro e mídias. Neste tempo de aulas assim, ela não estava conseguindo aprender o português, em casa a gente falava em espanhol, e todas as atividades que ela tinha que fazer, ela pedia para mim traduzir para o espanhol para ela. Ela falava “mãe o que fala aí, o que fala o que tenho que fazer? traduza para mim por favor?”, eu tinha que traduzir para poder fazer, porque ela não entendia. Ela só fazia as atividades como uma responsabilidade, era só fazer, ela não entendia o que estava fazendo. Eu não tinha facilidade para falar com a professora. A única vez que tinha contato com a professora era para avisar que as atividades já estavam feitas, e ela só falava pra ir buscar as outras na escola. a fala era básica, como “pode pegar; pode entregar”. Mas assim, uma mensagem como se nós precisasse da ajuda que poderíamos chamar nunca teve. Acho que ela também estava doente. Lembro que ela perdeu sua mãe para Covid-19 e depois ela ficou doente. Porque eu mandava mensagens várias vezes para saber como minha filha iria ser avaliada, mas a secretaria da escola dizia que a professora estava doente e não conseguiam falar com ela. E eu ficava assim na dúvida. Eles só falavam que ela deveria acessar a prova da CAE que é outro sistema e pronto, essa era a única avaliação que davam conta. Eram contos que eu tinha que ler para ela, traduzir e depois ela escolhia as opções. E foi assim, que a gente fez todas as atividades. A Tunin tinha muita dificuldade com os verbos, nossa, toda vez tinha que reler várias vezes e voltar a explicar para ela porque se falava daquele jeito (teria, põe, ponia), entre outras palavras que a gente não tem. E eu tinha que explicar para ela, e eu sem saber muito também. O pouquinho que aprendi no curso em casa, era com o que eu me defendia (risos). Tinha momentos que eu não conseguia acompanhar ela nas atividades por causa do trabalho. Este período de pandemia foi bem difícil, foi um desafio. A gente estava aprendendo a língua portuguesa por primeira vez, eu estava acompanhando ela nas atividades e aprendendo ao mesmo tempo que ela nessas atividades e eu achava muito difícil para mim, porque eu tinha que acompanhar as atividades dela, a da minha filha mais nova e a do meu outro filho mais velho que já estava em um nível mais avançado, era bem difícil para mim colocar minha cabeça entre três nível e ainda eu aprendendo de cada nível, de cada coisa diferente. de cada jeito diferente, de adaptar por exemplo a matemática que eu aprendi na minha vida, com a que o brasileiro fala (potências ou ponências) é tudo diferente, até a multiplicação é diferente o jeito de falar. Aqui vocês falam, cinco vezes três, lá a gente fala cinco por três, então é tudo diferente. Tudo isso aprendemos, tem muitas coisas que a gente ainda não sabe, acentos e pontuações que a gente não conhece, mas acredito que voltando as aulas presenciais ela vai aprender mais. A minha pequeninha está aprendendo mais, porque ela está sendo alfabetizada em português. Por exemplo, o abecedário ela está aprendendo direto em português, diferente da Tunin que fez o primeiro ano no Peru e aprendeu em espanhol, então ela teve que se adaptar a tudo isso. Hoje em dia ela já sabe o abecedário em português e tem palavras em espanhol que ela tem esquecido, mas isso depois que começou as aulas rotativas presencial, por mais que tinha dias que não era dia dela ir, ela chorava para a professora pedindo para ir todos os dias. Ela pedia para mim “mãe por favor fala com a professora, fala que eu sou estrangeira e que eu preciso aprender” ela se desesperava. Ela está muito feliz porque souberam que em novembro volta tudo ao normal. Ela pergunta todos os dias perguntando que dia é, como se estivesse perto de fazer aniversário. Este tempo sem aula foi muito, mas muito difícil mesmo, porque além da pandemia ela não tinha amigos, não tinha com quem compartilhar. A gente estava totalmente isolado, como se estivesse em Venezuela, rodeados somente de venezuelanos. Não tinha ninguém, nada, pelo menos para ela aprender um pouquinho, ou para ela brincar, então para ela acho que foi bem difícil mesmo. Mas a gente conseguiu na pandemia que ela assistisse série e novelas na televisão, assim ela aprendeu bastante. Eu percebi que ela estava aprendendo, quando ela começou deixar de perguntar algumas coisas para mim. Eu ficava bem chateada, porque a minha filha menor tinha acompanhamento com a professora dela, e eu pensava que legal teria sido se a professora da Tunin tivesse tido a mesma disposição, porque assim, ela aprenderia muito melhor , se ela tivesse tido um acompanhamento junto com a professora. Isso faltou, eu achava que era normal isso, mas depois vi que outras turmas tinham acompanhamento, mas minha filha não.

Família 2: Léia e Roberta são cunhadas, haitianas e possuem filhos no ensino fundamental de uma escola pública. Ao conversar com elas, as mesmas dão oportunidade dos filhos participarem do relato. Assim, priorizamos as falas de Laís e Bia, que são primas e estudam na mesma escola. Laís está no 1º ano e Bia no 3º ano. Laís é filha única de Léia e Bia é a filha do meio entre três irmãos.

Relato da Roberta: Olá, me chamo Roberta e já faz 3 anos que estamos aqui no Brasil, e chegamos no Bauru tem dois (2) anos. Depois de um ano no país, minha cunhada chegou aqui na cidade. Meus três filhos estão matriculados em escolas públicas do município. Amiga, eu não teve contato com as professoras de meus filhas. E eles não tinham celular para fazer. Assistiam às aulas na televisão e fazia as atividades no caderno e eu levava na escola. Aqui em casa nós fala crioulo e ainda bem que a agora meus filhas vai voltar a ir na escola, Minha sobrinha quando tem dúvidas da escola, pede ajuda do meu filha, porque estudam na mesma escola. Então a Bia ajuda a Laís .Relato da Léia: Olá eu não fala bem português amiga, meu nome é Léia , eu vim para o Bauru com meu esposo e meu filha. O marido da Roberta é irmão do meu marido. A Laís está na mesma escola da Bia, assim elas se ajuda na escola. Eu não tenho o contato da professora dela e não tem grupo de whatsapp da escola. com a escola a professora das crianças durante o período de pandemia. A Laís sabe mais português, então ela quem fala tudo para eu, porque ela sabe mais português, ela e meu marido e eu não sabe muito. Eu não sei o nome da professora ainda.

Relato da Laís: Estou bem, eu não entendo muito , eu entendi bem você. Eu não conhece ninguém aqui, só meus primos. Eu não sei o nome da professora, mas eu faz as atividades . Quando eu não entendo, minha Bia me ajuda. Eu brinco com meus primos todos os dias. Na escola eu não brincar com outras crianças só com meus primos. Eu gosta da escola, mas quando eu não entendo eu não pergunta para a professora , porque eu ter vergonha. Eu gosto mais de falar crioulo, eu não gosto de ler em português. Relato da Bia: Eu já sei português, aqui na casa eu falo mais crioulo, mas eu já falo português. Eu ajudo minha prima na escola e eu gosto de aprender. No começo foi bem difícil, mas agora eu já sei ler e escrever em português. Eu sinto falta da escola, eu tenho meus amigos lá, só 2 meninas, e sinto falta da professora também. Nós não teve aulas na pandemia e nem online. Eu gosto mais de fazer matemática e brincar de boneca. Se você quiser eu posso te ensinar crioulo (risos). Quando minha mãe ou minha tia vai no mercado, eu vou com elas para ajudar a traduzir.

Quando observamos os relatos dos pais e das crianças, é unânime a apresentação da barreira linguística, sendo a maior dificuldade de superação durante o processo de alfabetização de crianças estrangeiras, em espaço escolar nacional. Podemos destacar, nesses relatos, não apenas o esforço da criança em aprender a ler e escrever, ou mesmo adquirir um novo idioma, mas vemos que muitas acabam tendo que assumir o papel de tradutoras para seus pais. E que ao deixarem o convívio do espaço escolar, com os professores e/ou amigos da escola, o interesse em aprender é reduzido.

Portanto, após a observação dos relatos transcritos e das pesquisas realizadas, cabe os apontamentos sobre os resultados apresentados durante a pesquisa.

4.1 Sobre a análise dos resultados: interpretação dos resultados das pesquisas quantitativa e qualitativa

Devido à ampliação dos acontecimentos históricos no contexto do fluxo migratório, conseqüentemente, mais estrangeiros de diversas nacionalidades serão interiorizadas e a tendência é de haver crianças imigrantes de múltiplas culturas presentes em turmas regulares de alfabetização do Sistema Municipal de Ensino de Bauru.

O sistema de educação municipal, apesar de ter a presença de alunos estrangeiros em sala de aula regular, antes do período de pandemia ou mesmo do histórico de grande fluxo migratório venezuelano, ainda não está preparado para realizar uma efetiva acolhida dos alunos imigrantes. Como Oliveira (2017, p.133) declara, “Em um cenário de imigração rápida e crescente, garantir a integração e a inclusão social das populações migrantes têm constituído um dos maiores desafios às sociedades contemporâneas.” Assim, as instituições de administração do ensino devem repensar sobre o oferecimento de cursos de formação aos professores; a oferta de intérpretes para auxiliar os professores, nos primeiros meses de adaptação da criança; em programas de adaptação com aulas extras de língua portuguesa, para interação social e não somente voltado aos conhecimentos escolar, e, por fim, na elaboração de currículos bilíngues ou multilíngues.

Sabendo que os PPP devem ser construídos de forma coletiva, considerado as reais necessidades dos alunos e do professor, as escolas devem atentar-se aos futuros planejamentos e realizações de ações previstas nesse documento. Dessa forma, é necessário conter, no PPP, orientações à equipe para o acolhimento e a interação da criança estrangeira no espaço escolar.

Outra estratégia que deveria ser adotada pelo sistema educacional é a oferta de intérpretes ou tradutores dos conteúdos aos alunos. Essa oferta pode ser feita por meio de parceria entre os órgãos responsáveis pela educação no município e

professores e/ou estudantes universitários de cursos de idiomas. Ainda deveria existir a oferta de possibilidade de acessar as informações nos aplicativos, em outros idiomas, para facilitar a compreensão dos pais/responsáveis a esse acesso e na orientação do ensino que estava acontecendo de maneira domiciliar.

Algumas ausências apontadas durante a pesquisa poderiam ser supridas caso o ensino acontecesse de maneira síncrona, por meio da qual aconteceria o contato diário do professor com seus alunos e a interação entre eles, proporcionando a troca de experiências e estimulando a aprendizagem, estabelecendo o vínculo entre estes.

Durante o período de pandemia, pode-se observar a adoção de novas ferramentas de ensino, além da escrita e material impresso para oferta dos conteúdos, adotando a utilização de meios tecnológicos para a efetivação da prática, e o oferecimento das aulas de maneiras gratuita, oferecidas pelo Governo do Estado de São Paulo, por meio de aplicativos e canais de televisão. Contudo, os multiletramentos adotados não supriram a necessidade do encontro diário entre professor e alunos, vistos os muitos relatos de desânimo, ausência de compreensão, dificuldade de acompanhamento e das manifestações de descontentamento das aulas apenas passadas pelo centro de mídias por professores desconhecidos e o recebimento de várias atividades apenas para cumprimento de tabela.

Em concordância com a declaração de Bizon & Camargo (2018, p. 720), “o acolhimento precisa ser alicerçado em projetos que, desde o início, incluam o migrante como parceiro efetivo do processo de inserção... e, a partir de suas vozes, construir as ações”, apresentaremos uma proposta de sequência didática mediada pelos gêneros digitais para a alfabetização de crianças estrangeiras presente em salas de aula regulares nos anos iniciais do ensino fundamental, e acrescentaremos sugestões de atitudes a serem adotadas pelos órgãos envolvidos à educação para integração da criança imigrante na educação nacional.

Por identificar o ensino e as dificuldades apresentadas durante o período remoto, será apresentado uma proposta de sequência didática, que possa auxiliar o professor que tenha alunos imigrantes em sala de aula, que a fim de incluir e interagir este aluno no ensino.

5. PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS ESTRANGEIRAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta seção apresenta a elaboração de uma SD para alunos de uma turma de 1º ano do ensino fundamental, em processo de alfabetização, formada por estudantes brasileiros e estudantes estrangeiros.

Uma vez que não tenhamos tido a oportunidade de desenvolver esta SD empiricamente, acreditamos que sua elaboração servirá como um procedimento para o processo de ensino e aprendizagem de alunos neste contexto, instrumentalizando o professor alfabetizador, que poderá desenvolvê-la no segundo semestre do 1º ano do ensino fundamental.

Com o objetivo de trabalhar com os gêneros textuais orais e escritos, de extensão curta, por se tratar de alfabetização, selecionamos os gêneros cardápio (escrito) e receita culinária (oral). As atividades apresentadas em cada módulo têm por objetivo vincular o ensino do gênero textual ao processo de alfabetização.

Para explorar as dimensões ensináveis do gênero cardápio, construímos o modelo didático desse gênero, a partir do dispositivo didático para a modelização do gênero, conforme Barros (2012, p. 19). A etapa de modelização requer do professor, justamente, que sejam identificadas as características ensináveis de um gênero.

O quadro 6 apresenta a modelização do gênero cardápio, proposto para ser utilizado como instrumento nas produções escritas.

QUADRO 6: MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO TEXTUAL CARDÁPIO	
Capacidades de ação	
<ul style="list-style-type: none"> ● Prática social: alimentar-se em restaurante ● Gênero textual escrito. ● Esfera de produção e consumo. ● Ambientes de caráter privado que oferecem serviços alimentícios aos consumidores. ● O gênero é produzido pelos responsáveis e/ou donos de restaurantes, lanchonetes, pizzarias, bares, sorveterias, cafés etc. ● O gênero é destinado aos consumidores e clientes de restaurantes, lanchonetes, pizzarias, bares, sorveterias, cafés etc. ● Apresentação dos alimentos disponíveis em estabelecimento para que a pessoa possa se alimentar ● Consumidor: Consumir os alimentos disponíveis nos estabelecimentos ● O objetivo do gênero textual cardápio é informar ao cliente as possibilidades de escolhas 	

<p>referentes aos pratos salgados e doces e as bebidas que os estabelecimentos podem oferecer. Além disso, o cardápio deve informar o preço de cada produtor disponível para consumo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Alimentação, comida e venda ● A relação entre produtor e destinatário é de caráter comercial. ● Valor de sobrevivência, pois trata-se de uma atividade de primeira necessidade (alimentação). ● Suporte: Cardápio ● Esfera de circulação: estabelecimentos alimentícios como restaurante, pizzaria, etc.
Capacidades discursivas
<ul style="list-style-type: none"> ● Gênero pertencente ao mundo do expor. ● Discurso predominante: discurso interativo. ● Construção composicional: conteúdo temático organizado em forma de lista. ● Sequência textual predominante: esquematização (não canônica) (GONÇALVES, p. 71)
Capacidades linguístico-discursivas
<ul style="list-style-type: none"> ● Conexão: ausência ou baixa densidade de conectores (gênero formado por palavras ou grupo de palavras) ● Coesão Nominal: ausência ou poucas retomadas de referentes textuais. ● Coesão verbal: ausência ou baixa densidade de verbos.

O quadro 7, na página seguinte, apresenta a sinopse da SD elaborada como protótipo para ser desenvolvida na sua integralidade ou adaptada, conforme as necessidades dos aprendizes.

A sequência didática apresentada levará em consideração sua aplicabilidade a partir do segundo semestre letivo, período em que se espera que a criança já tenha tido o primeiro contato com a língua portuguesa, com atividades que já lhe apresentaram as formas gráficas e fonéticas do alfabeto português e os números ordinais.

Em seguida, descrevemos detalhadamente as atividades apresentadas no quadro.

Quadro 7: Sinopse da Sequência Didática

QUADRO 7: SÍNTESE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA				
Etapas da SD	Módulos	Oficinas	Objetivos de ensino	Atividades a serem realizadas
1º Etapa da SD: Apresentação da situação comunicativa	Ficcionalização de um ambiente: restaurante	Oficina 1: Situação de comunicação	Apresentar uma situação comunicativa aos alunos, a fim de que a atividade de escrita seja guiada por um motivo real de comunicação.	1) Apresentar o filme “Ratatouille”, e no final realizar um diálogo sobre algumas características apresentadas no filme 2) Criar na sala de aula um ambiente semelhante a um restaurante para apresentar o problema.
		Oficina 2: Apresentação do gênero	Apresentar, aos alunos, o gênero textual cardápio.	3) Leitura de um cardápio para apresentação do gênero textual.
		Oficina 3: Práticas de referência	Apresentar, aos alunos, cardápios de diferentes estabelecimentos; Discutir sobre o objetivo de comunicação do gênero, sobre o conteúdo temático e sobre sua construção composicional.	4) Será solicitado aos alunos que levem para a sala um cardápio de qualquer estabelecimento de consumo alimentício. 5) Apresentar e promover diálogo sobre os costumes alimentícios de países e seus alimentos típicos.
2º Etapa da SD: Produção Inicial	Módulo Produção Inicial	Oficina 4: Produção escrita do gênero cardápio	Identificar as capacidades de linguagem que os alunos já apropriam. Identificar em qual etapa do processo de alfabetização os alunos estão.	6) Escrita da produção inicial (PI) Atividade em grupo: discussão para definição dos produtos oferecidos por um restaurante: bebida, comida e sobremesa. Definição dos produtos alimentícios vendidos no restaurante do professor.
3º Etapa da SD: Desenvolvimento o das atividades	Módulo 1	Oficina 5: Desenvolvimento o das atividades Relação de um para um	Adaptar o gênero aos diferentes contextos de produção. Possibilidade de classificação dos alimentos saudáveis e industrializado	7) Classificação de alimentos saudáveis de alimentos industrializados 8) Construção de um cardápio saudável para substituir o cardápio com alimentos industrializados.
	Módulo 2	Oficina 6: Desenvolvimento o das atividades Relações de um para mais de um, determinadas a partir das posições	Possibilidade de classificação e ordenação de alimentos.	9) Atividade coletiva: cardápio no caldeirão. 10) Organizar os diferentes tipo de alimentos e suas classificações no cardápio 11) Refazer o cardápio vazio, escrevê-lo depois e informar valores realizando a Interdisciplinaridade com a matemática.
	Módulo 3	Oficina 7: Desenvolvimento o das atividades Relações de concorrência	Apresentar um novo gênero textual “Culinária” como uma etapa do processo de consumo de alimentos e anterior para construção do cardápio. Reconhecimento de etapas e processos	12) Vídeo: receita culinária./ Comida que mais gosta - gravar vídeo em casa. 13) Masterchef - Votação para fazer uma dessas receitas, a que mais agrada a sala. Escrever a receita mais votada.

			Incentivar a prática oral, a leitura e escrita.	14) Circule o alimento.
4ª etapa	Módulo: Produção Final	Oficina 8: Produção escrita do gênero cardápio	Verificar a apropriação dos conhecimentos e a possibilidade de elaboração (prática) do gênero trabalhado na SD	15) Organizar os alimentos nos diferentes cardápios de diferentes estabelecimentos 16) Elaboração do Cardápio- Recorte de figuras em revistas para montar um cardápio em forma de cartaz e escrevê-lo depois e informar valores 17) O restaurante da sala

5.1 Descrição das atividades

1ª Etapa - Apresentação da situação comunicativa

Para a primeira etapa da SD, o professor deverá iniciar a aula passando o filme “Ratatouille” para que ocorra a apresentação do contexto inicial da proposta de ensino. Considerando a possibilidade da presença de alunos estrangeiros, sugerimos que o professor oriente os pais para que os deixe assistir ao filme, anteriormente à aula, em seus idiomas nativos e, depois, em português.

Na segunda atividade da primeira etapa, o professor deverá realizar a ficcionalização de uma situação comunicativa: propomos que ele assuma o papel de um dono de restaurante que será inaugurado. Poderá organizar a sala de modo que ela se pareça com um restaurante: colocar mesas decoradas, pratos e talheres e dar um nome ao restaurante. Os alunos serão os críticos gastronômicos que receberão um convite para o evento de inauguração. Pode ser combinado com antecedência e comunicado aos pais que eles levem roupas diferentes características de um crítico gastronômico para que a situação fique mais próxima da realidade.

A fim de criar uma situação-problema para a introdução do gênero textual cardápio, o professor, depois de receber os críticos gastronômicos e os acomodar nas mesas, perguntará aos alunos quais pratos eles desejam experimentar. Com a ausência de um cardápio, os alunos poderão solicitar pratos que eles mesmos imaginarem e, para cada solicitação, o professor deverá responder que aqueles pratos não são feitos neste restaurante.

O objetivo é tornar a comunicação entre os alunos e o professor precária, afetando o atendimento oferecido pelo dono do restaurante aos críticos gastronômicos. Assim, os alunos serão levados a sentirem a necessidade de uma

comunicação mais eficaz, que se dará mediada pelo gênero textual que esta situação exige: o cardápio. Se os alunos não identificarem que o cardápio é uma via de solução para a comunicação, o professor deverá indicar essa alternativa para iniciar a apresentação do gênero.

Na oficina 2, o professor deverá desenvolver um diálogo sobre a importância do gênero textual cardápio, os locais onde identificamos este material, e apresentar aos alunos as características, mostrando suas estruturas, as informações relevantes como a escrita dos alimentos, as imagens, os valores, as separações dos tipos de alimentos, entre outros aspectos. Mostrar a necessidade de compreensão do que se está escrito para saber o que comer. Neste momento, o professor poderá levar um cardápio apenas de imagens para que os alunos realizem a transcrição e a leitura.

A terceira oficina possuirá duas atividades. Para a primeira os alunos deverão levar cardápios de diferentes estabelecimentos que comercializam produtos alimentícios, a fim de que o professor realize com a turma a leitura de cada cardápio evidenciando as principais características deste gênero textual. A segunda atividade, será um momento em que o professor apresentará imagens e promoverá um diálogo sobre as comidas típicas e costumes alimentares de vários países. Promovendo, assim, a interação entre os alunos e o respeito entre as culturas presentes em sala de aula.

2ª Etapa - Atividades para a produção Inicial

A oficina 4, correspondente à segunda etapa da SD, refere-se à primeira produção textual realizada pelos alunos. O professor deverá explicar aos alunos que o problema enfrentado na apresentação da situação comunicativa pode ser solucionado com a produção de um cardápio. Para isso, a turma, coletivamente, deverá discutir quais alimentos o dono do restaurante poderá oferecer aos críticos gastronômicos e aos futuros clientes. Depois de discutirem os pratos salgados, sobremesas e bebidas, os alunos deverão produzir um cardápio, individualmente, com a ajuda do professor se esta for solicitada.

3ª Etapa: Apresentação do desenvolvimento das atividades

Na quinta oficina, o professor deverá apresentar um vídeo lúdico que fale sobre a importância de comer alimentos saudáveis. Em seguida, promoverá uma discussão sobre os alimentos saudáveis e as consequências do consumo excessivo de produtos industrializados para a saúde. Lerá a história “A menina que não gostava de frutas” e aplicará atividades didáticas para escrita do nome das frutas, caça-palavras, atividade de ligar ou classificar comidas industrializadas e naturais, entre outros. Para finalizar esta sessão de atividades, apresentará uma situação, na qual haverá a necessidade de realizar um cardápio escolar mais saudável. Para isso, sugere-se que o professor oriente aos alunos levarem panfletos de supermercado para realizarem a atividade de colagem, na qual deverão classificar em duas colunas os alimentos saudáveis e naturais e o industrializado. Os alunos deverão apresentar os nomes dos alimentos classificados.

A sexta oficina está subdividida em 3 atividades:

- A primeira atividade, o professor deverá introduzir, de maneira lúdica, a concepção sobre classificação dos alimentos por meio da música “SOPA - Disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=x5Dm5FcviOw&t=75s>”. Em seguida, deverá esclarecer sobre as classificações dos alimentos no cardápio, como por exemplo, (bebidas, doces, massa, saladas, carnes, pães, etc.). Para isso, o desenvolvimento ocorrerá por meio de um jogo “Cardápio no Caldeirão”, colocando vários tipos de imagens de objetos e alimentos (imagens escritas, em recipiente com recortes de imagens), onde os alunos em grupos deverão pegar as imagens e identificar as que ficariam em um cardápio.

- Na segunda atividade da 6ª oficina, o professor deverá estabelecer que o grupo realizado pelo alunos deverão classificar os alimentos selecionados no jogo da atividade anterior, sendo que cada um destes grupos, no final da brincadeira, ficará responsável por ficar com um tipo de alimento. Assim, o professor os ajudará para que ocorra a classificação de variados tipos de alimentos. Posteriormente, será elaborada uma tabela com as classificações dos alimentos apresentados.

- O professor deverá entregar três modelos de Cardápio apenas contendo as classificações dos tipos de alimentos (bebidas, doces, massa, saladas, carnes, pães, etc.) e os espaços para inserir valores, e orientar que os alunos escrevam os alimentos que irão compor os espaços faltantes por meio da audição da história

“Aqui no meu restaurante tem”, assim, como um ditado, o aluno deverá reconhecer e escrever os alimentos a serem preenchidos em cada espaço.

A 7ª oficina terá por objetivo a apresentação de um novo gênero textual “Receita”, realizando a intersecção com os conteúdos aprendidos durante a SD, em consequência das informações apontadas no filme utilizado para a apresentação da situação comunicativa. Essa atividade proporcionará a ampliação de vocabulário, o avanço gradativo dos conhecimentos e a prática da oralidade. Para isso sugerimos o desenvolvimento de 3 atividades:

- O professor deverá apresentar um vídeo sem som, onde a imagem estará preparando uma receita culinária (sugerimos Salada de Frutas). E, em uma segunda apresentação, realizará junto com os alunos como ficaria a descrição da preparação da receita apresentada no vídeo (os processos de preparo e os ingredientes utilizados). Finalmente, apresentará o vídeo com áudio para verificarem e realizarem a comparação de sua compreensão. Para fixação do conteúdo, sugerimos a apresentação escrita da Receita “Salada de Frutas” e o desenvolvimento de atividades gráficas de fixação como caça-palavras, ligue, sequência silábica, entre outros. Como tarefa, será solicitado que o aluno realize em casa um pequeno vídeo preparando a comida que ele mais gosta.

- O professor deverá promover um diálogo entres os alunos, que revelaram suas comidas preferidas. Para isso, sugerimos a utilização de apresentação de imagens, vídeos, memes ou emojis para a interação de maneira mais dinâmica. O professor deverá apresentar os vídeos dos alunos, realizando uma votação sobre as receitas que mais gostaram de ver no vídeo e, posteriormente, elaborar junto com os alunos a receita mais votada.

- A professora deverá apresentar brincadeiras com músicas que apresentem contexto de alimentos como: “Brincadeira da comida brasileira” ou “Picolé”. E, por fim, apresentar a música “Toda comida boa” - Disponível <https://www.youtube.com/watch?v=3-NibWZcW1U>, juntamente com a escrita para que os alunos circulem os alimentos presentes no texto.

4ª Etapa - Produção Final

A última etapa do SD dedica-se à observação da compreensão e da realização do gênero textual (Cardápio) ensinado. Para isso, serão apresentadas três (3) atividades práticas de produção e aplicação deste gênero no contexto social.

Para a primeira atividade deste modelo, o professor deverá apresentar diferentes tipos de alimentos e diferentes cardápios para que os alunos os organizem conforme suas classificações por tipos de estabelecimento (por exemplo: pizzaria, sorveteria, padaria, etc). A segunda atividade dedicará para que cada aluno produza o seu cardápio em forma de cartaz, aplicando, então os conhecimentos como imagens, nome dos pratos escolhidos, valores, classificações, etc). E a última atividade o professor irá organizar uma simulação de restaurante (O restaurante da sala), onde haverá 2 modelos de cardápio com as escolhas dos alunos.

A sequência didática proposta pode ser desenvolvida na sua integralidade ou ser adaptada conforme as necessidades de aprendizagens da turma. Assim, essa SD permite as alterações necessárias para a adaptação do ensino presencial ou remoto.

Para o desenvolvimento da SD, sugerimos que o professor articule-a às quatro etapas de alfabetização propostas por Miriam Lemle (2001), descritas no capítulo da fundamentação teórica, respeitando a hipótese da criança de biunivocidade de relação letra-som. Dessa forma, o professor pode elaborar um módulo de atividades para cada tipo de relação letra-som, isto é, um módulo para trabalhar as relações de um para um; outro módulo para trabalhar as relações entre sons e letras segundo a posição e um outro módulo, ainda, para trabalhar a relação de concorrência entre as letras na mesma posição.

Considerando a realidade da presença de alunos estrangeiros em sala de aula, a SD visa à interação entre sons, imagens, escritas e vídeos, em busca de facilitação e ampliação de vocabulário, compreensão, contextualização e apropriação dos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, fizemos uma retomada de nossa pesquisa, para nortear o seu fechamento.

O trabalho teve por base de análise, o ensino da criança estrangeira matriculada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o período de isolamento, devido à pandemia da Covid-19. Como questões principais estão a forma em que foi organizada a oferta deste ensino e o impacto desta organização. Assim, compreendemos que, por meio das informações obtidas, as perguntas da pesquisa foram respondidas.

Quanto aos objetivos da pesquisa, que estabelece a compreensão do oferecimento do ensino às crianças imigrantes, em tempos de pandemia, destacamos que estes, não foram atingidos em sua totalidade devido a algumas limitações linguística, social e de recursos tecnológicos. Em decorrência do contexto pandêmico, a quantidade de pessoas envolvidas no campo de pesquisa foi reduzida, comparada ao quadro escolar com alunos estrangeiros matriculados. Ainda destacamos a falta de dados junto à Diretoria de Ensino quanto à realidade escolar do ano letivo de 2021. A impossibilidade de acesso aos PPP das escolas, aos materiais, e, principalmente, ao acompanhamento das aulas, enquanto estas aconteciam de maneira remota, em conjunto com algumas crianças, para as análises sobre o incentivo do pensar, do interagir e dos conteúdos, verificando se estes possuíam significação e relevância para a prática da língua portuguesa.

Conhecendo o contexto histórico sobre imigração em território nacional, e a tendência crescente da presença de crianças estrangeiras nas escolas com oferta de educação fundamental, na cidade de Bauru, torna-se potencial e necessária a elaboração de uma sequência didática que realize o ensino das linguagens (oral e escrita) a fim de reduzir os possíveis impactos das diferenças culturais e linguísticas às crianças estrangeiras nas salas de aula regular.

Nossa intervenção didática foi fundamentada na base metodológica da sequência didática da Escola de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), por meio da qual desenvolvemos um trabalho voltado à alfabetização mediada pelos gêneros textuais cardápio e receita. Para a concretização dessa

prática, nosso trabalho foi instrumentalizado por atividades sistematizadas pela metodologia da SD.

A pesquisa proporcionou-nos o conhecimento da realidade sobre a educação da criança imigrante no ambiente escolar de ensino fundamental público municipal e nosso crescimento pessoal e profissional. Por meio desta pesquisa, tomamos consciência do papel fundamental do professor no processo de acolhimento e interação social desses alunos, na cidade de Bauru, e da necessidade de os órgãos responsáveis pela educação criarem políticas públicas de adoção de novas ações sociais para a mudança da realidade apresentada na pesquisa para garantir-lhes o direito constitucional de acesso adequado à educação.

A pesquisa contribuiu para minha formação acadêmica e profissional ao apresentar a realidade da presença crescente de crianças estrangeiras nas salas de aula de alfabetização regular, onde como futura docente deverei escolher os materiais didáticos e elaborar as atividades didáticas, a fim de acolher e integrar a todos os alunos. Devendo ter a compreensão das possíveis dificuldades de apropriação do conhecimento devido às diferenças linguísticas, sociais e culturais.

Como contribuição pessoal da pesquisa, devo acrescentar, o incentivo da ampliação dos conhecimentos voltados à educação, a alfabetização e o ensino do PLE, o da atuação pedagógica junto ao ensino de crianças imigrantes no espaço escolar. Cabe ainda, a realização de novas pesquisas que envolvam este contexto de ensino, e, a busca constante de cursos de formação e aperfeiçoamento, para melhoria da atuação pedagógica.

Apontamos como potencialidades da pesquisa, a possibilidade de elaboração de Sequência Didática para a alfabetização, adaptada a atender alunos brasileiros e imigrantes durante o ensino remoto, ou para casos onde ocorra a impossibilidade de presença escolar devido à enfermidade. Ou ainda, a adaptação para ações de ensino durante o primeiro semestre da alfabetização.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Agência da ONU para refugiados. Brasil, **Dados sobre refúgio**. Disponível em <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>> Acesso em: 20 abr. 2020.

ACNUR, Agência da ONU para refugiados. Brasil, **Quem pode ser considerado um refugiado?**. Disponível em <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/perguntas-e-respostas/#refugiado>> Acesso em: 20 abr. 2020.

ACNUR, **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)**. Disponível em <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_a_o_Estatuto_dos_Refugiados.pdf> Acessado em 10 mai. 2020

ALMEIDA FILHO, J.C.P de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

BARROS, E. M. D. de. **Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa**. Raído, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 11–35, 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1687>. Acesso em: 01 dez. 2021.

BAURU, Prefeitura Municipal - SP – **Decreto nº 14.664 de 20 março de 2020**. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/sist_juridico/documentos/decretos/dec14664.pdf> Acesso em 26 abril. 2020.

BAURU, Prefeitura Municipal - SP – **Decreto nº 14.711 de 07 abril de 2020**. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/sist_diariooficial/2020/04/do_20200407_especial_7.pdf> Acesso em 26 abr. 2020.

BAURU, Prefeitura Municipal - SP – **Decreto nº 14.722 de 14 abril de 2020**. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/arquivos/sist_juridico/documentos//Decretos//dec14722.pdf> Acesso em 26 abr. 2020.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. **Acolhimento e ensino de Língua Portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades**. Livro Migrações Sul-Sul. 2a ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/ Unicamp, 2018. p. 712-726.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992. **Os Estados e o Direito à Educação na Constituição de 1988: Comentários Acerca da Jurisprudência do Supremo Tribunal Federal**. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco(Coord.); RIGHETTI, Sabine (Org.). Direito à educação: aspectos constitucionais. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** – Casa Civil. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 18 nov. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)** – Casa Civil. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 17 jun. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Alteração da LDB 9.394/96)** – Casa Civil. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 17 jun. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Alteração da LDB 9.394/96)** – Casa Civil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 17 jun. 2020.

BRASIL. **Informe de Interiorização - Outubro 2021**. Disponível em: <<https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/transparencia/informativos/informe-de-interiorizacao-outubro-2021-v.3.pdf>> Acessado em 01 nov. 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, S., 1898-1989. Silveira Bueno: **Minidicionário da língua portuguesa/ Silveira Bueno.-2.ed.-São Paulo: FTD, 2007**

CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009
 CATALANO, B. **Esculturas de um mundo em mudança: “Voyageurs” de Bruno Catalano**. Site Olá Argentina. Publicação 12 mar. 2018. Disponível em < <https://olaargentina.com/voyageurs-bruno-catalano/>>. Acessado em 14 jun. 2020

CATALANO, B. **Esculturas de um mundo em mudança: “Voyageurs” de Bruno Catalano**. Site Olá Argentina. Publicação 12 mar. 2018. Disponível em < <https://olaargentina.com/voyageurs-bruno-catalano/>>. Acessado em 14 jun. 2020.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. 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, 2021. Disponível em<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Relato%CC%81rio_Anual_-_Completo.pdf> Acesso em 15 Dez.2021

CELANI, M. A. A. **Afinal o que é Linguística Aplicada?** In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p.15 – 23

CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências Didáticas para o ensino de línguas**. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

CUBERO, R.; LUQUE, A. **Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem**. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús (org.). Desenvolvimento psicológico e educação. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 94-106.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. . In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização. Tradução de Tiago José Risi Leme**. –São Paulo: Cortez, 2016

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber**. 3ª ed. Ijuí: Unijui, 1998, p.17-37.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GUARUJÁ. **Ensino Fundamental de Guarujá recebe material para incremento da grade curricular**. Publicado em 20 de abril de 2021. Disponível em <<https://www.guaruja.sp.gov.br/ensino-fundamental-de-guaruja-recebe-material-para-incremento-da-grade-curricular/>> Acessado em 20.mai. 2021.

GUIMARÃES, Eduardo. **A língua portuguesa no Brasil**. Cienc. Cult., São Paulo , v. 57, n. 2, p. 24-28, Jun. 2005 . Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Mai. 2021.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - **Censo Escolar 2020**. Disponível em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>> Acessado em 3 ago. 2020.

JESUS, I.A. **A área de PLE no Brasil: iniciativas governamentais, formação de professores e cursos para estrangeiros**. In: KFOURI-KANEOYA, M.L.C. (Org.). Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 121-142.

KALL, B.H., TOMAZZETTI, L.F, RICHTER, D. **Refúgio e direito: as dificuldades da integração e de um recomeço no Brasil**. 2017. Ed. 14. Artigo (Anais da Semana Acadêmica) – Fadisma Entrementes, Santa Maria, RS. Disponível em: <<http://sites.fadisma.com.br/entrementes/anais/refugio-e-direito-as-dificuldades-da-integracao-e-de-um-recomeco-no-brasil-2/>>. Acesso em 20 jul. 2020.

KECIR, S. **Como aprender árabe rapidamente do alfabeto vocabulário**. Artigo de Salim Kecir, site Mosalingua. Disponível em <<https://www.mosalingua.com/pt/aprender-arabe>> acessado em 20. Set. 2020.

KNECHTEL, M.R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 15 ed. São Paulo: Ática, 2001.

LURIA, A.R. **A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil**. In.: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 11ª ed. São Paulo: ÍCONE, 2010, p.85-102.

LURIA, A.R. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In.: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 11ª ed. São Paulo: ÍCONE, 2010, p.143-189.

MENDES, E. **Formar professores de português LE/L2 na Universidade: desafios e projeções**. In: KFOURI-KANEOYA, M.L.C. (Org.). Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p.65-94.

OLIVEIRA, M. B. F. **Considerações em torno da linguística aplicada e o ensino da língua materna**. Revista Odisseia, n.3, 28 jun. 2012. Disponível em <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2049>> Acessado em 12 mai. 2021

OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. **Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos?** Gragoatá, Niterói, RJ, v. 22, n. 42, 2017. p. 131-153.

ORGANIZATION, W.H. **WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020**. World Health Organization. Disponível em <<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>> Acesso em 20 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO P.A.S; ORGANIZAÇÃO, M.S (OPAS/OMS) – **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Publicado em 11 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>> Acessado em 20 abr. 2020.

OSTI, A; BRENELLI, R.P. **Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem**. Psico-USF, Bragança Paulista, r.18.n.3. p.412-426. Set/dez.2013

PINHEIRO, L.L.S. **Espanhol básico / Larisse Lázaro Santos Pinheiro** – 1. ed. – Brasília: NT Editora, 2019. Disponível em:<

<https://avant.grupont.com.br/dirVirtualLMS/arquivos/arquivosPorRange/0000355792/texto/cf8d772f167b40e13c54851d6b18d52c.pdf>>. Acessado em 20 jul. 2021

PROVA NC-UFPR - 2015 - PM-PR - Aspirante da Polícia Militar. Disponível em <https://arquivos.qconcursos.com/prova/arquivo_prova/46961/nc-ufpr-2015-pm-pr-aspirante-da-policia-militar-prova.pdf?_ga=2.247642375.1233153920.1642358407-771233603.1642358407> Acesso em 15 nov. 2020.

REGO, T. C. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 25. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.** In: SIGNORINI, Inês (Org.) Língua(gem) e identidade. Campinas: Mercado das Letras, 2006, pag. 213-230.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.** In: SIGNORINI, Inês (Org.) Língua(gem) e identidade. Campinas: Mercado das Letras, 2006, pag. 213-230.

ROJO, R.H.- **Multiletramentos na escola/** Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]- São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAUSSURE, F. 1857-1913 **-Curso de Linguística Geral.** 27ª ed.- São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico- Crítica: primeiras aproximações.** 8ªedição. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SÃO PAULO. **Resolução Seduc de 18 de março de 2020 - Deliberação CEE 177/2020.** Disponível em < <https://cesu.cps.sp.gov.br/deliberacao-cee-177-2020-de-19-03-2020/>> Acessado em 26 abr. 2020.

SÃO PAULO. Centro de Mídias da educação de São Paulo. Disponível em <<https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/>> Acessado em 12 out. 2021.

SIGNORINI, I. **Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada.** In SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (Orgs.). Linguística Aplicada e transdisciplinaridade. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99 – 110

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento.** 6. ed., 1ª reimpressão. -São Paulo: Contexto, 2011, p. 15-84

SOUZA, L. **Estudantes imigrantes aumentam 112% em oito anos nas escolas brasileiras. Agência Brasil.** Publicado em 20 fev. 2018 por Ludmila Souza. São Paulo. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-02/estudantes-imigrantes-aumentam-112-em-oito-anos-nas-escolas-brasileiras>> Acesso em 09 out. 2020.

UNIBANCO, Instituto. **Equidade: O papel do acolhimento de alunos estrangeiros:** Revista Aprendizagem em foco. nº 38. fev. 2018, Instituto Unibanco.

Disponível em <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/02/Aprendizagem_em_foco-n.38.pdf> Acesso em 15 nov. 2020.

VIGOTSKI, L.S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In.: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. – 11^a ed. São Paulo: ÍCONE, 2010, p.103-117.

APÊNDICE A - Questionário a ser aplicado à Diretoria de Ensino

- 1- Nome da Instituição
- 2- Nome do responsável pelo preenchimento
- 3- Cargo
- 4- Email/site da instituição
- 5- Qual a quantidade de escolas de Ensino Fundamental cadastradas na cidade de Bauru?
- 6- Quantas escolas de ensino fundamental públicas estão cadastradas em Bauru?
- 7- Quantas escolas de ensino fundamental na rede pública de Bauru possui alunos estrangeiros matriculados em 2020?
- 8- Quantas escolas de ensino fundamental na rede pública de Bauru possui alunos estrangeiros matriculados em 2021?
- 9- Os alunos estrangeiros matriculados no ensino fundamental público de Bauru em 2021, são de quais nacionalidades?
- 10- Qual a quantidade de alunos matriculados por nacionalidade?
- 11- Qual a quantidade de crianças e adolescentes matriculadas na cidade de Bauru em 2020?
- 12- Qual a quantidade de crianças e adolescentes matriculadas na cidade de Bauru em 2021?
- 13- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados na rede pública de Bauru em 2020?
- 14- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados na rede pública de Bauru em 2021?
- 15- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados no 1º ano de Ensino Fundamental da rede pública de Bauru em 2020?
- 16- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados no 2º ano de Ensino Fundamental da rede pública de Bauru em 2020?
- 17- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados no 3º ano de Ensino Fundamental da rede pública de Bauru em 2020?
- 18- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados no 4º ano de Ensino Fundamental da rede pública de Bauru em 2020?
- 19- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados no 5º ano de Ensino Fundamental da rede pública de Bauru em 2020?
- 20- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados no 1º ano de Ensino Fundamental da rede pública de Bauru em 2021?
- 21- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados no 2º ano de Ensino Fundamental da rede pública de Bauru em 2021?
- 22- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados no 3º ano de Ensino Fundamental da rede pública de Bauru em 2021?
- 23- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados no 4º ano de Ensino Fundamental da rede pública de Bauru em 2021?

- 24- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados no 5º ano de Ensino Fundamental da rede pública de Bauru em 2021?
- 25- Poderia informar seis escolas de Ensino Fundamental públicas dos anos iniciais (1º ao 5º ano) que tenham alunos estrangeiros matriculados no ano de 2021?

APÊNDICE B - Questionário a ser aplicado à Secretaria da Educação de Bauru

- 1- Nome da Instituição
- 2- Nome do responsável pelo preenchimento
- 3- Cargo
- 4- Email/site da instituição
- 5- Qual a quantidade de escolas de Ensino Fundamental cadastradas no Sistema Municipal de Bauru?
- 6- Quantas escolas de ensino fundamental cadastradas no Sistema Municipal da rede pública possuem alunos estrangeiros matriculados em 2020?
- 7- Quantas escolas de ensino fundamental cadastradas no Sistema Municipal da rede pública possuem alunos estrangeiros matriculados em 2021?
- 8- Os alunos estrangeiros matriculados no Sistema Municipal, do Ensino Fundamental pública de Bauru em 2021, são de quais nacionalidades?
- 9- Qual a quantidade de crianças e adolescentes matriculadas no sistema municipal em 2020?
- 10- Qual a quantidade de crianças e adolescentes matriculadas no sistema municipal em 2021?
- 11- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados no sistema municipal em escola pública em 2020?
- 12- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados no sistema municipal em escola pública em 2021?
- 13- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados em escola pública do sistema municipal do 1º ano do Ensino Fundamental em 2020?
- 14- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados em escola pública do sistema municipal do 2º ano do Ensino Fundamental em 2020?
- 15- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados em escola pública do sistema municipal do 3º ano do Ensino Fundamental em 2020?
- 16- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados em escola pública do sistema municipal do 4º ano do Ensino Fundamental em 2020?
- 17- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados em escola pública do sistema municipal do 5º ano do Ensino Fundamental em 2020?
- 18- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados em escola pública do sistema municipal do 1º ano do Ensino Fundamental em 2021?

- 19- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados em escola pública do sistema municipal do 2º ano do Ensino Fundamental em 2021?
- 20- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados em escola pública do sistema municipal do 3º ano do Ensino Fundamental em 2021?
- 21- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados em escola pública do sistema municipal do 4º ano do Ensino Fundamental em 2021?
- 22- Qual a quantidade de alunos estrangeiros matriculados em escola pública do sistema municipal do 5º ano do Ensino Fundamental em 2021?
- 23- Poderia informar a relação de escolas (nomes) de ensino fundamental públicas, dos anos iniciais (1º ao 5º ano) cadastradas no sistema municipal que tenham alunos estrangeiros matriculados no ano de 2021?

APÊNDICE C - Questionário a ser aplicado às Escolas de Ensino Fundamental I

- 1- Nome da Instituição (escola)
- 2- Nome do responsável pelo preenchimento
- 3- Cargo
- 4- Email/site da instituição
- 5- Telefone da instituição
- 6- Qual a quantidade total de alunos matriculados na escola no ano de 2020?
- 7- Qual a quantidade total de alunos matriculados na escola no ano de 2021?
- 8- Qual a quantidade total de alunos matriculados no Ensino Fundamental I em 2020?
- 9- Qual a quantidade total de alunos matriculados no Ensino Fundamental I em 2021?
- 10- Qual a quantidade total de alunos estrangeiros matriculados no Ensino Fundamental I no ano de 2020?
- 11- Qual a quantidade total de alunos estrangeiros matriculados no Ensino Fundamental I no ano de 2021?
- 12- Existe algum procedimento no projeto político pedagógico (PPP) da escola para o acolhimento de alunos estrangeiros?
- 13- Caso tenha aluno estrangeiro matriculado em sua escola, poderia informar quais os desafios enfrentados pela escola no momento de acolhimento deste(s)?

APÊNDICE D - Questionário a ser aplicado aos professores

- 1- Nome completo
- 2- Tempo de servido
 - 0 – 5 anos
 - 6-10 anos

- 11-15 anos
 - Superior a 16 anos
- 3- Qual o seu curso de formação inicial?
- 4- Qual foi a modalidade de seu curso de formação inicial?
- Presencial
 - EAD
 - Semi-presencial
- 5- Qual o nome da escola em que você leciona?
- 6- A escola realiza o envio de materiais didáticos para os discentes?
- () sim
- () não
- 7- Você envia atividades extras além dos livros didáticos?
- () sim
- () não
- 8- Se sim, qual a forma de envio deste material didático extra?
- Fisicamente
 - E-mail
 - Individualmente por celular
 - Em grupo de whatsapp
 - Outro
- 9- Se outro, qual a forma de envio?
- 10- Com qual frequência ocorre o envio do material didático extra?
- Diário
 - Semanal
 - Quinzenal
 - Mensal
 - Bimestral
 - Trimestral
 - Semestral
 - Anual
- 11- Ano escolar de atuação em 2020
- 1º ano ensino fundamental
 - 2º ano ensino fundamental
 - 3º ano ensino fundamental
 - 4º ano ensino fundamental
 - 5º ano ensino fundamental
- 12- Caso leccione em outro ano, descreva qual
- 13- Ano escolar de atuação em 2021
- 1º ano ensino fundamental
 - 2º ano ensino fundamental
 - 3º ano ensino fundamental
 - 4º ano ensino fundamental
 - 5º ano ensino fundamental

14-Caso lecione em outro ano, descreva qual

15-No projeto político pedagógico (PPP) da escola, onde você atua, existe algum procedimento específico ao acolhimento de aluno estrangeiro?

() sim

() não

16-Você considera que a sua formação te preparou para o ensino de alunos estrangeiros em turma de alfabetização regular?

17-Quantos alunos estrangeiros existem em sua turma escolar?

- 1
- 2
- 3
- 4 ou mais
- Não tenho

18-Você sabe o (s) país(s) de origem deste (s) aluno(s)?

() sim

() não

19-Se sim, qual a língua materna deste(s) aluno (s)?

- Espanhol
- Inglês
- Francês
- Italiano
- Crioulo
- Mandarim
- Outros
- Não tenho

20-Se outros, descreva qual (s)

21-Existe diferenciação no material didático para o aluno estrangeiro?

22-Você realiza acompanhamento diferenciado para o a aluno estrangeiro?

23-Como você classifica sua relação com a família do aluno estrangeiro?

- Ótima
- Muito boa
- Boa
- Razoável
- Ruim
- Péssimo

24-Com qual frequência ocorre o contato com o aluno ou a família do aluno estrangeiro?

- Diário
- Semanal
- Quinzenal
- Mensal
- Bimestral
- Trimestral

- Semestral
 - Anual
 - Não ocorre
- 25-De qual maneira ocorre o contato com o aluno/família estrangeira?
- Pessoalmente
 - E-mail
 - Telefone
 - Mensagem
 - Outro
- 26-Você acredita que o aluno estrangeiros está conseguindo compreender os conteúdos ensinados?
- () sim
- () em partes
- () não sei opnar
- () não
- 27-Você está encontrando dificuldades de alfabetizar aluno estrangeiro no ensino remoto?
- () sim
- () não
- 28-Se sim, faça um relato sobre os desafios
- 29-Você tem alguma sugestão para melhor o processo de alfabetização do aluno estrangeiro em turma regular?
- () sim
- () não
- 30-Se sim, escreva tua sugestão.

APÊNDICE E - Questionário à ser aplicado aos pais/responsáveis

- 1- Nome
- 2- Idade
- 3- WhatsApp
- 4- Cidade
- 5- Qual o bairro que você mora?
- 6- Qual seu país de origem?
- 7- Quanto tempo você está no Brasil?
 - Recém chegado
 - 1 a 6 meses
 - 7 meses a 1 ano
 - 1 ano a 2 anos
 - Mais de 2 anos
- 8- Qual idioma utilizado no convívio familiar?

- Português
- Espanhol
- Inglês
- Francês
- Crioulo
- Árabe
- Outro

9- Se respondeu outro, escreve qual

10- Qual o seu nível de escolaridade?

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Técnico
- Ensino Superior

11- Quantas pessoas residem em sua casa?

12- Qual a faixa etária dos moradores?

- 0 – 1 ano
- 1 – 5 anos
- 6 – 7 anos
- 8 – 9 anos
- 10 – 11 anos
- 12 – 16 anos
- 17 – 18 anos
- 19 ou mais

13- Você tem criança em casa matriculada no Ensino Fundamental Público?

() sim

() não

14- Se sim, em qual ano?

() 1º ano do Ensino Fundamental

() 2º ano do Ensino Fundamental

() 3º ano do Ensino Fundamental

() 4º ano do Ensino Fundamental

() 5º ano do Ensino Fundamental

() Outro

15- Caso selecione um outro, descreva qual

16- A escola está enviando material didático neste período de pandemia?

() sim

() não

17- Se sim, com que frequência?

() Diariamente

() Semanalmente

() Quinzenalmente

() Mensalmente

- Bimestralmente
- Outro
- 18- Se outro, descreva a frequência
- 19- Como ocorre o recebimento do material didático?
- fisicamente
 - e-mail
 - celular em particular
 - grupo de WhatsApp da sala
 - outros
- 20- Se o recebimento do material não for físico, você tem os equipamentos necessários para ter o acesso do material?
- sim
- não
- 21- Se não, escreva o que falta.
- 22- O professor (a) realiza atividades especificamente para a criança estrangeira?
- sim
- não
- 23- A criança está conseguindo acompanhar as aulas remotas?
- sim
- não
- 24- Você, como responsável acompanhava as aulas desta (s) criança (s)?
- sim
- não
- 25- Você consegue entender as atividades que não solicitadas no material didático?
- sim
- não
- 26- Se não, qual a sua dificuldade?
- 27- Você acredita que a criança está conseguindo aprender o português o ensino remoto?
- sim
- não
- 28- A criança mostra interesse e motivação nas aulas?
- sim
- não
- 29- Se não, o que a criança relata?
- 30- Você consegue contato com o professor(a) fora do horário de aula online?
- sim
- não
- 31- Se sim, qual o meio de contato?
- Fisicamente
 - E-mail
 - Celular em particular

- Grupo de WhatsApp da sala
- Outro

32-Como você considera sua relação com o professor?

- Excelente
- Boa
- Razoável
- Ruim
- Péssima

33-Como você vê o ensino da alfabetização e da língua portuguesa que a criança está recebendo?

- Excelente
- Satisfatório
- Regular
- Insatisfatório
- Péssimo

34-Você teria alguma sugestão do que poderia ser feito para a melhoria de aprendizagem da criança estrangeira?