

Marco Artiste

**RELAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS HAITIANAS IMIGRANTES DE 06 A 11  
ANOS EM ESCOLAS BRASILEIRAS: um estudo em Três Lagoas-MS**

PARANAÍBA-MS

2026

Marco Artiste

RELAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS HAITIANAS IMIGRANTES DE 06 A 11  
ANOS EM ESCOLAS BRASILEIRAS: um estudo em Três Lagoas -MS

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado em Pós-Graduação PGEDU-Paranaíba  
– área de concentração: Educação, Linguagem e  
Sociedade, como exigência final para obtenção  
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus  
Alves Cordeiro

PARANAIBA -MS

2026

- 
- M827r     Artiste,Marco  
              Relações sociais de crianças haitianas imigrantes de 06 a 11 anos em escolas  
              brasileiras:um estudo em TrêsLagoas-MS/MarcoArtiste.–Paranaíba,MS:UEMS,2026.  
              158p.  
              Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação)–Biblioteconomia–Universidade  
              Estadual de Mato Grosso do Sul, 2026.  
              Orientadora: Profa.Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.
- 1.Relações sociais. 2.Migração. 3.Sistema escolar brasileiro. 4.Criança haitiana  
              imigrante. I. Cordeiro, Maria José de Jesus Alves. II. Título.
- CDD23.ed.- 370.19089

**MARCO ARTISTE**

**RELAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS HAITIANAS IMIGRANTES DE 06 A 11 ANOS EM ESCOLAS BRASILEIRAS: um estudo em Três Lagoas-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 20/03/2026.

**BANCA EXAMINADORA**

Participação por videoconferência

---

Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora

Participação por videoconferência

---

Profa. Dra. Maria Silvia Rosa Santana  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

---

Profa. Dra. Cândida Soares da Costa  
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

## AGRADECIMENTOS

As publicações acadêmicas exigem rotineiramente agradecimentos a indivíduos, instituições e agências de financiamento que contribuíram de diversas maneiras para a pesquisa que levou à publicação. Num contexto geral, os agradecimentos são considerados um simples ato de cortesia, porém no contexto do meu trabalho da pesquisa, os meus agradecimentos são percebidos como um marcador de capital simbólico servindo para traduzir a minha gratidão para com todos(as) que de uma forma ou de outra contribuíram para a conclusão desta pesquisa. Mas, inicialmente, reconheço-me diante de Deus, o grande arquiteto do Universo, por ter me dotado de inteligência e energia para poder explorar o mundo que me rodeia. Neste mesmo contexto, devo através deste trabalho de pesquisa agradecer:

A minha orientadora Profa Dra. Maria Alves de Jesus Cordeiro pela sua disponibilidade, pela sua empatia, pela sua capacidade e saber interpessoal, pelo seu rigor e, sobretudo pelo seu altruísmo que trabalhou a meu favor durante todo o período de escrita do meu trabalho.

Aos meus pais, em especial à minha mãe, Lilia Artiste, pelo imenso amor e sacrifícios feitos para me tornar o que sou hoje.

A toda a minha família incluindo Ediane (Anie), Kerby, Josué, Nadyne, Kerline, Odachea, Rood-dayson, Angedricialine, um agradecimento do mais profundo de mim pelo carinho e apoio moral recebido em todos os momentos em que me debatia com as armadilhas da minha realidade.

Ao Programa de Formação de Professores de Educação Superior para a América Latina e o Caribe – ProLAC. Programacriado em 2020, pelo Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras – GCUB. Sem este programa de bolsas, eu não teria a oportunidade de ter esta maravilhosa experiência de estudo no exterior.

ADiretoria de Relações Internacionais (DRI) da UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) e o CAPES que por meio da professora Dra. Maria Eugênia e colegas, fui informado, e financiado durante todo o período.

A coordenação do PGEDU Mestrado em Educação -Paranaíba que pela presença da Professora Dra. Maria Silvia Rosa Santana e o Prof. Dr. José Antônio de Souza em colaboração com sua equipe de secretaria(Jaqueline, Neuzeli, Neandra, Divaina) desenvolveram comigo um acolhimento sincero que nunca encontrei em lugar nenhum.

As lembranças desta coordenação permanecerão como um testemunho que o Brasil sabe acolher e integrar os(as) estrangeiros(as), especialmente os(as) estudantes.

Aos (as) professores (as) da UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) em especial aos(as)professores(as) de pós-graduação em Educação-Paranaíba que, através de sua transmissão de conhecimentos, conseguiram me completar e me orientar na minha trajetória acadêmica para um passo à frente no mundo intelectual e na pesquisa científica em ciências humanas e sociais especialmente na área da educação.

Aos meus novos(as)amigos(as) e colegas brasileiros(as), especialmente os da turma de mestrado 2023 - PGEDU-Paranaíba, pela forma como me apoiaram na aprendizagem da língua portuguesa, pelo intercâmbio comigo, pelo tempo compartilhado, pelo convite para os eventos e programas culturais, pelo senso de cooperação comigo, bem como pela amizade.

A comunidade estudantil haitiana, especialmente aos (as) colegas e estudantes haitianos que me acompanharam e motivaram durante todo o período: Doutorando Ilgentche Appolon, mestrando Luc Lafleur, mestrando Ferry Valais e mestrando Pierre Patrice Jerome. Eles foram um apoio moral, embora não estivéssemos designados para o mesmo campus universitário no Brasil.

A secretaria de Educação do município de Três Lagoas por me fornecer informações sobre as escolas municipais para a realização desta pesquisa e por ter aceitado meu projeto de pesquisa por meio de uma carta de aceite.

Aos (as) gestores (as) das escolas públicas de Três Lagoas que abriram suas portas para trocar informaçõescomigo durante meu trabalho de campo para encontrar os dados que dão sentido à substância da minha pesquisa.

Aos (as) migrantes, especialmente aos (as)haitianos (as), com quem tive a oportunidade de falar, sem os quais esta pesquisa não teria sido possível. Eles (as) compartilharam todas as informações comigo sem qualquer reserva. O encontro com eles/as me encorajou a produzir este trabalho de pesquisa.

Por fim, a todos (as) aqueles (as) cujo nome não é mencionado e que contribuíram de uma forma direta ou indiretamente desde a concepção até a realização deste trabalho de pesquisa.

Obrigado!Novamente obrigado!

## RESUMO

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PGEDU – Unidade Universitária de Paranaíba da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na linha de pesquisa Currículo, Formação de Professores e Diversidades, bem como ao Grupo de Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia GEPEGRE/CNPQ/UEMS. O trabalho intitulado “RELAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS HAITIANAS IMIGRANTES DE 06 A 11 ANOS EM ESCOLAS BRASILEIRAS: um estudo em Três Lagoas -MS”, tem como objetivo geral compreender as relações sociais de crianças haitianas imigrantes em escolas brasileiras a partir das percepções de responsáveis legais e gestores educacionais. Os objetivos específicos são: a) analisar as informações obtidas junto aos pais ou responsáveis e aos(as) gestores(as) escolares acerca do processo de integração física das crianças haitianas imigrantes que frequentam a rede municipal de educação de Três Lagoas – MS ; b) descrever as relações dessas crianças com o ambiente escolar brasileiro, tomando como referência os relatos dos(as) entrevistados(as) ; e c) avaliar de que forma as questões étnico-raciais e linguísticas interferem nos processos de socialização e aprendizagem das crianças haitianas imigrantes. A problemática deste estudo emerge da necessidade de compreender que a escolarização de crianças imigrantes é central nas sociedades marcadas pela mobilidade humana, pois envolve não apenas o acesso, mas também o acolhimento e a integração escolar, sendo essencial para o sucesso acadêmico e social (Lemos et al., 2009; Rodrigues, 2021). Embora vise à inserção no sistema educacional e à aprendizagem, esse processo enfrenta desafios como a barreira linguística, a diversidade de trajetórias, o reconhecimento cultural e as condições socioeconômicas, que impactam o desempenho escolar (Hachem, 2024; De Oliveira Neves, 2018; Pires, 2021). Assim, as escolas precisam adaptar suas práticas e fortalecer a mediação intercultural, considerando que são espaços de inclusão e tensão, podendo tanto promover desenvolvimento quanto gerar exclusão (Pires, 2021; Hachem, 2024). O referencial teórico baseia-se na teoria histórico-cultural de Lev S. Vygotsky, especialmente nos conceitos de mediação, cultura, interiorização e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sendo complementado pelas contribuições de Saviani, Martins, Galvão e Marsiglia, que compreendem a aprendizagem e o desenvolvimento como processos históricos e contraditórios, nos quais a escola preserva potencial emancipador. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em cinco escolas públicas de Ensino Fundamental I e II de Três Lagoas-MS, com aplicação de questionários a pais e às equipes gestoras, cujos dados foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados indicam que, embora o acesso formal das crianças haitianas à escola pública esteja assegurado, sua integração efetiva depende de mediações pedagógicas, linguísticas e institucionais. As dificuldades iniciais são transitórias e relacionadas, sobretudo às barreiras linguísticas e ao acolhimento escolar. Em contextos inclusivos, essas crianças apresentam desempenho acadêmico equivalente ao dos(as) alunos(as) brasileiros(as) e ampliam sua participação social e verbal, apesar da persistência de práticas discriminatórias étnico-raciais e linguísticas. O estudo confirma, assim, que o desenvolvimento social e escolar dessas crianças é um processo dinâmico e mediado, no qual a escola exerce papel central no enfrentamento das desigualdades.

**Palavras-chave:** relações sociais; migração; sistema escolar brasileiro; desenvolvimento Social; Criança haitiana imigrante.

## ABSTRACT

This study is linked to the Postgraduate Program in Education – PGEDU – Paranaíba University Unit of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), in the research line Curriculum, Teacher Training and Diversities, as well as to the Research Group in Education, Gender, Race and Ethnicity GEPEGRE/CNPQ/UEMS. The work entitled “SOCIAL INTERACTIONS OF HAITIAN IMMIGRANT CHILDREN AGED 6 TO 11 YEARS IN BRAZILIAN SCHOOLS: a study in Três Lagoas - MS” has the general objective of understanding the social development of Haitian immigrant children in Brazilian schools through social interactions. The specific objectives are: a) to analyze the information obtained from parents or guardians and school administrators regarding the physical integration process of Haitian immigrant children attending the municipal education network of Três Lagoas – MS; b) to describe the interactions of these children with the Brazilian school environment, taking as a reference the accounts of the interviewees; and c) to evaluate how ethnic-racial and linguistic issues interfere in the socialization and learning processes of Haitian immigrant children. The theoretical framework is based on Lev S. Vygotsky's historical-cultural theory, especially the concepts of mediation, culture, internalization, and Zone of Proximal Development (ZPD), complemented by the contributions of Saviani, Martins, Galvão, and Marsiglia, who understand learning and development as historical and contradictory processes, in which the school preserves emancipatory potential. The qualitative research was conducted in five public elementary schools (grades 1-5 and 6-9) in Três Lagoas-MS, with questionnaires administered to parents and management teams. The data were analyzed using Bardin's Content Analysis Technique. The results indicate that, although formal access to public school for Haitian children is guaranteed, their effective integration depends on pedagogical, linguistic, and institutional mediations. Initial difficulties are temporary and mainly related to language barriers and school reception. In inclusive contexts, these children show academic performance equivalent to that of Brazilian students and expand their social and verbal participation, despite the persistence of ethnic-racial and linguistic discriminatory practices. The study thus confirms that the social and school development of these children is a dynamic and mediated process, in which the school plays a central role in addressing inequalities.

**Keywords:** Social relations; migration; Brazilian school system; social development; Haitian immigrant child.

## REZIME

Etid sa a lye ak nivo metriz nan yon Pwogram Etid Siperyè nan Edikasyon – PGEDU – Inite Inivèsite Paranaíba nan Inivèsite Leta Mato Grosso do Sul (UEMS), nan liy rechèch Kourikoulòm, Fòmasyon Pwofesè ak Divèsite, ansanm ak Gwoup Rechèch nan Edikasyon, Sèks, Ras ak Etnisite GEPEGRE/CNPQ/UEMS. Travay sila a gen pou tit “RELASYON SOSYAL TIMOUN AYISYEN IMIGRAN KI GEN LAJ 6 RIVE 11 LANE NAN LEKÒL BREZILYEN: yon etid nan vil Três Lagoas - MS”. Objektif prensipal travay sa a se konprann relasyon sosyal timoun ayisyen imigran yo nan lekòl brezilyen yo atravè pèsèpsyon reprezantan legal yo oubyen prensipal moun kap dirije lekòl yo. Objektif espesifik yo se: a) analize enfòmasyon yo jwenn nan men paran legal oubyen titè ak administratè lekòl yo konsènan pwosesis entegrasyon fizik timoun ayisyen imigran ki nan rezo edikasyon minisipal vil Três Lagoas – MS; b) dekri relasyon sosyal timoun sa yo ak anviwònman lekòl brezilyen an selon temwayaj moun yo te entèvyouve yo. c) evalye kijan pwoblèm etnik-rasyal ak lengwistik entèfere nan pwosesis sosyalizasyon ak aprantisaj timoun ayisyen imigran yo. Pwoblematik etid sa a soti nan nesite ki genyen pou konprann timoun imigran yo kòm yon pwoblèm santral nan sosyete ki make pa mobilite imèn, paske li enplike non sèlman aksè men tou akseptasyon ak entegrasyon lekòl la, ki esansyèl pou siksè akademik ak sosyal timoun sila yo (Lemos et al., 2009; Rodrigues, 2021). Malgre lekòl la vize ensèsyon nan sistèm edikasyon an ak aprantisaj, pwosesis sa a fè fas ak defi tankou baryè lang, divèsite trajektwa, rekonesans kiltirèl, ak kondisyon sosyoekonomik, ki gen enpak sou pèfòmans lekòl la (Hachem, 2024; De Oliveira Neves, 2018; Pires, 2021). Kidonk, anpil lekòl bezwen adapte pratik yo epi ranfòse medyasyon entèkiltirèl, lè yo konsidere lekòl la kapab espas enklizyon ak tansyon, ki kapab ankouraje devlopman sosyal konsa tou li kapab jenere eksklizyon (Pires, 2021; Hachem, 2024). Kad teyorik travay sila a baze sou teyori istoriko-kiltirèl ki devlope pa otè ki rele Lev S. Vygotsky. Espesyalman, etid sa a gen pou wè ak konsèp medyasyon, kilti, entènalizasyon, ak Zòn Devlopman Pwoksimal (ZDP). Menm kad teyorik sa a rive konplete ak kontribisyon apwòch plizyè lòt otè tankou Saviani, Martins, Galvão, ak Marsiglia, ki konprann aprantisaj ak devlopman kòm pwosesis istorik ak kontradiktwa kote lekòl la prezève potansyèl emansipasyon li. Rechèch la gen yon karaktè kalitatif e li te fèt sou senk lekòl primè piblik pou nivo fondamantal I ak II nan vil ki rele Três Lagoas-MS nan peyi Brezil. Pou te kolekte done yo nou te sèvi avèk kesyonè kòm enstriman pou n te entèvyouve paran timoun yo ak administratè (Direktè) lekòl yo. Done yo te analize avèk Teknik Analiz Kontni sou modèl otè ki rele « Laurence Bardin » an. Rezilta yo endike, byenke aksè fòmèl nan lekòl piblik pou timoun Ayisyen yo garanti, entegrasyon efikas yo depann de medyasyon pedagogik, lengwistik, ak enstitisyonèl. Difikilte timoun sa yo rankontre nan lekòl yo inisyèl, yo pafwa pasajè epi sitou gen rapò ak baryè lengwistik ak akèy lekòl la. Nan kontèks enklizif, timoun sa yo demontre pèfòmans akademik ekivalan ak elèv brezilyen yo epi elaji patisipasyon sosyal ak vèbal yo, malgre pèsistans pratik etnik-rasyal ak lengwistik diskriminatwa yo ta ka sibi. Konsa, etid la konfime pou di lekòl timoun ayisyen imigran nan peyi Brezil espesyalman nan vil ki rele “Três Lagoas-MS” la, se yon pwosesis dinamik ak medyatè, ki kapab anjandre inegalite selon rezilta analiz yo ki te rive fèt sou relasyon sosyal timoun ayisyen imigran yo nan lekòl primè piblik yo pou nivo fondamantal I ak II.

**Mo kle yo:** Relasyon sosyal; migrasyon; sistèm eskolè brezilyen; devlopman sosyal; Timoun ayisyen imigran.

<b>LISTA DE SIGLAS</b>	
<b>Siglas</b>	<b>Definições</b>
CNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança
CEI	Centro da Educação Infantil
CNIg	Comissão Nacional de Imigração
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados
DRI	Diretoria de Relações Internacionais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GCUB	Grupo de Cooperação das Universidades Brasileiras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MENFP	Ministério da Educação Nacional e Formação Profissional/Haiti
MENJS	Ministère de l'éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports/Haiti
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONU	Organização dos Estados Unidos
PGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação-Paranaíba
PIB	Produto Interno Bruto
ProLAC	Programa de Formação de Professores de Educação Superior para a América
REME	Rede Municipal de Ensino
RNE	Registro Nacional de Estrangeiros
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDUAL	União de Universidades de América Latina e Caribe
UEH	Universidade Estadual do Haiti
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Dados quantitativos.....	24
<b>Quadro 2.</b> Artigos.....	24
<b>Quadro 3.</b> Dissertações.....	25
<b>Quadro 4.</b> Teses.....	25
<b>Quadro 5.</b> Livros.....	26
<b>Quadro 6.</b> Educação básica no Brasil/Haiti.....	53
<b>Quadro 7.</b> Perguntas fechadas dos gestores(as).....	90
<b>Quadro 8.</b> Perguntas fechadas dos parentes participantes (PP).....	108

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Integração física das crianças haitianas imigrantes na escola.....	92
<b>Tabela 2.</b> Tabala de participação verbal .....	94
<b>Tabela 3.</b> Sucesso acadêmico das crianças haitianas imigrantes .....	97
<b>Tabela 4.</b> Dificuldades de aprendizagem das crianças haitianas imigrantes .....	100
<b>Tabela 5.</b> Avaliação da presença de crianças haitianas imigrantes na escola.....	103
<b>Tabela 6.</b> Sugestões dos(as)gestores(as) para melhorar o acolhimento das crianças imigrantes .....	105
<b>Tabela 7.</b> Amizades das crianças haitianas imigrantes na escola .....	110
<b>Tabela 8.</b> Convocações da escola aos pais (Questão 4).....	112
<b>Tabela 9.</b> Idioma utilizado em casa (Questão 6).....	115
<b>Tabela 10.</b> Ajuda para o sucesso escolar (Questão 10).....	118

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1.</b> Mapa da ilha do Haiti.....	31
<b>Figura 2.</b> vista aerea de Tres Lagoas.....	83

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO CONCEITUAL, HISTÓRICA E EDUCACIONAL DE CRIANÇAS IMIGRANTES HAITIANAS</b> .....	27
1.1.O conceito de crianças haitianas imigrantes.....	27
1.2. Apresentação geral do Haiti .....	29
1.3. Contexto da emigração haitiana ao longo dos séculos XX/XXI .....	32
1.4. Legislação sobre Educação Básica para todos(as) no Brasil.....	41
2.5. Educação básica no Haiti/Brasil e crianças imigrantes. ....	47
<b>CAPÍTULO 2 – TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL</b> .....	55
2.1. O conceito de relação social .....	55
2.2. Desenvolvimento da teoria histórico-cultural de Vygotsky .....	57
2.3. Linguagem: internalização, mediação e a dialética .....	62
2.4. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) .....	71
<b>CAPÍTULO 3 – PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	78
3.1 Objetivos da pesquisa e questão norteadora .....	78
3.2. Desenho de pesquisa.....	78
3.3. O contexto da pesquisa e os participantes da pesquisa.....	81
3.4. Produção e análise de dados .....	86
<b>CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	90
4.1. Apresentação e análise dos questionários dos(as)gestores(as) participantes.....	90
4.2. Apresentação das respostas dadas às perguntas abertas por parte do(a)s gestores(as) e análises .....	91
4.3. Apresentação e análise das respostas ao questionário aplicado aos pais e responsáveis .....	108
4.4. Análise dos dados obtidos com as questões abertas feitas aos pais e/ou responsáveis .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	124
<b>APÊNDICES</b> .....	145
<b>ANEXOS</b> .....	154

## INTRODUÇÃO

Os meus pais são cidadãos haitianos que, em decorrência de deslocamentos forçados motivados por restrições econômicas e instabilidades políticas, foram obrigados a atravessar a fronteira entre o Haiti e a República Dominicana em busca de melhores condições de vida. Foi nesse contexto migratório que nasci em território dominicano, considerando que Haiti e República Dominicana compartilham a mesma ilha, embora separados por fronteiras políticas e sociais historicamente marcadas por tensões. Apesar de ter nascido em solo dominicano e de possuir documentação legal que assegurava meus direitos, segundo o relato de minha mãe, minha inserção no sistema público de ensino naquele país apresentou inúmeros obstáculos, revelando dificuldades estruturais relacionadas à integração escolar de crianças em situação de migração.

A forma como minha tentativa de integração escolar foi tratada, de maneira superficial e excludente, gerou profunda indignação em minha mãe, que decidiu retornar ao Haiti para garantir meu acesso à escolarização em meu país de origem. Assim, minha trajetória educacional no Haiti iniciou-se na região Nordeste, onde realizei a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Posteriormente, também no Nordeste do Haiti, concluí minha primeira graduação em Pedagogia. Mais tarde, dei continuidade à minha formação acadêmica na região Norte do país, onde realizei minha segunda graduação em Psicoeducação. Ao longo dessa trajetória educacional, a experiência vivida durante minha tentativa de integração escolar na educação infantil na República Dominicana, permaneceu como uma inquietação constante, especialmente à medida que avançava nos estudos e aprofundava minhas reflexões sobre educação. A migração dos meus pais e o episódio relacionado à minha integração escolar no exterior, tornaram-se elementos centrais para o desenvolvimento de um interesse contínuo pelas temáticas da migração, da educação e, sobretudo, das condições sociais e pedagógicas oferecidas a crianças imigrantes nos sistemas educacionais.

Em 2022, ao participar do concurso internacional do Programa de Formação de Professores de Educação Superior para a América Latina e o Caribe (GCUB\_ProLAC), promovido pelo Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras (GCUB) em parceria com a União de Universidades da América Latina e do Caribe (UDUAL), tive a oportunidade de ingressar como estudante internacional de pós-graduação em Educação no Brasil, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), campus de Paranaíba, a partir de abril de 2023. Durante o processo de preparação para minha vinda ao Brasil, a memória das dificuldades enfrentadas na minha

infância em relação à integração escolar voltou a emergir com força, levando-me a refletir sobre a realidade das crianças imigrantes inseridas no sistema educacional brasileiro.

Essas reflexões suscitaram questionamentos sobre como crianças filhas (as) de imigrantes vivenciam o cotidiano escolar no Brasil, especialmente no que diz respeito às relações sociais estabelecidas com colegas, professores (as) e a comunidade escolar. Considerando que a escola é um espaço privilegiado de socialização, construção de identidades e desenvolvimento emocional, compreender as relações sociais de crianças imigrantes torna-se fundamental para analisar os impactos da migração no processo educativo e no bem-estar infantil. No caso das crianças haitianas, tais relações são atravessadas por fatores linguísticos, culturais, raciais e socioeconômicos que podem tanto favorecer quanto dificultar o desenvolvimento das crianças.

Foi, portanto, a partir dessa trajetória pessoal marcada pela migração e pela experiência educacional, aliada a uma inquietação intelectual e científica, que surgiu o interesse em desenvolver a presente pesquisa intitulada **“RELAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS HAITIANAS IMIGRANTES DE 06 A 11 ANOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: um estudo em Três Lagoas-MS”**.

Após essa contextualização autobiográfica, torna-se necessário esclarecer algumas escolhas metodológicas que estruturam esta pesquisa. Entre elas, a delimitação da faixa etária estudada é um elemento central. Portanto, o parágrafo seguinte será dedicado a explicar as razões científicas, pedagógicas e de desenvolvimento que motivaram a escolha de trabalhar com crianças de 6 a 11 anos, período correspondente à entrada e progressão no ensino fundamental, considerado fase-chave da socialização escolar e da construção de relações com o mundo exterior (Correia-Zanini, 2013; Rodrigues, 2013a; Duarte, 2025) :

O período entre os 6 e os 11 anos de idade é uma fase crucial do desenvolvimento, segundo a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, para quem a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico ocorrem principalmente por meio da interação social (Rabello & Passos, 2010, pp. 1-10; Palangana, 2015). Nessa idade, as crianças ingressam integralmente na educação formal, o que intensifica sua imersão em novos ambientes socioculturais, sendo isso ainda mais acentuado para crianças imigrantes (Palangana, 2015). Esse período de 6 a 11 anos é considerado uma fase central da socialização escolar, durante a qual as habilidades sociais, as primeiras amizades e a compreensão das normas coletivas se desenvolvem rapidamente (Rodrigues, 2013b).

Este período também representa um momento crucial na construção da identidade e do senso de pertencimento (Moraes, 2011a). As crianças começam a se situar conscientemente dentro de grupos sociais, a reconhecer sua própria cultura e a dos outros, e a buscar um lugar na comunidade escolar (Moraes, 2011b). As relações, como oportunidades de aprendizagem situadas, proporcionam valiosas perspectivas sobre como essas crianças internalizam valores, hábitos e representações resultantes do impacto das interações em seu novo ambiente social (Rodrigues, 2013c). Além disso, durante esse período (dos 6 aos 11 anos), a escola se torna seu principal contexto de desenvolvimento, o que se alinha perfeitamente com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (De Freitas, 2001). É nesse espaço que as crianças interagem intensamente, vivenciam experiências e mobilizam o apoio de figuras socialmente mais competentes (Bassan, 2008a; Brandão, 2025a). Assim, o ambiente escolar, estruturado por ferramentas culturais e interações mediadas, influencia fortemente o seu desenvolvimento social e emocional (Bassan, 2008b).

Finalmente, as experiências vividas nessa faixa etária (6-11 anos) podem ter um impacto duradouro nas trajetórias acadêmicas e sociais das crianças. Identificar os desafios encontrados e compreender a dinâmica relacional nessa fase permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas que promovam a inclusão e previnam o surgimento de dificuldades futuras (Brandão, 2025b). Portanto, no âmbito desta pesquisa, essas crianças imigrantes haitianas de 6 a 11 anos representam um grupo fundamental para analisar como a mediação social contribui para o seu desenvolvimento nas escolas brasileiras.

Logo, tendo abordado os limites metodológicos relacionados à faixa etária estudada, é necessário retornar ao tema central que dá origem ao objeto desta pesquisa. Desse modo, o parágrafo seguinte destaca a **escolarização de crianças imigrantes** como tema fundamental, situado na interseção de diversas interações dinâmicas:

A escolarização é uma questão central nas sociedades contemporâneas marcadas pela intensificação da mobilidade humana (Lemos *et al.*, 2009, p. 368–384). No entanto, a **escolarização de crianças imigrantes** envolve o acolhimento e a integração dessas crianças no sistema educacional do país anfitrião, com programas específicos para o ensino do idioma e das normas escolares, visando à rápida integração em salas de aula regulares, ao mesmo tempo em que se lida com os desafios da diversidade cultural e social, frequentemente ligados às trajetórias migratórias e à situação socioeconômica das

famílias. Trata-se de um processo complexo, crucial para o sucesso e a integração social dessas crianças (Rodrigues, 2021).

Nesse sentido, o principal objetivo da escolarização é facilitar a entrada das crianças imigrantes no sistema escolar para que adquiram os conhecimentos e as habilidades necessárias para o sucesso (Hachem, 2024a). Diversas questões entram em jogo no processo de escolarização de crianças imigrantes: a proficiência no idioma do país de acolhimento, considerada um fator primordial para o sucesso, cuja ausência pode representar um grande obstáculo; a diversidade, o reconhecimento da singularidade da trajetória de cada criança (idade de chegada, nível educacional prévio, motivos da migração); o reconhecimento das culturas de origem das crianças imigrantes; e o contexto do desempenho acadêmico, que também é influenciado pelo capital cultural familiar, pelo status social dos pais e pela concentração em áreas desfavorecidas — fatores semelhantes aos vivenciados por estudantes nativos (De Oliveira Neves, 2018a; Pires, 2021a). Diante desses desafios, o papel das escolas deve se adaptar para apoiar esses (as) alunos (as), por vezes fortalecendo a mediação intercultural com as famílias, a fim de combater o fracasso acadêmico e a marginalização (Pires, 2021b).

Nesse contexto, a escola surge simultaneamente como um espaço de possibilidades e tensões: pode fomentar a inclusão, o reconhecimento e o desenvolvimento integral da criança, mas também pode produzir formas de exclusão, marginalização e evasão escolar quando as especificidades culturais, linguísticas e sociais dos(as) alunos(as) imigrantes não são consideradas (Hachem, 2024b). Consequentemente, a escolarização de crianças imigrantes situa-se na intersecção das políticas migratórias, das práticas educativas e das dinâmicas interacionais que se constroem diariamente no seio escolar (De Oliveira Neves, 2018b). A falta de apoio institucional adequado e o tratamento superficial da integração escolar refletem um déficit de interações educativas de apoio capazes de fomentar o desenvolvimento socioemocional da criança (Guimarães et al., 2013; De Castro, 2025).

Portanto, O problema de pesquisa decorre diretamente do tema "**escolarização de crianças imigrantes**", focando-se mais especificamente na análise das interações sociais como dimensão central da experiência escolar de crianças imigrantes haitianas. Nessa perspectiva, as crianças imigrantes haitianas são o sujeito do estudo; as escolas básicas brasileiras — particularmente as do município de Três Lagoas — servem como cenário de estudo; e as relações sociais são o objeto central de análise.

Então, após mencionar o relato autobiográfico que inicia a introdução, discutir as razões que levaram à limitação do trabalho a crianças de 6 a 11 anos e apresentar o tema central que dá origem ao problema de pesquisa, fica claro que a integração e inclusão na educação de crianças imigrantes é uma questão complexa, que vai além da simples presença física na escola. De fato, segundo Bourdieu (1983b), a integração e a inclusão escolar não se limitam à adaptação superficial, mas envolve também o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais e sociais. Além disso, a relação social nas escolas desempenha um papel central no desenvolvimento do senso de pertencimento e na construção da identidade das crianças imigrantes (Vygotsky, 1978). No entanto, apesar da importância dessas relações, muitos desafios persistem particularmente no que diz respeito à mediação cultural, à linguagem e à estigmatização, que podem dificultar o processo de integração e prejudicar o desenvolvimento social das crianças (Goffman, 1963). Essas questões ressaltam a necessidade de estudar em profundidade como essas crianças vivenciam sua escolarização em um contexto de imigração e quais fatores promovem ou dificultam suas interações no ambiente escolar.

Em primeiro lugar, deve-se considerar que, desde o século XX, a migração internacional é reconhecida como um direito fundamental graças à Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). De fato, o Artigo 13 desta declaração estipula que "toda pessoa tem direito à liberdade de movimento e residência dentro das fronteiras de cada Estado" e que "toda pessoa tem o direito de deixar qualquer país, incluindo o seu, e de regressar ao seu país" (ONU, 1948). Nesse ponto, reconhece-se imediatamente que, na maioria das situações, os Estados assinam leis internacionais ou adotam leis nacionais para garantir o direito à educação. Por exemplo, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, adotada em Nova York em 1989 e que vincula todos os Estados do planeta ao assinar acordos que os obrigam a garantir a educação de crianças de outras nacionalidades em seus territórios nacionais.

Contudo, por reconhecimento convencional ou legal, a migração infantil é reconhecida como um fenômeno legítimo, seja interno ou internacional. Além disso, com a evolução da globalização, a migração internacional passou a fazer parte da política interna dos Estados, que frequentemente a percebem como uma solução para determinados problemas econômicos, como a escassez de mão de obra qualificada ou o estímulo ao crescimento econômico (Castles & Miller, 2009). No entanto, apesar dessa normalização, os debates em torno da migração, especialmente a migração infantil,

muitas vezes permanecem complexos e controversos, visto que suas facetas variam de acordo com os contextos históricos, políticos e sociais (Bauböck, 2010).

Particularmente na educação, o estudo de crianças imigrantes deve ser isolado para identificar suas especificidades como um grupo social que está entre os mais vulneráveis no contexto migratório (Oliveira, 2021). De fato, vários(as) autores(as) contemporâneos enfatizam que a situação das crianças imigrantes nos países de acolhimento é geralmente confrontada com três grandes dificuldades: problemas de saúde, barreiras linguísticas e desafios relacionados à educação (Oliveira, 2021):

As dificuldades encontradas por pais ou responsáveis migrantes podem ter repercussões diretas sobre seus filhos. A situação das crianças imigrantes não pode, portanto, ser analisada independentemente da sua família, porque suas necessidades específicas são frequentemente influenciadas pelo contexto familiar e pelas questões socioeconômicas relacionadas à migração (Santos & al., 2022, p. 91-114). Portanto, as necessidades das crianças imigrantes são singulares, assim como sua vulnerabilidade, mas essas necessidades permanecem intimamente ligadas à dinâmica familiar e às condições de sua migração (Santos *et al.*, 2022, p. 91-114).

Nesse sentido, abordagens mais recentes ao processo migratório contemporâneo consideram que a integração escolar de crianças imigrantes constitui um dos componentes essenciais de uma gestão eficaz e abrangente da migração internacional, na qual a dinâmica familiar desempenha um papel central (OIM, 2017). É por essa razão que cada vez mais organizações internacionais, incluindo a Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2017; UNESCO, 2018), atribuem particular importância ao direito à educação de crianças em idade escolar. Portanto, é com base nos princípios de proteção dos direitos fundamentais, respeito, tolerância e não discriminação que a defesa do local da integração escolar de crianças migrantes permanece como um importante debate público que desafia, motiva e impulsiona a pesquisa.

Assim, a fim de contribuir para o avanço do conhecimento sobre as análises das interações sociais de crianças imigrantes em escolas, particularmente aquelas que frequentam escolas brasileiras, esta pesquisa tem como objetivo geral **Compreender as relações sociais de crianças haitianas imigrantes em escolas brasileiras a partir das percepções de responsáveis legais e gestores educacionais**, buscando identificar os mecanismos que facilitam ou dificultam essas relações nas escolas básicas. Para alcançar esse objetivo geral, o estudo propõe como objetivos específicos: a) analisar as informações obtidas junto aos pais ou responsáveis e aos(as) gestores(as) escolares acerca do processo de integração física das crianças haitianas imigrantes que frequentam a rede

municipal de educação de Três Lagoas – MS; b) descrever as relações dessas crianças com o ambiente escolar brasileiro, tomando como referência os relatos dos(as) entrevistados(as); e c) avaliar de que forma as questões étnico-raciais e linguísticas interferem nos processos de socialização e aprendizagem das crianças haitianas imigrantes. Para alcançar os objetivos buscou-se resposta para a seguinte questão: **Quais são os fatores que facilitam ou dificultam as relações sociais das crianças haitianas imigrantes nas escolas básicas em Três Lagoas?**

Ao introduzir a revisão da literatura, é essencial lembrar que, segundo diversos pesquisadores(as), a escolarização das crianças não se limita à simples presença física na escola, mas abrange também a qualidade das relações sociais e seu impacto no desenvolvimento socioemocional das crianças (Bronfenbrenner, 1979; Vygotsky, 1978). A revisão se baseia em diversos trabalhos para explorar com mais profundidade os mecanismos que influenciam o desenvolvimento social de crianças haitianas imigrantes nas escolas públicas brasileiras.

Em primeiro lugar, os fluxos migratórios de haitianos no Brasil continuam a atrair a atenção de pesquisadores(as). Alguns se concentram nos fluxos, redes e rotas migratórias (Audebert, 2017; Fernandes e Faria, 2016; Granger, 2014; Silva, 2012, 2015, 2017; Tonhati, Cavalcanti e Oliveira, 2016). Outros preferem explorar a inserção dos trabalhadores haitianos no mercado de trabalho nas regiões e diferentes estados do Brasil, combinando as bases de dados do Observatório das Migrações Internacionais com estudos de campo (Bortoloto, 2019; Cavalcanti e Tonhati, 2016 e 2017; Cotinguiba, 2014 e 2019; Magalhães, 2016 e 2017; Magalhães e Baeninger, 2016; Mamed e Lima, 2016). Assim, há um grande volume de trabalhos já publicados sobre a imigração haitiana para o Brasil. No entanto, ainda há uma carência de pesquisas na literatura científica que abordem a integração das crianças haitianas imigrantes nas escolas brasileiras.

As pesquisas mostram que as crianças imigrantes que frequentam a escola nos países de acolhimento têm perfis diversos e o emaranhado de razões pessoais, familiares, políticas ou religiosas para a sua migração é por vezes difícil de desembaraçar (Maitena, 2018; Mendese, 2015). As suas origens geográficas são extremamente variadas entre a África, as Caraíbas e a América. Por vezes, mais frequentemente do que nunca, a integração destas crianças é confrontada com as realidades da escolarização nos países de acolhimento. Nos últimos dez anos, as dificuldades das crianças de origem estrangeira têm levantado muitas questões nos círculos escolares (Mendese, 2015).

A educação para todos(as), sem discriminação, é garantida pelo direito internacional dos direitos humanos (UNESCO, 2018) e no Brasil pela Constituição Federal de 1988. Assim, o princípio da não discriminação estende-se a todas as pessoas em idade escolar que residam no território de um Estado, incluindo os não cidadãos (adultos, jovens e crianças), e independentemente do seu estatuto jurídico (UNESCO, 2018). Para os(as) refugiados(as), a educação é a melhor forma de se tornarem membros de pleno direito da sociedade de acolhimento (Florêncio, 2021; Oliveira, 2020). Os(As) trabalhadores(as) imigrantes comuns e seus filhos se beneficiam intelectual e socialmente da escola, onde adquirem conhecimentos sobre a sociedade em que se integram. O direito à educação obriga os Estados a proporcionar acesso a serviços e recursos financeiros para que ninguém seja privado de competências educativas básicas, para dizer o mínimo (Florêncio, 2021).

A Constituição Brasileira de 1988 incluiu em seu dispositivo um esboço de universalização com o objetivo de atender à demanda de acesso à educação básica para todos (Brasil, 1988). Assim sendo, a educação é obrigatória para todas as crianças presentes em solo brasileiro: de ambos os sexos; brasileiras e estrangeiras. No entanto, para além dos trabalhos sobre as organizações pedagógicas e didáticas, muitos investigadores(as), entre os quais Chnane-Davin e Ferreira-Pinto (2009), Cortier (2007), Coste (1995), constatam que na América do Sul, e particularmente no Brasil, são poucos os estudos que se debruçam sobre as crianças imigrantes no meio escolar, devido à sua fraca importância numérica relativa na população escolar. Atualmente, existem duas grandes correntes de pensamento sobre os resultados da integração escolar das crianças de origem estrangeira:

- a) Alguns investigadores(as) consideram que, com categorias socioeconômicas idênticas, os(as) alunos(as) estrangeiros(as) e os(as) alunos(as) autóctones têm percursos escolares semelhantes. Para eles, a variável origem estrangeira não tem qualquer efeito próprio, dissolvendo-se na variável meio social.
- b) Outros(as), pelo contrário, consideram que esta origem está na origem de desvantagens.

O Centro Haitiano de Orientação e Formação Escolar (1981) informa que o problema da integração escolar das crianças haitianas imigrantes que frequentam as escolas dos países de acolhimento é identificado por dois níveis de dificuldades: dificuldades de natureza psicopedagógica (programas, métodos etc.), para não falar, para os recém-chegados, das diferenças muito grandes entre o regime pedagógico das escolas

do seu país de origem e o do país de adoção. Por outro lado, dificuldades relacionadas aos problemas sócios pedagógicos (situação familiar, valores etc.).

Brahim (2020) considera que a escolarização dos(as) alunos(as) imigrantes têm suscitado um interesse crescente nas ciências humanas e sociais nos últimos dez anos. Esta investigação, no cruzamento das questões migratórias e das questões educativas, está a aumentar num contexto global de desenvolvimento de trabalhos sobre as migrações, mas também porque o número de alunos(as) imigrantes inscritos nas escolas dos países de acolhimento aumentou no século XXI.

Por outro lado, os(as) autores(as) abordam o problema da integração escolar tendo em consideração o facto de os jovens de minorias visíveis, particularmente os(as) negros(as), serem claramente vítimas de racismo e discriminação. Costa-Lascoux & Rebeyrol (2011), estipulam que quando a Educação nacional trata de discriminação dentro dela, esta forma muitas vezes prejudica as práticas estudantis. No entanto, para eles, não pode ser discriminação, porque não se trata de negação de direitos. Em vez disso, é intimidação, assédio, violência etc. que continuam a ser difíceis de quantificar e que também exigem inquéritos de vitimização. As consequências destas formas de violência são graves: solidão, fobia escolar, baixa autoestima, absentismo, declínio dos resultados, depressão, tentativa de suicídio e, por vezes, mudança de estabelecimento.

Numerosos estudos sociolinguísticos e psicolinguísticos demonstraram que um dos outros aspectos delicados da integração escolar constituem o domínio da língua e da escrita, muitas vezes considerado insuficiente e muito problemático (Wätzold, 2023). Com efeito, a aquisição de uma segunda língua pelas crianças imigrantes parece assumir uma dimensão mais “imperativa”, uma vez que o seu domínio é um pré-requisito para a integração social.

Dessa forma, os problemas podem ter consequências mais graves. Além disso, a migração ocorre muitas vezes num contexto difícil e até doloroso, o que pode ter consequências na aquisição da língua do país de acolhimento nem sempre aceita, especialmente se for realizada em detrimento da língua materna ou primeira língua de escolarização (crioulo-francês). Parece, dessa forma, haver um risco muito maior de conflitos linguísticos ou diglossia no português como segunda língua do que no português como língua estrangeira (Wätzold, 2023).

Para sintetizar, podemos dizer que a integração escolar de crianças haitianas imigrantes no Brasil é uma questão complexa, que envolve diversos fatores. Além do acesso à educação, é importante considerar a qualidade das interações sociais, o

reconhecimento cultural, as barreiras linguísticas e o combate à discriminação. A experiência do pesquisador demonstra como a migração e as dificuldades de adaptação podem afetar o interesse e a pesquisa nesta área. Para promover ambientes escolares mais inclusivos e respeitosos, é fundamental entender melhor os mecanismos que facilitam ou dificultam essa integração. Problemas como racismo, dificuldades com a língua e o contexto socioeconômico das famílias representam obstáculos à adaptação dessas crianças.

Desse modo, apesar da existência de estudos identificados na literatura, persiste uma significativa lacuna na pesquisa científica, fato que não proporciona uma compreensão aprofundada da presença de crianças imigrantes haitianas nas escolas primárias brasileiras, particularmente sob a perspectiva das interações sociais. Assim, a introdução conclui com a apresentação de quadros resumidos de estudos anteriores, destacando as lacunas na literatura referentes às interações sociais de crianças haitianas no ambiente escolar. O quadro 1 constitui-se de dados quantitativos extraídos do contexto da pesquisa. Os quadros 2, 3, 4 e 5 apresentam fontes de estudos teóricos sobre o tema da pesquisa.

**Quadro 1.** Dados quantitativos

Fonte	Autoria	Ano	Dados
Secretaria Municipal de Educação e cultura/ prefeitura Municipal de Três Lagoas-MS	Angela Maria de Brito	2023	A rede municipal de ensino de Três Lagoas -MS, possui um total de 41 unidades escolares, sendo 18 escolas urbanas, 2 escolas rurais e 21 centros de educação infantil. Das 41 unidades de ensino da rede, temos: 15 escolas urbanas que tem estudantes haitianas e/ ou descendentes; 1 centro de Educação infantil tem estudante descendente. Totalizando <b>16</b> unidades com estudantes haitianos e / ou descendentes.

**Fonte :** autoria própria

**Quadro 2.** Artigos

Autorias	Título	Revista/Universidade	Ano
1-RÔMULO SOUSA DE AZEVEDO <i>et al.</i>	Crianças haitianas em escolas brasileiras: notas sobre inclusão e interculturalidade	Revista Interfaces da Educação, Vol.13 (37)	2022
2-DALILA ANDRADE OLIVEIRA	O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente	Práxis Educativa	2020
3-COTINGUIBA, MARÍLIA LIMA PIMENTEL; COTINGUIBA, GERALDO	Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar	Revista Pedagógica (Chapecó), Vol.16 (33), p.61	2015

4- ROSA MARTINS COSTA PEREIRA; EDNALVA OLIVEIRA SILVA; MARIA JOSE AMBRISIO DOS REIS PETERS	A escola na rota de migração: relato de experiência, desejos e desafios	Edição especial - II seminário internacional sobre educação e migração/ vol. 6 no. 1	2019
5- IVONE JESUS ALEXANDRE	Migração haitiana: um estudo etnográfico com crianças, pais, professores em escolas públicas de Sinop MT	Revista des discentes do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2018, Vol.6 (2), p.208-	2017

Fonte : autoria própria

### Quadro 3. Dissertações

Autoria	Título	Ano	Instituição
6-ALAN DANIEL CAVALCANTE FURMAN	-Ações públicas e experiências de inclusão: crianças e adolescente filhos de imigrantes haitianos nas escolas públicas do Paraná	2021	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ/
7-THOMAS SILVEIRA	Inserção-escolar de crianças e adolescente migrantes haitianos(as) em Porto Alegre	2021	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/ PSICOLOGIA
8-RENATA DE MOURA SANTOS LORZING	Crianças haitianas na educação infantil em Sorocaba-SP	2019	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
9-FRANCISCO LEANDRO DE OLIVEIRA	Acolhimento e Integração de Crianças Refugiadas em Escolas Públicas da Região de Fronteira Trinacional: um Estudo de Caso	2022	UNIVERSIDADE FEDERAL DE INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA(UNILA)
10-ZULEIKA DA SILVA GONÇALVES	Migrantes haitianos em Três Lagoas-MS: trabalho e inserção social	2019	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO CAMPO GRANDE/MS

Fonte : autoria própria

### Quadro 4. Teses

Autoria	Título	Ano	Instituição/Programa
6- IVONE JESUS ALEXANDRE	-A Presença das Crianças Migrantes haitianas nas Escolas de Sinop/MT: O que elas Visibilizam da escola?	2019	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS/Programa: SOCIOLOGIA (33001014025P6) / Tese de Conclusão

7- JEAN BAPTISTE MARC DONALD	Cadê o Haiti? O Processo de Formação Identitária das crianças Haitianas (Ti Dyaspora) na Relação entre a Escola e suas Famílias no Brasil	2022	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA/Programa: SERVIÇO SOCIAL E POLÍTICA SOCIAL (40002012020P0) / Tese de Conclusão
---------------------------------	---	------	--

**Fonte :** autoria própria

**Quadro 5.** Livros

Autoria	Título	Editora/Cidade	Ano
14-MICHEL BROSSARD	Vygotski lectures et perspectives de recherches en éducation/Leituras de Vygotsky e perspectivas de pesquisa em educação	PU SEPTENTRION / Paris	2005
15-MARCELO GIGLIO & FRANCESCO ARCIDIACONO	Interações sociais em sala de aula: reflexões e perspectivas /Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives	Peter Lang SA Editions scientifiques internationales/ Berne	2017
16-F. ADRIEN LUZINCOURT	Os filhos dos migrantes haitianos na escola/ Les enfants des migrants haïtiens à l'école	L'Harmattan/Paris	2007
17-TANIA TONHATI; LEONARDO CAVALCANTI; ANTONIO T. OLIVEIRA	A imigração haitiana no Brasil: características sociodemográficas e laborais na Região Sul e no Distrito Federal/ CAPITULO III Os Imigrantes Haitianos no Brasil: Formas de entrada permanência e registros p. 24	Brasília: OBMIGRA	2016

**Fonte :** autoria própria

A dissertação estrutura-se em introdução, quatro capítulos e considerações finais. A introdução delimita o objeto de estudo, apresentando tema, problema, justificativa da faixa etária selecionada, objetivos e revisão da literatura. O Capítulo 1, contextualiza as “crianças haitianas imigrantes” e os aspectos educacionais no Haiti e no Brasil. O Capítulo 2, discute a relação social no contexto escolar; fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural, com base em Lev Vygotsky sendo complementado pelas contribuições de Saviani, Martins, Galvão e Marsiglia. O Capítulo 3 descreve o percurso metodológico. O Capítulo 4 apresenta e analisa os dados, com tratamento estatístico e Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. As considerações finais sintetizam os resultados em consonância com os objetivos da pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO CONCEITUAL, HISTÓRICA E EDUCACIONAL DE CRIANÇAS IMIGRANTES HAITIANAS**

Este capítulo visa delimitar o conceito de "**crianças haitianas imigrantes**", essencial para delimitar o objeto de estudo, trazendo outras informações sobre a representação geral do Haiti e o contexto da emigração haitiana durante os séculos XX e XXI; panorama da migração haitiana para o Brasil; legislação sobre Educação básica para todos(as) no Brasil; Educação Básica no Haiti/Brasil e crianças imigrantes.

### **1.1. O conceito de crianças haitianas imigrantes**

O termo "criança" vem do latim *infans*, que significa "aquele que não fala". A infância, como período que caracteriza uma criança, pode diferir um pouco dependendo das disciplinas consideradas. Assim, do direito à sociologia; da psicologia à medicina ou biologia, não estabelece exatamente os mesmos parâmetros para falar sobre a infância. A infância começa no nascimento ou na idade da fala. Termina na adolescência, com o início da puberdade, ou na idade adulta e na maioridade civil, idade que difere legalmente de um país para outro. No entanto, considerando o tratado de direitos humanos mais amplamente adotado na história, denominado Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC), ou Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, uma criança pode ser definida como qualquer ser humano menor de 18 anos, a menos que a maioridade seja atingida antes, nos termos da lei aplicável a ele ou ela.

Na teoria histórico-cultural de Vygotsky, a criança é compreendida como um sujeito ativo, social e historicamente situado, cujo desenvolvimento não é resultado apenas de fatores biológicos, mas fundamentalmente das interações sociais mediadas culturalmente (Lima, 2003a; Souza, 2007a). A criança não é vista como um ser "incompleto", mas como alguém que constrói suas funções psicológicas superiores por meio da internalização de práticas, signos e ferramentas culturais compartilhadas no ambiente social (Souza, 2007b). Assim, o desenvolvimento infantil ocorre dentro de um contexto histórico específico, no qual a linguagem, as relações sociais e as atividades coletivas exercem papel central (Lima, 2003b). A criança, portanto, é concebida como um participante pleno da cultura, capaz de transformar e ser transformada pelas experiências sociais que vivencia, evidenciando que o crescimento cognitivo é sempre fruto da articulação entre o biológico, o social e o cultural (Roncancio Moreno *et al.*, 2015 ; De Oliveira Guimarães, 2025).

A Constituição Haitiana de 1987, em seu preâmbulo, afirma o compromisso do Estado haitiano de respeitar e garantir os direitos fundamentais da pessoa humana, em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Portanto, a criança no Haiti é definida no mesmo sentido que a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: "Todo ser humano menor de dezoito anos, a menos que a maioria seja atingida antes, de acordo com a legislação aplicável a ele" (art. 1º, CDC). Essa maioria é fixada em 18 anos, de acordo com o artigo 16.2 da Constituição Haitiana de 1987. Por outro lado, do artigo 10 ao artigo 15, a Constituição Haitiana aborda a questão da nacionalidade e da naturalização. Particularmente em seu artigo 11, a Constituição estipula que qualquer indivíduo nascido de pai haitiano ou mãe haitiana que tenha nascido haitiano e nunca tenha renunciado à sua nacionalidade no momento do nascimento tem nacionalidade haitiana por origem (Haiti, março de 1987, art. 11). Portanto, pela interpretação do Artigo 11, a Constituição Haitiana de 1987 é a única lei que rege a questão da nacionalidade haitiana (Louis & Roc, 2018). Segundo esta lei, a nacionalidade haitiana pode ser obtida por descendência ou por naturalização. Portanto, nascer no Haiti, como criança, não garante sistematicamente a obtenção da cidadania haitiana, e nascer fora do território haitiano, como criança, também não perde a nacionalidade haitiana, desde que um dos pais ou ambos tenham nacionalidade haitiana (Constitution Haitienne, 1987).

À luz do preâmbulo da Constituição Haitiana (1987) e de seu Artigo 11, nesta pesquisa considera-se como "crianças haitianas imigrantes" as crianças que nasceram em território brasileiro e têm um ou ambos os pais biológicos de origem haitiana, cujos pais não renunciaram à nacionalidade haitiana durante ou antes de sua participação na pesquisa, por serem haitianas de sangue e brasileiras por direito de nascença se nasceram no Brasil. Também são consideradas como "crianças imigrantes haitianas" as crianças que nasceram no Haiti de pais biológicos haitianos e que imigraram para o Brasil com essas crianças.

## 1.2. Apresentação geral do Haiti

Localizado entre o Mar do Caribe e o Oceano Atlântico Norte, o Haiti ocupa o terço ocidental da ilha de Hispaniola (atual República do Haiti). Seus vizinhos mais próximos são a Jamaica a oeste e Cuba a noroeste (Charles & al., 2020). A República do Haiti é um país caribenho que compartilha seu território com a República Dominicana a leste. A ilha de Hispaniola está localizada nas Grandes Antilhas. A ilha foi palco da colonização espanhola e, em seguida, francesa, e experimentou uma história turbulenta, marcada pela escravidão, revoluções e instabilidade política. A ilha é habitada desde cerca de 5000 a.C., quando grupos de nativos(as) americanos provavelmente chegaram da América Central e do Sul. Entre esses primeiros habitantes estavam os Taínos, cujas pinturas rupestres espalhadas por todo o país se tornaram símbolos nacionais do Haiti (Duarte & Queiroz, 2016).

No entanto, no século XV, em 1492, o explorador Cristóvão Colombo desembarcou na ilha e a proclamou colônia espanhola, batizando-a de "Ilha de Hispahnola". Logo, centenas de colonos espanhóis chegaram. Eles massacraram a maioria dos(as) nativos(as) da ilha e trouxeram escravos(as) africanos(as) para trabalhar na colônia. No século XVII, em 1697, por meio de um tratado chamado *Tratado de Ryswick*<sup>1</sup>, os franceses tomaram a parte ocidental da colônia, que chamaram de Santo-Domingo (Saint-Domingue em francês). Desenvolveram ali a produção de diversas culturas, como café, algodão e cana-de-açúcar. Mas os escravos de Santo-Domingo se revoltaram contra o domínio francês em 1791. Por meio dessa revolta, os ilhéus finalmente declararam sua independência da França em 1804 e renomearam o país para Haiti. Desde então, a ilha também foi renomeada como ilha do Haiti e está dividida em duas repúblicas vizinhas. De um lado, a República Dominicana, a leste, que conquistou a independência em 1844, e do outro, a República do Haiti, a oeste, que proclamou sua

---

<sup>1</sup>*Tratado de Ryswick de 1697*: O Tratado de Ryswick, assinado em 20 de setembro de 1697, é um tratado pelo qual a Espanha cedeu à França a parte ocidental da ilha de Hispaniola, que ocupava desde a chegada de Cristóvão Colombo em 1492. Por meio desse tratado, a parte ocidental se tornaria a colônia francesa de Santo-Domingo. O reconhecimento pela Espanha da presença francesa na ilha abriu caminho para a colonização francesa e lançou as bases do que se tornaria o Haiti por meio da Revolução Haitiana. Assim, Santo Domingo, nessa época (atual Haiti), tornou-se uma colônia muito próspera, principalmente graças ao cultivo da cana-de-açúcar, mas essa prosperidade baseava-se na escravidão, com uma enorme população de escravos na ilha de Hispaniola, atual Haiti (Blancpain, 2007).

independência em 1º de janeiro de 1804, com uma das maiores batalhas já travadas na ilha, que leva o nome de **Batalha de Vertières**<sup>2</sup>(Duarte & Queiroz, 2016).

Haiti significa "terra das montanhas" na língua indígena ou nativa Taíno. A República do Haiti tem uma área de 27.750 km<sup>2</sup> e um sistema político presidencialista. O país está dividido em dez (10) regiões, dos quais a diáspora constitui o 11º. Porto Príncipe é a capital do Haiti, fundada em 1749 e localizada na região Oeste. Outras regiões e cidades importantes do país são: Cap-Haïtien (Norte), Jacmel (Sudeste), Gonaïves (Artibonite), Les Cayes (Sul), Hinche (Centro), Jérémie (Grand'Anse), Port-de-Paix (Noroeste), Fort-Liberté (Nordeste), Miragoâne (Nippes). Língua(s) oficial(ais): Crioulo (língua falada pela maioria da população) e francês, língua de aprendizagem acadêmica e intelectual (Vincent, 2025). Em termos de moeda, o Haiti usa a Gourde Haitiana (HTG). Os feriados nacionais mais comuns no país são: 1º de janeiro (Dia da Independência Nacional), 2 de janeiro (Dias dos ancestrais), 1º de maio (Dia da Agricultura e do Trabalho), 18 de maio (Dia da Bandeira e da Universidade) e 18 de novembro (Dia das Forças Armadas, comemoração da Batalha de Vertières). A população do Haiti é estimada em aproximadamente doze milhões (12 milhões) de habitantes (Banque Mondiale, 2023). O crescimento populacional do país é de 1,2% (Banque Mondiale, 2023) e a expectativa de vida é de 64 anos (Banque Mondiale, 2022). A taxa de alfabetização no Haiti é de 53,16% (UNESCO, 2021).

De acordo com dados do Banco Mundial (2023), a economia diminuiu para 4,2% em 2023, o sexto ano consecutivo de crescimento negativo, com a expectativa de que a arrecadação tributária caia para 5,2% do PIB, devido à recessão econômica e às dificuldades de arrecadação de impostos em áreas inseguras. Em 2025, a expectativa é de uma contração de 2,2% do PIB, com a incerteza política e a violência de gangues restringindo o investimento privado e a alta inflação reduzindo o consumo privado (Banco Mundial, 2025). A projeção é de um crescimento modesto do PIB para 2026, desde que sejam implementadas melhorias nas frentes política e de segurança (Banque Mondiale, 2025).

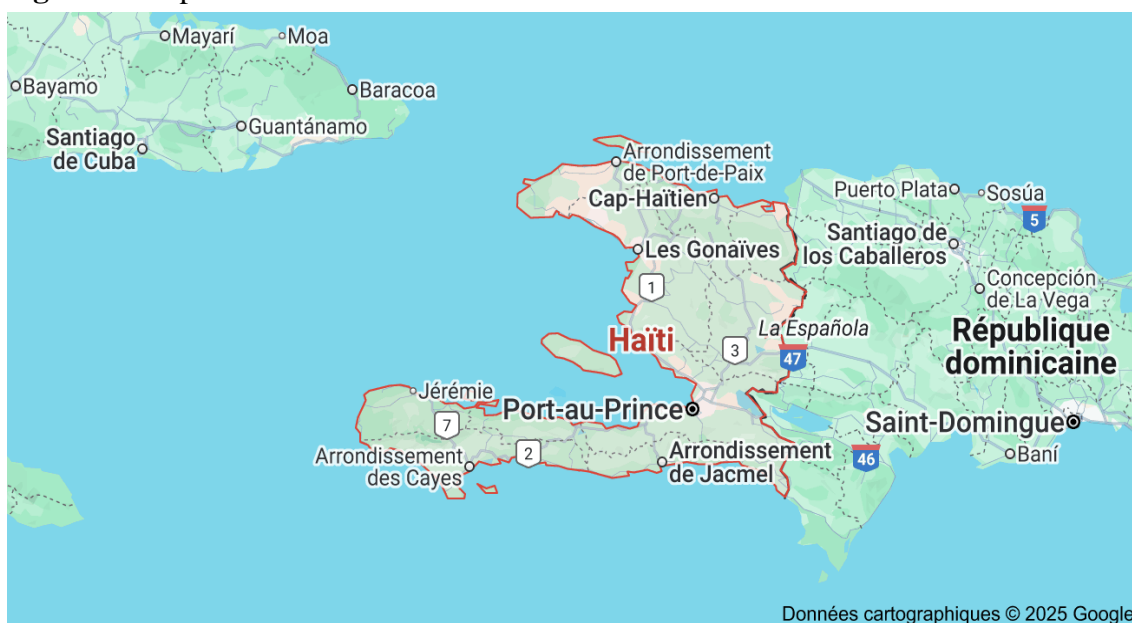
---

<sup>2</sup>**Batalha de Vertières** :O Haiti teve quatro grandes batalhas em sua história revolucionária antes de se tornar independente. A Batalha de Vertières, que ocorreu em 18 de novembro de 1803, em Vertières, perto de Cap-Français (atual Cap-Haïtien), ao norte da colônia de Saint-Domingue (atual Haiti), foi a quarta e última batalha na luta que levou à independência do Haiti em 1º de janeiro de 1804. A Batalha de Vertières opôs as tropas francesas comandadas pelo General Rochambeau às do General Jean-Jacques Dessalines(Laroche, 1995).

A maior parte da população rural do Haiti trabalhava na agricultura antes do aumento da imigração (Lahens, 2014). As poucas fábricas de vestuário que ainda existem no país também empregam milhares de haitianos, a maioria mulheres, na fabricação de produtos que são exportados ou enviados para o mundo todo. Outras exportações importantes do Haiti incluem café, manga, cana-de-açúcar, arroz, milho e madeira. Atualmente, o Haiti é o país mais pobre do Caribe, com aproximadamente 60% de sua população vivendo na pobreza (Banque Mondiale, 2023). O governo depende da ajuda externa de países como os Estados Unidos e o Canadá, que financiam itens como alimentos, saúde e reconstrução após grandes desastres climáticos (Lahens, 2014).

Em resumo, o Haiti é uma ilha rica em história e cultura, marcada pela luta pela independência e por uma forte identidade nacional. Localizado nas Grandes Antilhas, o Haiti compartilha a ilha com a República Dominicana. Desde sua declaração de independência em 1804 como a primeira República negra livre do mundo, o Haiti tem enfrentado inúmeros desafios, incluindo instabilidade política, desastres naturais e dificuldades econômicas. Apesar disso, o país tem uma população vibrante, predominantemente rural, cuja economia depende principalmente da agricultura e da indústria têxtil. No entanto, o Haiti continua sendo o país mais pobre do Caribe, amplamente dependente da ajuda externa para suas necessidades básicas. Sua história turbulenta, cultura vibrante e os desafios atuais ilustram a resiliência de seu povo diante da adversidade.

**Figura 1.** Mapa da ilha do Haiti



Fonte : Google

### 1.3. Contexto da emigração haitiana ao longo dos séculos XX/XXI

**Imigrante e emigrante**<sup>3</sup>são conceitos derivados de Imigração e Emigração, que são fenômenos espontâneos relacionados ao ato de estabelecer uma nova residência em um país ou região diferente do seu local de origem. (Góis & Marques, 2018). A etimologia nos diz que imigrar decorre da junção entre migrare, “mudar de residência/ condição” + in “para dentro”. Este termo é bastante difundido no Brasil e tem uma larga história de utilização.

Na atual configuração geopolítica, em que os territórios são divididos por fronteiras nacionais, imigrar geralmente refere-se a entrada de uma pessoa a um determinado país e sua instalação. Para entrar em um país, porém, essa mesma pessoa teve de sair de outro. É por esse motivo que quando se fala de imigrante, por oposição a emigrante (do verbo emigrare: migrare, “mudar de residência/ condição” + e “para fora”), tende-se a assumir o ponto de vista do país em que a pessoa entrou e permaneceu. Se o imigrante ao se deslocar “entra” em algum lugar, este lugar nada mais é que o país de chegada(Góis & Marques, 2018).

Mas, a emigração é o ato de deixar o local de origem (a pátria) com intenção de se estabelecer em um país estrangeiro (Pires *et al.*, 2023). No caso do Haiti, quando se fala da emigração haitiana, é um fenômeno complexo e multifacetado, profundamente enraizado na história e na sociedade do país que explica os motivos que levaram os haitianos a deixar o país para viver no exterior (Audebert, 2011; Cruse, 2012). Segundo o historiador Michel-Rolph Trouillot, “a história do Haiti é marcada por uma busca constante por liberdade, mas também pelos movimentos migratórios que dela resultam, frequentemente em resposta a crises políticas, econômicas ou naturais” (Trouillot, 1995). Desde a era colonial, quando a revolta dos escravos de 1804 marcou um ponto de

---

<sup>3</sup>**Imigrante e Emigrante** : O termo **Imigrante** é bastante difundido no Brasil e tem uma larga história de utilização. O próprio edifício do Museu da Imigração surge como Hospedaria de Imigrantes, inaugurada em 1887. A localização dessa Hospedaria foi decidida estrategicamente, considerando tanto as duas linhas férreas que vinham dos portos onde desembarcavam os imigrantes (a antiga Central do Brasil e a São Paulo Railway), assim como a proximidade com as estações desde as quais estes eram levados ao interior. Como na etimologia da palavra, essa pequena história da localização da Hospedaria de Imigrantes nos serve para perceber que quando falamos de imigrantes, chamamos atenção para pessoas que adentraram a um território, permanecendo nele.**Emigrante** (E + Migrante) – aquele que emigra, ou seja, vai embora de um país para viver em outro.No Brasil, a emigração internacional se intensificou principalmente nas décadas de 1980 e 1990, quando países como Estados Unidos, Japão, Paraguai, Itália, Alemanha, Portugal e Uruguai tornaram-se os destinos mais buscados por brasileiros que vivenciaram a recessão econômica da década de 1980. Nesse período, expressões como “brasileiros nos Estados Unidos”, “brasiguaios” ou “comunidade brasileira no Japão” circulavam nos meios de comunicação, relatando-nos “aqui” como os brasileiros viviam “lá”. Assim como “imigrante” (que veio de “lá”, para viver “aqui”), dessa maneira, o termo “emigrante” chama a atenção para entrada e permanência, só que desta vez, desde o ponto de vista do país de origem (A lei 13.445/2017).

inflexão, muitos haitianos(as) foram forçados a deixar seu país para escapar da pobreza, da instabilidade ou da violência (Cruse, 2012). A diáspora haitiana, agora estimada em vários milhões de pessoas em todo o mundo, testemunha essa longa história de emigração (Dessens, 2017). No entanto, para validar nosso escopo de trabalho, nos limitaremos aos séculos XX e XXI para apresentar a imigração haitiana em relação ao nosso trabalho de pesquisa.

Como aponta Cruse (2012), “a emigração haitiana não é apenas uma fuga, mas também uma estratégia de sobrevivência e busca por melhores condições de vida” (Cruse, 2012). Esse fenômeno, moldado por fatores históricos, socioeconômicos e políticos, continua a evoluir, influenciando profundamente a dinâmica demográfica e cultural do país (Lévesque & Gagnon, 2021). No entanto, para compreender plenamente o contexto da emigração haitiana no século XXI, precisamos remontar ao século anterior, o século XX:

Na primeira metade do século XX, o Haiti vivenciou diversas ondas migratórias direcionadas aos países vizinhos (os países da América Latina). Essas ondas migratórias foram motivadas principalmente pela busca por estabilidade, oportunidades econômicas ou para fugir de regimes autoritários e desastres naturais (Laethier, 2001). A proximidade geográfica e os laços históricos favoreceram esses fluxos em direção à Cuba, à República Dominicana, à Guiana Francesa, bem como aos Estados Unidos, Canadá e França, entre os séculos XX e XXI (Laethier, 2001). Na primeira metade do século XX, crises políticas e econômicas sob o governo de François Duvalier (1957-1971) e desastres econômicos moldaram a dinâmica social dessa diáspora haitiana do século XX (Gorgeon *et al.*, 1986).

Assim, os primeiros movimentos migratórios haitianos desse período ocorreram em direção a Cuba no final do século XIX e se iniciaram no século XX (Gorgeon *et al.*, 1986; Moya Pons, 2002). A emigração para Cuba foi incentivada no âmbito de acordos bilaterais para trabalhar na agricultura ou na indústria açucareira (Fombrun, 2010). A busca por melhores oportunidades econômicas foi uma das principais motivações para essas migrações (Moya Pons, 2002; Fombrun, 2010). Hoje, Cuba continua sendo um destino importante para alguns imigrantes haitianos, principalmente devido aos seus laços históricos com o Haiti e à sua proximidade geográfica. Atualmente, Cuba acolhe uma população crescente de haitianos em busca de oportunidades econômicas ou fugindo de situações precárias, ou de haitianos que se mudam para lá por motivos de estudo, principalmente na área da saúde (Baeninger & Peres, 2017; Jolivet, 2017). No entanto, essa migração é frequentemente limitada por políticas migratórias restritivas e

dificuldades econômicas internas em Cuba (Baeninger & Peres, 2017; Jolivet, 2017). A crise econômica cubana também levou alguns cubanos(as) a migrarem para o Haiti ou a acolherem imigrantes haitianos em um contexto de recursos limitados (Jolivet, 2017).

Após Cuba, a emigração haitiana no século XX voltou sua atenção para a República Dominicana. Assim, a emigração haitiana para a República Dominicana esteve entre as de maior volume (Moya Pons, 2002). Segundo Moya Pons (2002), essa migração transfronteiriça ou internacional se intensificou ao longo do tempo devido à proximidade geográfica e às disparidades socioeconômicas entre as duas nações. Esses fluxos migratórios eram frequentemente caracterizados por sua natureza sazonal ou clandestina. As razões para os fluxos migratórios na República Dominicana também são alimentadas pela necessidade de escapar da pobreza ou da instabilidade política. Particularmente durante a ditadura duvalierista (1957-1986), muitos haitianos(as) fugiram do país para escapar da repressão ou de sucessivas crises econômicas (Gorgeon *et al.*, 1986).

Ainda hoje, a República Dominicana continua sendo um dos países de acolhimento de imigrantes haitianos na região do Caribe (Coulange Méroné, 2018). Coulange Méroné (2018), argumentam que essa emigração é impulsionada pela proximidade geográfica e pela busca por emprego na agricultura, construção civil e no setor informal. No entanto, essa emigração é marcada por tensões sociais relacionadas a questões de nacionalidade e integração em geral (Coulange Méroné, 2018). A recente reforma migratória dominicana levantou preocupações sobre as condições legais dos(as) imigrantes haitianos(as), aumentando sua vulnerabilidade a políticas restritivas (Lemoine, 2019).

Além dessas emigrações temporárias ou clandestinas, uma emigração mais estruturada começará a se delinear novamente com Cuba e a Guiana Francesa no decorrer do século XX (Fombrun, 2010). Por outro lado, a emigração para a Guiana Francesa aumentou com a abertura das fronteiras europeias e a atração de empregos na extração de ouro ou na mineração (Lemoine, 2018). A partir daí, as rotas migratórias começaram a moldar uma diáspora haitiana dispersa pela América Latina e Caribe.

O Canadá, por sua vez, recebeu sua primeira onda de emigração haitiana no final do século XIX, abrindo-se para o século XX. Esse fluxo migratório foi marcado por diversas ondas sucessivas que moldaram a presença dessa comunidade em território canadense. Os primeiros imigrantes haitianos começaram a se estabelecer principalmente em Montreal, atraídos pelas oportunidades econômicas e pelas redes comunitárias emergentes (Gagnon & Roy, 2012). No entanto, foi especialmente a partir das décadas de

1960 e 1970, com a crise política e econômica no Haiti, que a migração se intensificou em direção ao Canadá, particularmente devido à instabilidade política e à perseguição pelo regime ditatorial (Baeninger & Peres, 2017). Com o tempo, essa migração se transformou em um fenômeno mais estruturado, com uma maioria de imigrantes qualificados ou familiares buscando refúgio ou melhores condições de vida.

A comunidade haitiana no Canadá tornou-se uma das maiores entre as populações caribenhas, concentrando-se principalmente na província de Quebec, onde representava aproximadamente 10% dos grupos de imigrantes desde 2002 (Verner, 2007). A maioria vive em Montreal, o que facilita sua coesão social, mas também apresenta desafios relacionados à integração intercultural. No entanto, ao analisar a migração haitiana para o Canadá com um olhar voltado para o século XXI, é razoável concluir que o Canadá tem experimentado um aumento significativo na migração haitiana desde a década de 2000 (Potvin & Lafortune, 2014). Motivados pelo acesso a um sistema social estável e oportunidades educacionais ou profissionais, esses(as) imigrantes frequentemente se beneficiam do programa de refugiados ou da reunificação familiar. A comunidade haitiana está agora bem estabelecida lá, particularmente em Montreal. As políticas canadenses promovem a integração gradual, mas às vezes encontram desafios relacionados a barreiras linguísticas e socioeconômicas (De Moraes & De Aguiar, 2018). A atual crise política no Haiti continua a aumentar o fluxo migratório para este país.

Os Estados Unidos tornaram-se um importante polo para imigrantes haitianos nas décadas de 1960 e 1970 (Labelle, 1983). A busca por refúgio diante de grandes crises políticas, particularmente após o **golpe militar de 1991**<sup>4</sup> ou durante eventos ligados à ocupação americana nos anos de 1915 a 1934, levou ao aumento da imigração para os Estados Unidos da América. Segundo Lemoine (2018), "após a década de 1980, observamos uma intensificação dos fluxos migratórios haitianos para os Estados Unidos, particularmente na Flórida, onde uma grande comunidade agora se concentra" (Lemoine, 2018). Esses migrantes frequentemente construíram fortes redes comunitárias que

---

<sup>4</sup>**golpe militar de 1991:** O golpe de Estado de 1991 no Haiti derrubou o presidente democraticamente eleito Jean-Bertrand Aristide em 29 de setembro de 1991. Esse golpe encerrou um período de transição democrática e mergulhou o país em uma crise política e humanitária. Jean-Bertrand Aristide foi eleito presidente em fevereiro de 1991, tornando-se o primeiro líder democraticamente eleito do Haiti após décadas de ditadura. Seu mandato foi marcado por tensões com os militares e setores conservadores da sociedade haitiana. Em 29 de setembro de 1991, os militares haitianos derrubaram o governo de Aristide, forçando-o ao exílio. O golpe foi liderado pelo general Raoul Cédras e foi seguido por violência e repressão contra apoiadores de Aristide e defensores dos direitos humanos. O golpe levou a uma onda de violência, repressão e violações dos direitos humanos. Milhares de pessoas foram mortas ou feridas, e muitas fugiram do país para se estabelecer em outros lugares. A comunidade internacional condenou o golpe. Assim, a Organização dos Estados Americanos (OEA) também exigiu o retorno de Aristide. Aristide foi reintegrado ao poder em 1994 (Lehmann, 2007).

facilitam sua integração econômica e social. Naquela época, os fluxos migratórios entre os Estados Unidos e o Haiti haviam se tornado tão intensos que as autoridades americanas forçaram Jean-Claude Duvalier a assinar uma convenção em 1981 para impedir o desembarque de "*boat people*" nas praias de Miami. Mas, os efeitos foram praticamente nulos (Labelle, 1983). As autoridades haitianas preferem que seus cidadãos viajem ao exterior para repatriar moeda estrangeira para seu país.

Portanto, historicamente, os Estados Unidos permaneceram, até recentemente, um dos principais países anfitriões de haitianos (Pouligny-Morgant, 1998). A maioria vive no sudeste do país, particularmente em Miami, onde formam uma comunidade muito ativa. A migração para lá é impulsionada pela busca por oportunidades econômicas, bem como pela longa história de imigração organizada ao longo de várias décadas (Souffrant, 1974; Gustave, 2024).

A situação da diáspora haitiana nos Estados Unidos é atualmente marcada por precariedade e incerteza, devido à iminente revogação do Status de Proteção Temporária (TPS) para quase 520.000 haitianos(as), expondo-os à deportação para um país assolado por extrema violência (Théodat, 2025). Muitos(as) haitianos(as) vivem com medo de se tornarem clandestinos e marginalizados, buscando outras vias de refúgio, como o Canadá, o Brasil ou correndo o risco de serem deportados para uma situação crítica no Haiti (Théodat, 2025).

Em conclusão, a emigração está profundamente enraizada na história do Haiti e passou por diversas fases significativas ao longo dos séculos XX e XXI. A emigração haitiana é impulsionada por fatores políticos, econômicos, ambientais e sociais. Desde as primeiras ondas para Cuba, República Dominicana, Guiana Francesa, Canadá e Estados Unidos, essa diáspora tem demonstrado uma busca constante por estabilidade e melhores condições de vida, como apontam Trouillot (1995) e Casimir (2000). Com o tempo, esses fluxos migratórios se tornaram mais estruturados, fortalecendo a presença haitiana no exterior e influenciando seu processo de integração nos países de acolhimento (OIM, 2010). Hoje, essa dinâmica migratória continua a se intensificar, particularmente no contexto do século XXI, em que a imigração haitiana se espalha para outros países da América, sendo os mais recentes o Chile e o Brasil (OIM, 2010). Portanto, particularmente no caso do Brasil, vários desafios estão atrelados à integração social da diáspora haitiana e um dos mais marcantes que se revela seria a escolarização de crianças imigrantes (De Godoy, 2011).

O século XXI marca uma nova etapa na dinâmica migratória haitiana, caracterizada por uma diversificação de destinos e uma intensificação dos fluxos migratórios, particularmente em direção ao Chile e ao Brasil (Baeninger & al., 2017; Araujo, 2018). Como acabamos de ver na evolução da emigração haitiana, a diáspora concentrou-se principalmente em países como Canadá, França, Estados Unidos e República Dominicana em resposta a prolongadas crises políticas, econômicas e sociais (Baeninger & al., 2017). No entanto, a partir dos anos 2000 e especialmente com o início da década de 2010, observa-se uma evolução notável onde o Brasil se torna um novo destino preferencial para imigrantes haitianos, um fenômeno que se acelera durante o século XXI (OIM, 2010; Gagnon & Roy, 2012). Essa imigração recente faz parte de um contexto global de aumento da mobilidade, onde as crises no Haiti, combinadas com desastres naturais, estão favorecendo essa nova orientação em direção ao Brasil.

De acordo com a observação de vários autores (Magalhães, 2014; Joseph, 2017; Dieme, 2017; Lévesque, 2018; Martins, 2019; Montalembert, 2021), parece que a imigração dos primeiros grupos de haitianos para o Brasil misturados com outras nacionalidades, incluindo peruanos e equatorianos, foi uma migração sem documentação emitida pelo país de origem (em particular o visto brasileiro). Isso dá origem a conversas sobre o crescimento de redes migratórias informais para esses primeiros grupos de migrantes (Martins, 2019). No caso dos haitianos, a rede migratória foi alimentada pela diáspora haitiana já presente em outros países latino-americanos, como o Chile e, em particular, a República Dominicana (Magalhães, 2014; Montalembert, 2021; Leroy, 2023). Esses haitianos(as) que já estavam nesses outros países da região do Caribe permitiram que os novos migrantes obtivessem informações, recursos e apoio para seu estabelecimento no Brasil (Magalhães, 2014; Lévesque, 2018; Montalembert, 2021; Leroy, 2023).

Portanto, a proximidade geográfica, a facilidade de acesso por terra, bem como a presença de pequenas comunidades haitianas já estabelecidas em certas regiões brasileiras, notadamente em São Paulo, Curitiba e em localidades como Três Lagoas, também facilitaram essa migração (Magalhães, 2014; Martins, 2019). Tudo isso se explica pelo fluxo migratório observado no Brasil no estado do Acre por volta de 2010.

Cabe destacar que esses fluxos migratórios que incluíam haitianos(as) chegando ao Brasil passando por países como Equador, Peru e Bolívia, adentrando o território nacional principalmente por meio da Região Norte, especialmente pelo estado do Acre. A cidade mais afetada pela chegada dos imigrantes foi Brasileia (De Godoy, 2011;

Magalhães, 2014; Cividini, 2018). A situação neste estado (Acre) era considerada caótica pelo seu governo porque as cidades acreanas não conseguiam absorver o número de imigrantes que ali se fixavam, criando um quadro dramático, marcado pela escassez de alimentos e aumento de doenças (Magalhães, 2014). Apesar de entrarem principalmente pelo estado do Acre, a maior parte dos imigrantes dispersou-se por todo o território brasileiro (De Godoy, 2011).

No caso dos haitianos(as), a maioria fixou-se na Região Sul e Sudeste do país, possivelmente em busca de melhores oportunidades de emprego e boas condições de vida (Dieme, 2017). Naquela época, muitos(as) imigrantes eram marginalizados(as), vivendo em condições desumanas e explorados no mercado de trabalho informal (Magalhães, 2014; Joseph, 2017). A população do estado (Acre) também sofreu as consequências dessa imigração, pois serviços públicos como saúde, educação e lazer não conseguiam atender à demanda (Magalhães, 2014). No entanto, logo após 2010, o estado do Acre deixou de ser a principal porta de entrada de imigrantes, pois o governo brasileiro começou a emitir vistos para o Haiti, Equador e Peru. Nesse mesmo ano, o número de haitianos ilegais no Brasil diminuiu 96% (Magalhães, 2014; Joseph, 2017).

Entretanto, como já vimos na introdução desta seção, as primeiras ondas significativas de haitianos surgiram no Brasil por volta de 2010, após o devastador **terremoto de 12 de janeiro de 2010**<sup>5</sup> no Haiti, que acentuou a crise humanitária e econômica no país. Exatamente em 2010, o número de imigrantes haitianos no Brasil era de 595, saltando para quase 30.000 no ano de 2014 (Mamed, 2016; Silva, 2017). Pouco depois, os dados da Polícia Federal, afirmam que cerca de 72.000 haitianos(as) entraram em território brasileiro entre os anos de 2010 e 2015 (Silva, 2017; ).

Porém, uma parte saiu nesse mesmo período, resultando em aproximadamente 60.000 haitianos(as) que permaneceram. Inicialmente, os haitianos solicitaram refúgio, mas por não atenderem às solicitações do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), muitos pedidos foram recusados. Foi concedido aos(as) imigrantes por meio da Comissão Nacional de Imigração (CNIg) a concessão de moradia por questões humanitárias. . No entanto, em 2022, ano bem mais próximo da nossa pesquisa, o site oficial do governo brasileiro (Ministério da Justiça e Segurança Pública) confirmou que a diáspora haitiana no Brasil somava aproximadamente 50.000 pessoas (Silva, 2017). Esse aumento notável

---

<sup>5</sup>**terremoto de 12 de janeiro de 2010** :em 12 de janeiro de 2010, às 16h53, um violento terremoto de magnitude 7,3 atingiu a 25 km da capital haitiana, Porto Príncipe. O impacto do terremoto foi devastador : 280.000 mortos, 300.000 feridos e 1,3 milhão de desabrigados. Instituições de ensino fundamental, médio e superior foram destruídas (Jabouin, 2012).

em comparação com anos anteriores atesta a presença de um fluxo migratório sustentado, impulsionado por políticas migratórias mais abertas (Mamed, 2016; Silva, 2017).

Essas ondas significativas de imigrantes haitianos para o Brasil desde 2010 foram facilitadas por vários fatores (Trouillot, 2012). Por um lado, a emergência criada pelo terremoto levou muitos haitianos a buscar refúgio e melhores condições de vida no exterior (Fernandes & De Castro, 2014; Baeninger, 2017). Por outro lado, o governo brasileiro adotou, a partir desse período, políticas migratórias mais abertas, particularmente em 2010, com a implementação de medidas que facilitam a entrada e a residência de migrantes, como o reconhecimento da condição de refugiado(a) e a regularização de imigrantes irregulares (Silva, 2017). Assim como, e acima de tudo, o programa de vistos humanitários estabelecido pelo governo do presidente brasileiro que facilitou a imigração de muitas famílias haitianas para o Brasil (OIM, 2010; Trouillot, 2012).

Entre 2010 e 2015, estudos mostraram que 74% dos migrantes haitianos eram homens, com idade média de 28 anos, sendo a maioria entre 20 e 36 anos. Em relação à categoria socioprofissional, Sidney Antonio da Silva (2013, p. 5) observa a forte representação de trabalhadores da construção civil, comerciantes do varejo, agricultores, com forte predomínio de trabalhadores informais. A imigração feminina haitiana pode parecer marginal à primeira vista (26% do total entre 2010 e 2015), mas Peres e Baeninger (2017, p. 133) observam que a tendência é de aumento em sua importância. De fato, entre 2014 e 2015, o número de mulheres haitianas que obtiveram um RNE no Brasil aumentou de 2.590 para 3.728, enquanto para os homens esse número diminuiu de 6.337 para 5.541. Uma diferença notável é a tendência mais forte das mulheres de se encaixarem no esquema de imigração legal: 54,1% das mulheres haitianas (11.974 pessoas) chegaram diretamente de avião ao Brasil com um visto válido, enquanto 54% dos homens haitianos entraram sem visto por uma fronteira terrestre (Peres & Baeninger, 2017, p.133 ).

A chegada em massa de imigrantes haitianos(as) ao Brasil após 2010 rapidamente levou a mudanças no mercado de trabalho (Costa & Pereira, 2020). Segundo Silva (2018), inicialmente concentrados em setores informais, como construção civil e serviços domésticos, os(as) haitianos(as) gradualmente acessaram empregos mais formais graças às políticas de integração e ao desejo de melhorar sua condição socioeconômica. No entanto, essa integração permanece frágil devido à discriminação e à falta de reconhecimento de suas qualificações profissionais (Costa & Pereira, 2020). A crise

econômica brasileira de 2015-2016 também impactou seu acesso ao emprego, aumentando sua vulnerabilidade (Martins, 2019).

Aprender português é um grande obstáculo para imigrantes haitianos(as). Segundo diversos autores(as) (Costa & Pereira, 2020; Oliveira, 2017), o processo de integração social e profissional ainda apresenta certa ambiguidade para os(as) haitianos(as) e seus/suas filhos(as). Além disso, segundo Oliveira (2017), a barreira linguística limita seu acesso a serviços públicos e dificulta sua participação ativa na sociedade brasileira. Além disso, a maioria dos(as) haitianos(as) não tem acesso fácil a programas adequados ou gratuitos de aprendizagem de idiomas (Lima & Santos, 2019). Essa dificuldade também contribui para o isolamento social e o menor reconhecimento de suas habilidades profissionais(Oliveira, 2017).

Crianças de famílias haitianas frequentemente enfrentam dificuldades para se integrar ao sistema educacional brasileiro devido à falta de domínio da língua portuguesa desde o início da escolaridade (Assumpção & De Azevedo Aguiar, 2019). Segundo Souza (2021), essas crianças apresentam atraso na aprendizagem devido à barreira linguística e à falta de programas específicos de apoio bilíngue ou multilíngue nas escolas públicas brasileiras. Iniciativas como aulas de acolhimento ou programas de educação bilíngue têm sido implementadas em algumas regiões para promover sua inclusão, mas permanecem insuficientes dada a magnitude do fenômeno (Fabiano & Ebógus, 2024).

Em síntese, a imigração haitiana no Brasil no século XXI foi impulsionada por fatores como a crise humanitária e econômica no Haiti, agravada pelo terremoto de 2010, e por políticas migratórias mais abertas no Brasil. Essa mobilidade, inicialmente marcada por fluxos informais e dificuldades de integração, evoluiu com o tempo, levando a uma presença crescente de haitianos(as) no país, especialmente nas regiões Norte, Sudeste e Sul. Apesar dos avanços na regularização e na inserção no mercado de trabalho, os(as)imigrantes enfrentam desafios significativos, como a barreira linguística, a discriminação e a insuficiência de políticas de apoio à educação e à inclusão social. Assim, a trajetória migratória haitiana no Brasil revela um processo complexo, marcado por resiliência e obstáculos, que demanda ações contínuas para promover uma integração mais justa e efetiva.

#### **1.4. Legislações sobre Educação Básica para todos(as) no Brasil**

Esta seção inicia-se com a relação entre migração e educação de imigrantes. Destaca-se a legislação nacional brasileira que respalda o direito à educação básica, considerando que nossa pesquisa se concentra na educação de crianças imigrantes haitianas no ensino fundamental. Então, a Constituição Federal de 1988; a Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos; a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.474/1997, Lei do Refugiado; a Lei de Migração nº 13.445/2017; a Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018 sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento de pessoas em situação de vulnerabilidade, decorrentes de fluxos migratórios; e a Lei nº 13.979/2020 sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, são apresentadas a fim de esclarecer o arcabouço legal que abrange nossa pesquisa.

Migração internacional e educação para imigrantes são duas questões intimamente relacionadas, que levantam questões fundamentais de direitos humanos, particularmente para crianças migrantes (Patarra, 2005; Brzozowski, 2012). O acesso à educação é um direito humano fundamental, reconhecido por instrumentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (UNESCO, 1990). Para crianças imigrantes, seja refugiadas, requerentes de asilo ou migrantes econômicos, garantir esse direito é crucial para sua integração social e econômica, bem como para o desenvolvimento dos países de acolhimento (Patarra, 2005; Dias, 2021).

Nesse contexto, é importante enfatizar que o direito à educação deve ser protegido e implementado pelos Estados, que têm a obrigação de garantir o acesso efetivo a todos(as), superando os obstáculos específicos enfrentados por essas populações vulneráveis (Brzozowski, 2012). No Brasil, essa responsabilidade se reflete, em especial, em legislação específica voltada à proteção dos direitos das crianças imigrantes em território nacional (Veronese & Vieira, 2003; Silveira, 2011). Esta sequência destacará a lei brasileira que garante a proteção das crianças imigrantes, ilustrando assim o comprometimento do país em respeitar e promover esse direito fundamental.

Portanto, no Brasil, a educação é considerada um dever do Estado, compartilhado entre todos os entes da Federação (Estados, Distrito Federal e municípios) que organizam seus sistemas educacionais de forma colaborativa (Brasil, 1988). Desde a Constituição de 1988 (CF/1988), a legislação brasileira evoluiu para responder às realidades educacionais

de todos os habitantes do território, incluindo os(as)imigrantes. Nesse sentido, o Brasil estabelece explicitamente que a educação é um direito fundamental de todos(as) (Veronese & Vieira, 2003). Ela garante o acesso à educação sem discriminação, o que implica que imigrantes adultos podem acessar programas de alfabetização e formação profissional (Brasil, 1988) e que crianças imigrantes têm o direito de frequentar escolas públicas. No entanto, a evolução da legislação educacional brasileira passa de uma época para outra, refletindo progressiva adaptação dos marcos legais às realidades sociais e às necessidades mutáveis da população (Veronese & Vieira, 2003), com vistas a assegurar um direito à educação mais inclusivo e equitativo para todos(as):

Desde 1988, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) estabelece garantias legais para a educação de todos(as). Esse documento federal no seu Art. 5º fornece um marco legal para outros textos que o sucederam: "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" (Brasil, 1988). Assim, assegura-se a igualdade entre brasileiros(as) e imigrantes no acesso a diversos direitos sociais. Além disso, no que se refere à educação, a CF/1988 no Art. 205 estabelece que a educação é "direito de todos e dever do Estado e da família", com condições equitativas de acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). Além da educação escolar, a Constituição Brasileira de 1988 estabelece como dever do Estado a garantia de acesso às diversas etapas da educação básica "por meio de programas complementares, como material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, Art. 208" (Brasil, 1988).

Segundo José Almir do Nascimento e Carlos Roberto Jamil Cury (2020), essa Constituição ampliou significativamente o alcance dos direitos e garantias fundamentais. Apesar de a Constituição de 1988 garantir a educação de imigrantes, no início da década de 1990 era possível encontrar no Brasil escolas que se recusavam a matricular refugiados(as), ou até mesmo cancelavam sua matrícula por falta de documentação (Waldman, 2012, p. 180). Nesse sentido, casos de violação do direito à educação de imigrantes foram registrados em São Paulo, Mato Grosso do Sul e Santa Catarina, mas é razoável temer que essa seja a realidade enfrentada por todos(as) os(as) imigrantes no Brasil (Waldman, 2012).

Após a Constituição de 1988, a Lei nº 8.069/1990- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), marcou uma importante virada no Brasil ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direito. Essa lei, que é o primeiro documento normativo

sobre a situação da criança a tratar especificamente do direito à educação para crianças e adolescentes, antecede a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDN)(nº 9.394/96) e o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1996 que foi criado em 1996 e substituído pelo FUNDEB em 2007, ampliou seu escopo para abranger toda a educação básica (Nascimento & Cury, 2020, p. 691).

O ECA é fundamental porque estabelece os direitos da criança e do adolescente no Brasil, considerando-os como sujeitos de direitos em si mesmos, e não mais como meros objetos de proteção. Portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação(FUNDEB) são textos importantes sobre a educação básica no Brasil, mas são posteriores ao Estatuto de 1990. Em síntese, pode-se afirmar que a Constituição Brasileira de 1988 lançou as bases em termos de direitos fundamentais, mas foi o Estatuto de 1990 que concretizou esses direitos para crianças e adolescentes, já que o ECA estabelece normas de proteção integral à criança e ao adolescente no Brasil, garantindo seus direitos fundamentais, definindo como criança as pessoas até 12 anos de idade incompletos e adolescente entre 12 e 18 anos.

O Estatuto visa assegurar o direito à vida, saúde, educação, convivência familiar e comunitária, liberdade, respeito e dignidade para crianças e adolescentes. Além disso, o ECA estabelece medidas de proteção, como a guarda, tutela e adoção, e define as responsabilidades do poder público, família e comunidade na garantia desses direitos. O ECA também proíbe o trabalho infantil antes dos 14 anos, exceto na condição de aprendiz, e estabelece regras para o trabalho de adolescentes. O documento também trata de questões como a proteção contra violência, exploração e negligência, além de definir os órgãos responsáveis pela aplicação e fiscalização do estatuto. Em resumo, o Estatuto da Criança e do Adolescente é um marco legal fundamental para a proteção dos direitos da infância e juventude no Brasil, buscando garantir um desenvolvimento saudável e pleno para todas as crianças e adolescentes.

O ano de 1990 deu lugar a 1996, quando surgiu outra lei que fortaleceu a educação escolar como direito de todos, ou seja, como já citada, a LDB/1996, (Brasil, 1996). A LDB consolidou conceitos como laicidade, universalidade, gratuidade e qualidade. Em relação à qualidade, para Nascimento e Cury (2020), embora o conceito já estivesse presente nos principais documentos, após a Constituição Federal de 1988, definiu-se o que era qualidade e, “[...] quais elementos constituiriam o padrão de

qualidade da educação brasileira, permaneceu muito superficial”. “Essa imprecisão deu origem a significados e orientações políticas variadas e divergentes para sua concretização” (Nascimento; Cury, 2020, p. 691).

Para Soares *et al.* (2021) a LDB/1996 contribuiu pela modernização nos sistemas de avaliação, alimentação, material didático e descentralização estabelecendo o sistema tripartite entre União, estados e municípios. Todos esses avanços são importantes para pensar a educação escolar para todos(as). A disponibilidade do material escolar, da alimentação, do transporte, ou seja, das garantias legais que todos(as) possuem como direito no acesso e permanência na escola. Certamente, estas conquistas, avanços na educação pública brasileira, contribuem a todos(as) os(as) estudantes, inclusive imigrantes, a frequentarem a escola.

Autores como De Souza e Corsini (2014) afirmam que, após 1996, 1997 também se tornou um ano decisivo na história do Brasil em termos de legislação sobre refugiados(as) e solicitantes de refúgio. Nesse ano, o Brasil contava com legislação e aparato institucional bastante avançados para atender refugiados(as) e solicitantes de refúgio. Foi o primeiro país da região a ratificar a Convenção de 1951 e o primeiro a criar legislação própria sobre o tema em 1997. Foi também o primeiro país da região a ter um órgão especializado na análise e julgamento de pedidos de refúgio, o Comitê Nacional para Refugiados(as) (CONARE), criado em 1998. A legislação brasileira de refúgio é apreciada, em especial, por sua abrangência e generosidade: além de incorporar todas as garantias previstas na Convenção de 1951, ampliadas a partir do Protocolo de 1967, a Lei 9.474/97 inova ao estender a proteção às pessoas que deixam seu país em razão de violações graves e generalizadas de direitos humanos (De Souza & Corsini, 2014).

A Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, define os mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados desde 1951 no Brasil. Essa lei estabelece critérios para reconhecer a condição, os direitos e deveres dos(as) refugiados(as), e os procedimentos para a concessão e perda do refúgio. Assim, os principais pontos da Lei nº 9.474/97 são:

**Definição de Refugiado:** A lei estabelece os critérios para determinar quem se qualifica como refugiado, incluindo aqueles que fogem de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas. **Proteção Legal:** Define mecanismos para a proteção de refugiados no Brasil, incluindo a garantia de direitos básicos, como liberdade de expressão e movimento, e proteção contra tortura e tratamento degradante. **Processo de Refúgio:** A lei estabelece o processo para solicitar refúgio, incluindo a análise do pedido e a decisão sobre a concessão ou não da condição de refugiado. **Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE):** A lei cria o CONARE, responsável por decidir sobre os casos de refúgio e outras questões relacionadas. **Extradicação,**

**Expulsão e Repatriação:** A lei também aborda as questões de extradição, expulsão e repatriação de refugiados, garantindo que eles não sejam enviados para países onde suas vidas ou liberdades possam estar em risco.

A Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, é a atual Lei de Migração no Brasil, que visa estabelecer princípios e diretrizes para as políticas migratórias, além de dispor sobre os direitos e deveres dos(as) imigrantes e visitantes. Essa lei substituiu o antigo Estatuto do Estrangeiro, adotando uma abordagem baseada nos direitos humanos e na dignidade da pessoa humana, com foco na inclusão e proteção dos(as) imigrantes. Em seu *corpus*, a Lei de Migração estabelece:

**Princípios:** Não discriminação, respeito à dignidade da pessoa humana, igualdade de tratamento e oportunidades entre brasileiros e estrangeiros, entre outros. **Direitos e deveres dos migrantes:** Acesso à educação, saúde, justiça, trabalho, e garantia de não discriminação. **Políticas públicas para o migrante:** Diretrizes para a atuação do Estado em relação à migração, buscando a integração social e econômica dos migrantes. **Regulamentação da entrada e estada no país:** Estabelece procedimentos para a concessão de vistos e autorizações de residência, bem como para a regularização migratória. **Proteção aos refugiados:** Alinhamento com a Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados, ampliando a proteção e os direitos dos refugiados no Brasil. **Combate ao tráfico de pessoas:** Reforça a luta contra o tráfico de pessoas, garantindo assistência às vítimas e penalizando os traficantes.

O artigo 4º da Lei n. 13.445/2017 prevê direitos aos(as) imigrantes no território brasileiro, como a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à segurança e à propriedade. Também são assegurados direito à reunião familiar do migrante com seu cônjuge ou companheiro(a) filhos(as), familiares e dependentes; direito de transferir recursos decorrentes de sua renda e economias pessoais a outro país, observada a legislação aplicável; direito de reunião para fins pacíficos; direito à associação, inclusive sindical, para fins lícitos; acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória.

Segundo Dias Varella et al. (2017), a importância da nova legislação (Lei nº 13.445/2017) se evidencia no próprio uso do termo "migrante" em vez de "estrangeiro". Em outras palavras, a nova lei migratória protege amplamente todos(as) os(as) migrantes e imigrantes no Brasil. Consequentemente, para evitar confusões, surgiram definições claras e precisas para designar categorias específicas. Assim, para os fins desta lei, os seguintes elementos são levados em consideração:

**II – imigrante:** pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil; **III – emigrante:** brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior; **IV – residente fronteiriço:** pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho; **V – visitante:** pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional; **VI– apátrida:** pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto no 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro.

A Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018, estabelece medidas de assistência emergencial para acolher pessoas em situação de vulnerabilidade devido a fluxos migratórios causados por crises humanitárias. Essa lei foi uma conversão da Medida Provisória nº 820/2018 e trata do tema de assistência emergencial a imigrante em situações de crise. Principais pontos da lei são:

**Assistência emergencial:** A lei visa garantir medidas emergenciais para acolher pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxos migratórios desencadeados por crises humanitárias. **Comitê Federal de Assistência Emergencial:** A lei foi criada a partir da Medida Provisória que estabeleceu o Comitê Federal de Assistência Emergencial (CFAE). **Ações de saúde e segurança:** A lei também prevê a implementação de ações de saúde e segurança pública para atender às necessidades dos imigrantes. **Recursos financeiros:** A lei estabelece que os recursos para as ações emergenciais devem ser aplicados prioritariamente em saúde e segurança pública. **Contratações diretas:** Estados e Municípios podem realizar contratações diretas para atender às demandas de acolhimento, conforme previsto no inciso IV do art. 24 da Lei nº 8.666/1993. **Monitoramento e avaliação:** A lei prevê o planejamento, implementação e monitoramento de estratégias para agilizar o atendimento aos imigrantes, especialmente em postos de identificação e triagem na fronteira. **Veto parcial:** Houve um veto parcial à lei, especificamente ao § 5º do art. 5º.

A lei também menciona a necessidade de oferecer atividades educacionais na chegada de imigrantes ao Brasil. Autoriza ainda a União a "[...] transferir recursos aos fundos estaduais e municipais de saúde, educação e assistência social dos entes interessados, nos termos determinados pelo Executivo Federal, após aprovação da dotação orçamentária para esse fim" (Brasil, 2018). Essa Lei foi criada e aprovada em razão do grande fluxo de imigrantes para o Brasil nesse período.

Por outro lado, a Lei nº 13.979/2020 estabelece medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública internacional causada pelo coronavírus, que desencadeou a epidemia de COVID-19 em 2020. Essa legislação autoriza as autoridades sanitárias a adotarem diversas medidas, como isolamento, quarentena, realização obrigatória de exames médicos e laboratoriais, entre outras, visando à contenção da disseminação do vírus (UCHÔA, 2020).

A citação dessas leis é relevante para contextualizar o fato de que esta pesquisa se insere no contexto da pandemia de COVID-19, iniciada em 2020. Assim, diversas leis, decretos e resoluções foram criados para conter a disseminação da doença. Assim, embora diretamente relacionada ao setor da saúde, a questão migratória também foi afetada, assim como a questão da educação.

Em resumo, desde a Constituição Federal de 1988, o Brasil estabeleceu um arcabouço legal que garante o direito à educação para todos(as), incluindo imigrantes e refugiados. A Lei de 1990, o Estatuto da Infância e da Adolescência, fortaleceu a proteção dos direitos das crianças, considerando-as como sujeitos plenos de direitos, facilitando seu acesso à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) modernizou o sistema educacional, promovendo a gratuidade, a laicidade e a descentralização. No entanto, ainda persistiam obstáculos práticos à matrícula escolar de imigrantes, como apontam De Souza & Corsini (2014).

Como já dito, a partir de 2017, a legislação teve um grande avanço com a Lei nº 13.445, que adotou uma abordagem baseada em direitos humanos, substituindo o conceito de “estrangeiro” pelo de “migrante” e garantindo tratamento igualitário no acesso à educação. A Lei nº 13.684/2018 fortaleceu a assistência emergencial a imigrantes vulneráveis, especialmente em crises humanitárias. Em 2020, a Lei nº 13.979/2020, em resposta à pandemia da COVID-19, incorporou medidas para garantir a continuidade educacional e a proteção de populações vulneráveis, incluindo imigrantes.

Em resumo, os desenvolvimentos legislativos brasileiros refletem um processo de reconhecimento progressivo do direito à educação para todos, incluindo imigrantes haitianos. Embora a Constituição de 1988 tenha estabelecido o princípio da igualdade de acesso, leis sucessivas buscaram tornar essa promessa uma realidade, adaptando o arcabouço legal às realidades migratórias e sociais.

## **2.5. Educação básica no Haiti/Brasil e crianças imigrantes.**

Nesta seção, apresenta-se estrutura da educação no Haiti e no Brasil, com ênfase na educação básica, em especial no nível fundamental, em ambos os países. Em seguida, analisamos a presença de crianças imigrantes em escolas públicas para melhor compreender a presença dessas crianças haitianas na educação básica em Três Lagoas, MS.

Do ponto de vista da governança, o sistema educacional haitiano é gerido pelo MENFP (Ministério da Educação Nacional e Formação Profissional), que define e implementa a política educacional do governo (decreto-lei de 1989). O sistema possui

diretorias centralizadas e descentralizadas que trabalham sob a supervisão da direção-geral do Ministério da Educação (Louis, 2009). Dez diretorias regionais de educação fornecem supervisão administrativa e apoio pedagógico às escolas primárias e secundárias das regiões onde estão localizadas (MENJS, 1995).

A gestão financeira da educação haitiana é assegurada pelo Fundo Nacional de Educação (FNE), que administra fundos destinados a financiar a escolarização de crianças em idade escolar, projetos e estudos suscetíveis de contribuir para o avanço da educação infantil e a construção e administração de estruturas escolares (Joint, 2007; Naissance, 2017). Portanto, o FNE depende em grande parte da ajuda externa para atender às necessidades financeiras da educação haitiana (Guy, 2012; Jean, 2017). No entanto, a maioria das escolas no Haiti são privadas, muitas vezes vinculadas a instituições religiosas (católicas e protestantes) ou parceiras internacionais, e acolhem 90% dos jovens (Joint, 2007).

Em termos de setores, o panorama da educação haitiana é dividido em dois setores: o setor não formal, que lida com a alfabetização e pós-alfabetização para pessoas com 15 anos ou mais, e o setor formal, que inclui cinco níveis de educação haitiana: pré-escola, básico, secundário, profissional e superior (Rosembert, 1998; Agnant, 2018). No entanto, no contexto desta pesquisa, aborda-se particularmente o nível pré-escolar e o nível básico já que esta pesquisa se concentra na educação básica de crianças exclusivamente aquelas que estão no nível fundamental. Neste contexto, afirma-se que a educação pré-escolar no Haiti é o primeiro nível de educação. É uma etapa educacional fornecida por estruturas abertas a crianças de 3 a 5 anos (MENJS, 1995). Inclui três seções (pequena seção, seção média e seção grande). Anteriormente, a pré-escola não era obrigatória no Haiti. No entanto, desde 2007, o Ministério da Educação Nacional e Formação Profissional reconheceu a importância da educação pré-escolar para preparar as crianças para o sucesso nos dois primeiros ciclos de ensino e reduzir o fracasso escolar, visto que a educação pré-escolar visa estimular seu desenvolvimento emocional, físico e social (Agnant, 2018). É este primeiro nível de educação no Haiti, ou seja, a pré-escola, que precede o nível fundamental na estrutura da educação haitiana.

O nível fundamental, também chamado de educação básica, corresponde aos primeiros nove anos de escolaridade de uma criança, que é organizado em três ciclos (MENJS, 1995). Os dois primeiros ciclos, que vão do primeiro ano fundamental ao sexto ano fundamental (quatro anos para o primeiro ciclo e dois anos para o segundo), são legalmente obrigatórios e gratuitos (Constituição Haitiana, 1987). Esses dois primeiros

ciclos formam a educação básica correspondente ao ensino primário (no sistema tradicional) e dizem respeito a crianças de 6 a 11 anos. Enquanto o terceiro ciclo, anexado ao primeiro, reunirá as três primeiras turmas do ensino secundário tradicional de 7 anos, cuja reorganização está em fase de experimentação desde 2007 (Amicy, 2016). Após três anos de escolaridade no terceiro ciclo, as crianças (alunos(as)) fazem um exame oficial do 9º ano que dá acesso ao ensino secundário (MENJS, 1995). A realidade hoje é que quase todas as escolas primárias têm apenas os dois primeiros ciclos porque o terceiro ciclo agora está associado ao nível secundário da educação haitiana.

A educação no Haiti enfrenta restrições ambientais que impactam o acesso à educação básica. Por exemplo, **os terremotos de 2010 no Oeste e de 2021**<sup>6</sup> no Sul destruíram muitas escolas (Laguerre, 2023; Grünewald & Binder, 2010). Além disso, no nível socioeconômico, muitas famílias vivem em extrema pobreza, muitas das quais dependem de transferências da diáspora (Grünewald & Binder, 2010). Isso intensifica as desigualdades no acesso à educação de qualidade, visto que é preciso lembrar que o setor privado está envolvido na educação no Haiti (Comfort & Al., 2010).

Portanto, continua a existir um número muito elevado de crianças e adolescentes fora da escola, apesar dos artigos 32.1 a 32.3 da Constituição haitiana emendada, que proíbem “a evasão escolar de crianças dos 4 aos 14 anos, bem como a sua repetência na pré-escola e no primeiro ciclo fundamental”, e dos compromissos assumidos pelo Estado desde 1945 (assinatura da Carta da ONU), até à adoção, em 2015, da Agenda 2030, bem como no âmbito do artigo 28 da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989, segundo o qual “toda criança tem direito à educação e a oportunidades de aprendizagem de qualidade” (Corgelas, 2024).

Em resumo, a estrutura educacional haitiana começa com o nível pré-escolar que segue com o nível fundamental que por sua vez segue o nível secundário e o nível secundário segue o nível de ensino superior. Mas, o nível fundamental, constitui uma etapa essencial na trajetória escolar das crianças, agrupando os nove primeiros anos de escolaridade, cujos dois primeiros ciclos são obrigatórios e gratuitos. Este nível visa garantir uma educação básica sólida, permitindo aos(as) jovens adquirir as competências fundamentais necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e à sua integração social. A

---

<sup>6</sup>**Os terremotos de 2010 no Oeste e de 2021** : Os detalhes do terremoto de 12 de janeiro de 2010 não são mencionados nesta seção, pois este terremoto já havia sido mencionado em nota de rodapé antes de reaparecer nesta seção do documento. No entanto, no sábado, 14 de agosto de 2021, por volta das 8h30, o Haiti foi atingido por um terremoto de magnitude 7,2, que causou a morte de 2.248 pessoas, 320 desaparecidos e quase 12.800 feridos nas regiões de Grand'Anse, Nippes e no Sul, mas também no Noroeste, onde duas pessoas morreram. Assim como escolas, também foram destruídas (Courboux, 2021).

estrutura da educação básica no Haiti, com as suas particularidades e desafios, reflete a importância atribuída à educação desde a mais tenra idade, confrontando-a com realidades socioeconômicas complexas. Assim, este panorama do sistema educacional básico haitiano nos permitiu explorar a organização do sistema educacional haitiano, particularmente no nível fundamental. No entanto, para compreender, no nível fundamental da educação básica, as diferenças e(ou) semelhanças entre o sistema educacional haitiano e o sistema educacional brasileiro, de onde provêm as crianças migrantes haitianas que são o foco desta pesquisa, apresenta-se na sequência a seguir, a educação básica no Brasil tal como foi feita para o Haiti.

A educação básica no Brasil parte da afirmação de que o respeito aos(as)alunos(as) e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa(Santos, 2023). É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (Cury, 2002).

A educação básica no Brasil está estruturada em três etapas principais: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) estabelece que essa fase de ensino e aprendizagem é obrigatória a partir dos quatro anos de idade. Ela visa garantir o desenvolvimento integral do(a) aluno(a), proporcionando-lhe a formação comum essencial ao exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que lhe proporciona os meios para progredir nos estudos e no trabalho (Brasil, 1996). O marco regulatório desse nível de ensino é definido pela atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), que indica as diretrizes a serem seguidas para a transmissão de conteúdos essenciais e indispensáveis ao desenvolvimento de crianças e jovens. Esses instrumentos determinam o escopo da educação básica, que visa desenvolver o(a)aluno(a) em suas dimensões cívica, acadêmica e profissional (Lei nº 9.394/96).

Para diversos pesquisadores(as), essa estrutura da educação básica permite identificar um duplo escopo (Cury, 2002; Costa *et al.*, 2011; Baade, 2020). Por um lado, essa estrutura da educação básica é considerada o início da socialização das crianças, incluindo os(as)imigrantes, e essa socialização é importante para o desenvolvimento

integral das crianças Costa & al., 2011). A estrutura da educação básica permite que pais ou responsáveis tenham muito mais tempo para o exercício de atividades profissionais, o que é fundamental para a reprodução dos(as)trabalhadores(as)imigrantes( Cury, 2002; Baade, 2020).

Por outro lado, segundo as notas estatísticas do Censo Nacional de 2023que foi feito pelo INEP/MEC (Instituto Nacional de Estudos / Ministério da Educação do Brasil), a educação básica, registraram-se 47,3 milhões de matrículas nas 178,5 mil escolas de educação básicano Brasil, cerca de 77 mil matrículas a menos em comparação com o ano de 2022, o que corresponde a uma queda de 0,2% no total. Essa leve queda é reflexo do recuo de 1,3% observado no último ano namatrícula da rede pública, que passou de 38,4 milhões em 2022 para 37,9 milhões em 2023, e o aumento de 4,7% das matrículas da rede privada, que passou de 9 milhões para 9,4 milhões, com números absolutosmenores que a queda observada na matrícula da rede pública (Brasília, 2024).Este relatório estatístico fornece uma visão geral das crianças matriculadas no sistema de educação básica no Brasil, incluindo crianças imigrantes.Para tanto, vejamos a organização do nível fundamental como o nível que mais nos interessa no contexto desta pesquisa:

Na sua organização, o ensino fundamental no Brasil é uma etapa obrigatória da educação básica, com duração de nove anos, e abrange crianças e adolescentes dos 6 aos 14 anos de idade. É composto pelos anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano), sendo que a rede municipal geralmente é responsável pelos anos iniciais e os estados pelos anos finais (Brasília, 2008). O objetivo principal é promover o desenvolvimento integral do(a)aluno(a), garantindo o acesso, a permanência e a qualidade do ensino, além de preparar os(as) estudantes para os desafios futuros(Cury, 2002).

Dessa maneira, pode-se dizer que o ensino fundamental no Brasil tem uma duração de 9 anos, com início aos 6 anos e término aos 14 anos (Brasília, 2008). Os anos iniciais de 1º a 5º ano são cobrados pela rede municipal que se torna a principal responsável, enquanto os anos finais de 6º a 9º ano, são ofertadosentre estados e municípios, embora a rede municipal ainda atenda uma parcela significativa dos(as)alunos(as). Ocorre que a rede privada também tem uma parcela de integração na educação básica, pois segundo os censos escolares, entre 2022 e 2023, a rede privada representou uma margem de 1,1% principalmente nos anos iniciais da educação básica (Brasília, 2008).

Acima de tudo, o principal objetivo da educação fundamental no Brasil é promover o desenvolvimento integral dos(as)alunos(as), abrangendo aspectos físicos,

cognitivos, sociais e emocionais (Cury, 2002). Além de garantir o acesso gratuito à escola, é essencial garantir que todas as crianças e adolescentes permaneçam na escola, superando desafios como a evasão escolar, especialmente nos anos posteriores (Cury, 2002). Para tanto, busca-se fornecer ferramentas que promovam a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e o estímulo ao pensamento crítico, a fim de preparar os(as)alunos(as) para os desafios futuros(Brasil, 1996). Nos últimos anos, tem havido uma tendência de aumento da matrícula em tempo integral, tanto nos anos iniciais quanto nos finais, com avanço significativo entre 2022 e 2023.

Em relação a esta apresentação geral do ensino fundamental no Brasil,segundo Silva *et al.* (2018), o sistema de educação básica no Brasil enfrenta desafios específicos na inclusão de crianças imigrantes, especialmente aquelas provenientes de países em situação de crise, como o Haiti, devido às diferenças linguísticas, culturais e socioeconômicas. Essas crianças frequentemente encontram dificuldades de adaptação nas escolas públicas, o que impacta seu processo de aprendizagem e integração social.Para ilustrar essa realidade, a próxima sequência abordará especificamente a situação das crianças imigrantes nas escolas públicas de TrêsLagoas-MS,analisando o acolhimento adotado e os avanços na garantia do direito à educação para essas crianças imigrantes (incluído crianças haitianas).

Três Lagoas, contam com 19 Unidades Escolares e 18 Centros Educacionais Infantis (CEI), que atendem crianças na Rede Municipal de Ensino (REME, 2021). O cadastro municipal de Três Lagoas se assemelha às características do Brasil em termos de acolhimento de imigrantes. Isso se explica pelo fato do cadastro de Três Lagoas apresentar, assim como o Brasil, um cadastro global, atendendo 84 alunos(as) de novas nacionalidades, com histórias e culturas distintas e com características próprias. De fato, em 2017, a REME iniciou com 14.723 alunos(as) matriculados(as) e em 2024 seu número era de 16.309, resultado da ampliação de vagas nas unidades que foram ampliadas e reformadas (REME, 2024).

Desse modo, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), os(as)alunos(as) de diversas nacionalidades que estão matriculados(as) na rede pública de educação básica de Três Lagoas são oriundos dos seguintes países: Angola, Bolívia, Colômbia, Espanha, Haiti, Japão, Paraguai, Portugal e Venezuela. Mas, em ordem decrescente de grandeza, o Haiti se coloca na primeira posição com o maior número de alunos(as), ou seja, 58 crianças. Em seguida, na ordem de mérito, estão

Colômbia (06); Portugal (03); Bolívia (02); Japão (02); Paraguai (02); Venezuela (02); Angola (01) e Espanha (01). A maioria desses(as)alunos(as) está matriculada em escolas municipais, totalizando um quantitativo de 77alunos(as) e, nesse período, estudam nos CEIs do município (REME, 2024). Em termos de evolução da aprendizagem, em 2016, 81% dos(as)alunos(as) receberam aprovação, enquanto 4% desistiram e 15% foram reprovados. Com avançar das políticas de ensino, melhorias na infraestrutura e capacitações permanentes dos(as) profissionais que atuam dentro e fora da sala de aula, osfrutos foram colhidos em 2023, quando 99,2% dos(as)alunos(as) foram aprovados, apenas 0,2% desistiram e 0,6% foram reprovados (REME, 2024).

Oliveira e Lima (2021), afirmam que apesar de todos esses avanços na educação básica no Brasil, as crianças haitianas imigrantes que ingressam na rede pública brasileira frequentemente enfrentam dificuldades adicionais devido à falta de materiais pedagógicos adaptados às suas necessidades culturais e linguísticas, o que reforça a necessidade de políticas específicas de inclusão.

De acordo com Santos (2020), as políticas públicas brasileiras têm avançado na tentativa de garantir o direito à educação para crianças haitianas imigrantes, mas ainda há lacunas na formação de professores(as) para lidar com a diversidade cultural e linguística dessas crianças, o que prejudica sua permanência e sucesso escolar. Para melhor compreensão do que foi explicitado sobre os sistemas educacionais do Brasil e do Haiti, faz-se-a uma demonstração com o quadro 6 a seguir :

**Quadro 6.** Educação básica no Brasil/Haiti

IDADES	BRASIL		REPÚBLICA DO HAITI	
1 anos	----- -- ----- - EDUCAÇÃO INFANTIL		-----	
2 anos			-----	
3 anos			PRÉSCOLAIRE	
4 anos				
5 anos				
6 anos		1º	ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL	1 <sup>ere</sup> Année
7 anos		2º		2 <sup>eme</sup> Année
8 anos		3º		3 <sup>eme</sup> Année
9 anos		4º		4 <sup>eme</sup> Année
10 anos		5º		Certificat d'Études Primaires/Moyen II

11 anos	ENSINO FUNDAMENTAL	6°	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE/3 <sup>eme</sup> cycle	6 <sup>eme</sup> Année
12 anos		7°		7 <sup>eme</sup> Année
13 anos		8°		8 <sup>eme</sup> Année
14 anos		9°		9 <sup>eme</sup> Année
15 anos	ENSINO MÉDIO	1 <sup>a</sup>	NOUVEAU SECONDAIRE	NSI
16 anos		série		NSII
17 anos		2 <sup>a</sup> série		NSIII NSIV
		3 <sup>a</sup> série		
18 anos	ENSINO SUPERIOR		ENSEIGNEMENT SUPERIEUR	

**Fonte:** Ministério da Educação do Brasil/Haiti.

Concluindo este capítulo pode-se perceber que tanto o sistema educacional do Haiti quanto o do Brasil possuem estruturas específicas que refletem suas realidades socioeconômicas, culturais e históricas. No Haiti, a educação básica é composta por níveis obrigatórios e gratuitos, enfrentando desafios como desastres naturais, pobreza e desigualdades, o que impacta o acesso e a qualidade do ensino. Já no Brasil, a educação básica é organizada em etapas que visam promover o desenvolvimento integral dos(as)alunos(as), incluindo as crianças imigrantes, embora ainda existam obstáculos relacionados à inclusão e à adaptação cultural.

## **CAPÍTULO 2 – TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

Neste capítulo busca-se em primeiro lugar, esclarecer o conceito central utilizado nesta pesquisa, a saber, o de “**relação social**”, um conceito fundamental da teoria histórico-cultural sobre o qual se basearão as análises teóricas para estudar a dinâmica das relações cotidianas de crianças imigrantes haitianas no ambiente escolar brasileiro. Em segundo lugar, discutirá o desenvolvimento de teorias baseadas no desenvolvimento social no ambiente escolar, particularmente a teoria histórico-cultural de Vygotsky e a dialética .

### **2.1.O conceito de relação social**

A relação social refere-se à forma como os indivíduos se conectam, interagem e exercem influência mútua no interior de uma sociedade(Braga, 2012a; Cypriano, 2013a). Essas interações apresentam caráter recorrente e sistemático, constituindo a base da estrutura social e envolvendo a troca de informações, afetos, valores e relações de poder entre os sujeitos (Cypriano, 2013b). Do ponto de vista etimológico, o termo “social” deriva do latim sociālis, que significa “relativo a aliados ou companheiros”, originando-se de socii (“aliados” ou “parceiros”). Já a palavra “relação” provém de relatio, indicando conexão, vínculo ou ligação entre duas ou mais partes. Assim, etimologicamente, “relação social” pode ser compreendida como o vínculo estabelecido entre parceiros ou aliados que compõem uma comunidade(Braga, 2012b). O Grande Dicionário de Psicologia ilustra essa dimensão ao associar a ideia de relações com o outro aos efeitos da vida social sobre indivíduos e grupos, destacando que tais efeitos podem ocorrer mesmo sem plena consciência dos sujeitos envolvidos (Osborne, 2012).

Dessa forma, no campo das relações humanas e sociais, as relações sociais podem ser compreendidas como estruturas de vínculo que organizam a convivência e produzem efeitos contínuos sobre o comportamento e a formação dos indivíduos (Darós, 2016;Richter et al., 2006). No que se refere à sua natureza, conforme Max Weber (2019), uma relação social se configura quando os indivíduos orientam suas ações de maneira recíproca, isto é, quando há uma conduta mutuamente referenciada entre os agentes. Seus componentes fundamentais incluem a convivência, a interdependência e a cooperação entre os membros de um grupo, elementos essenciais para a organização e manutenção da vida em sociedade (Weber, 2019).

Segundo Picard (2002), as relações sociais podem assumir diferentes configurações, como formas cooperativas, competitivas, hierárquicas ou conflituosas, dependendo das condições sociais em que se inserem. Plivard (2022) destaca que tais

configurações não são apenas episódicas, mas frequentemente se consolidam em padrões relativamente estáveis que estruturam a vida social. Contudo, o conceito de relação social não apresenta uma definição única e fechada. Marc e Picard (2002, p. 190) referem-se a uma “dispersão semântica” ao tratarem dos fenômenos relacionais, indicando que diferentes abordagens podem enfatizar aspectos estruturais, processuais ou simbólicos das relações humanas. Fischer (1987, p. 43) diferencia relação e processo ao afirmar que a relação social tende a expressar uma realidade social mais estável, enquanto os processos relacionais expressam sua atualização dinâmica no cotidiano.

Também de uma perspectiva sistêmica, as relações sociais podem ser compreendidas como redes organizadas de posições e papéis que estruturam a vida coletiva, nas quais os indivíduos se inserem e a partir das quais constroem suas experiências sociais (Misoczky, 2003). Essa perspectiva é compartilhada por diferentes disciplinas, como a sociologia, a antropologia e a psicologia social, que analisam como tais estruturas orientam práticas, valores e formas de pertencimento (Marc & Picard, 2002). Nesse mesmo contexto, Moscovici, conforme discutido por Marc e Picard (2003), propõe uma abordagem que destaca a mediação social como elemento central das relações humanas. Em vez de uma análise centrada apenas no indivíduo, enfatiza-se a inserção do sujeito em uma rede social mais ampla, composta por normas, representações e sistemas simbólicos que estruturam as relações sociais (Marc & Picard, 2003).

Então, as relações sociais manifestam-se em diferentes esferas, podendo ser exemplificadas por relações familiares, comerciais, culturais, políticas e pedagógicas. Nesse sentido, constituem o objeto central de estudo das ciências sociais e humana, pois permitem compreender o comportamento dos indivíduos em comunidade, bem como as dinâmicas que estruturam e transformam a vida social (Alves et al., 2016a). Nesse sentido, no campo da educação, as relações sociais assumem um papel fundamental, sobretudo no processo de formação das crianças. É por meio da relação com outros sujeitos — como familiares, professores e colegas — que a criança desenvolve habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais para sua inserção na sociedade (Fischer, 1987 p.43; Jardim, 2006). Essas relações que podem ser chamadas relações sociais, contribuem para a construção da identidade, a internalização de normas e valores e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento (Alves et al., 2016b). Então, no ambiente escolar, em particular, as relações sociais configuram-se como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem. A escola não se limita à transmissão de conteúdos formais, mas constitui um espaço privilegiado de convivência, onde se

estabelecem vínculos, se exercita a cooperação e se aprendem regras de convivência social (Magalhães, 2020). Assim, as relações pedagógicas — estabelecidas entre professores(as) e alunos(as), bem como entre os(as) próprios(as) estudantes — influenciam diretamente o desenvolvimento integral da criança (Souza et al, 2025).

Finalmente, numa perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1934/1997) afirma que o desenvolvimento humano ocorre inicialmente no plano social, sendo posteriormente internalizado pelo indivíduo. As relações sociais, nesse sentido, constituem o fundamento a partir do qual se formam as funções psicológicas superiores, uma vez que o sujeito se desenvolve em relação com outros, dentro de contextos históricos e culturais específicos (Castro et al., 2019). Nessa abordagem, a aprendizagem é compreendida como um processo mediado socialmente, no qual a linguagem, os signos e as práticas culturais assumem função estruturante (Torres e Irala, 2014). O conceito de mediação e a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidenciam que o desenvolvimento da criança é potencializado nas relações com sujeitos mais experientes, como professores(as), colegas e membros da comunidade (Souza e Rosso, 2011).

Desse modo, o ambiente escolar configura-se como um espaço privilegiado de produção de significados, no qual as relações sociais favorecem ou limitam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento (Souza, 2004). Assim, à luz da perspectiva histórico-cultural, compreender as relações sociais no ambiente escolar implica reconhecer seu papel decisivo na constituição do sujeito, especialmente em contextos marcados pela diversidade cultural e pelos processos migratórios (De Freitas Dias e Motta, 2026).

## **2.2. Desenvolvimento da teoria histórico-cultural de Vygotsky**

Para compreender as dinâmicas de adaptação acadêmica, cultural e linguística das crianças imigrantes, é fundamental adotar um quadro teórico que permita compreender a complexidade das interações no ambiente escolar. Portanto, a teoria histórico-cultural de Lev S. Vygotsky (1896-1934) e a dialética oferecem as possibilidades analíticas para estudar os processos de aprendizagem e desenvolvimento em um contexto multicultural. Neste texto apresenta-se a teoria histórico-cultural e traz a dialética como outra abordagem para estudar as interações sociais das crianças haitianas imigrantes no ambiente escolar.

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), é particularmente relevante para os estudos de educação multicultural (autores/as a serem especificados(as)). Vygotsky, um psicólogo russo considerado um dos pioneiros

da psicologia do desenvolvimento moderna, influenciou profundamente a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Nascido em Orsha, Bielorrússia, em 17 de novembro de 1896, Vygotsky compartilhava sua data de nascimento com Jean Piaget, outra figura icônica da psicologia do desenvolvimento (Daniels, 2002) Sua carreira acadêmica começou no ensino médio em Gomel, antes de ingressar na Universidade de Moscou em 1912 para estudar direito, filosofia e história. Mesmo antes de iniciar a psicologia, seus interesses acadêmicos já eram amplos: poesia, teatro, linguística, questões relacionadas a signos e seus significados, bem como literatura, cinema, história e filosofia.

Graças à sua formação multidisciplinar e intensa curiosidade intelectual, Vygotsky conseguiu construir uma carreira notável nas ciências humanas e sociais. Apesar de sua morte prematura aos 37 anos, sua obra recebeu reconhecimento mundial póstumo (Daniels, 2002). A partir das décadas de 1960 e 1970, suas obras foram publicadas no mundo ocidental (Van der Veer & Valsiner, 1991). O mesmo período também marcou a reabilitação de suas ideias: suas obras foram traduzidas para o inglês e, em 1986, para o francês. Hoje, suas obras estão disponíveis em vários outros idiomas.

Vygotski dominava e praticava diversas línguas estrangeiras. Esse conhecimento de línguas estrangeiras lhe proporcionou uma abertura para a vida intelectual ocidental e um profundo conhecimento de diversos autores, como Freud, Durkheim, Janet, Koffka, Piaget, Marx, Hegel e Spinoza (Van der Veer & Valsiner, 1991). A primeira obra de Vygotski, que o conduziu definitivamente à psicologia, foi "*Psicologia da Arte*" (1925). No entanto, em 1924, ele fundou a teoria histórico-cultural que então dominava a psicologia, chegando a torná-lo um dos principais fundadores da psicologia do desenvolvimento moderna.

Por meio da teoria histórico-cultural, Vygotsky estipula que as características psicológicas de um indivíduo não são determinadas, influenciadas apenas por fatores biológicos relacionados ao inatismo e à hereditariedade (Rabello & Passos, 2010). Mas, as características psicológicas de um indivíduo são também e, sobretudo influenciadas pela sociedade e cultura em que esse mesmo indivíduo evolui. Em particular, em sua teoria, Vygotsky sustenta que a criança se desenvolve graças às ferramentas, meios que ela tira de seu ambiente social, e, ainda assevera que a aprendizagem se faz primeiro com e graças a um ou uma mediador(a) e, à medida que a criança aprende, ela internaliza o que aprendeu e adquire, ao fazê-lo, uma autonomia que se realiza graças à internalização dos objetos de aprendizagem (Vygotsky, 1978). O pensamento vai, segundo Vygotsky, do

social (nível intersíquico) para o individual (nível intrapsíquico). Diferentemente de seu contemporâneo Piaget, que defende a tese oposta, a que privilegia o processo intrapsíquico, Vygotsky diz que:

Cada função aparece duas vezes, ou em dois níveis, no desenvolvimento cultural (isto é, superior) da criança. Primeiro, aparece no nível social, depois no nível psicológico. Primeiro, manifesta-se no nível interpessoal como uma categoria interpsicológica, depois no nível da criança como uma categoria intrapsicológica. Ele se aplica à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. (Vygotsky 1978, p. 57)

O modelo teórico de Vygotsky é um modelo de transmissão cultural, via mediação social. Vygotsky desenvolve uma perspectiva resolutamente interacionista, segundo a qual os processos mentais superiores (linguagem, raciocínio, memória voluntária) são primeiramente formados por meio de interações sociais, antes de serem internalizados. Em particular, a criança, nessa abordagem vigotskyana, não é um ser isolado que descobre o mundo sozinho, mas um ator imerso em uma cultura que lhe transmite ferramentas psicológicas (linguagem, símbolos, valores) essenciais ao seu desenvolvimento.

É nesse sentido que Vygotsky escreveu em 1932: "É por meio dos outros, dos adultos, que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente tudo no comportamento da criança está fundamentado, enraizado no social."(Oliveira & Stoltz, 2010, p.77-93). Ele continua: "Assim, as relações da criança com a realidade são relações sociais desde o início. Nesse sentido, poderíamos dizer que a criança é um ser social em seu mais alto grau."(1982-1984, vol. IV, p. 281)

Também neste modelo teórico, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no indivíduo está fundamentalmente ancorado em suas dimensões histórica e social. Assim, nota-se que, em Vygotsky, o conceito de desenvolvimento é certamente o conceito fundamental da teoria histórico-cultural, cujas linhas mestras ele traçou ao longo de sua vida. Comparado às teorias de seus contemporâneos (Bühler, Piaget), sua originalidade reside em conceber o desenvolvimento humano como um desenvolvimento histórico.

É na História do Desenvolvimento das Funções Mentais Superiores (1930-1931) que as linhas gerais de sua reflexão teórica são apresentadas pela primeira vez. Faz parte da antropologia marxiana. Ao longo de sua história, por meio de seu trabalho, os homens criaram formas de atividade, novas capacidades, que foram objetivadas no mundo humano fora do indivíduo, o mundo da cultura. Portanto, a teoria histórico-cultural

consiste em formular a hipótese de que é apropriando-se das produções culturais da sociedade à qual a criança pertence que ela será capaz de construir em si o que Vygotsky chama de "funções mentais superiores" específicas dos humanos: pensamento reflexivo, memória lógica, atenção voluntária. Na extensão do pensamento de Marx, Vygotsky abre um novo caminho para a psicologia pensar o desenvolvimento psicológico da criança. A consciência não é dada aos humanos ao nascer; ela tem sua gênese e sua história de desenvolvimento. Vygotsky introduziu e defendeu um princípio de determinação histórico-social da vida mental humana e a especificidade de seu desenvolvimento no processo de ontogênese.

Para Vygotsky, os seres humanos são caracterizados por uma sociabilidade primária. A mesma ideia é expressa por Henri Wallon de forma mais categórica: O indivíduo é geneticamente social afirma Wallon(1959). Na época de Vygotsky, tal princípio era apenas um postulado, uma hipótese puramente teórica. Hoje, podemos afirmar que a tese de uma sociabilidade primária, e em parte determinada geneticamente, tem quase o status de um fato científico estabelecido devido à convergência de duas correntes de pesquisa: de um lado, a pesquisa biológica, como, por exemplo, a relativa ao papel da sociabilidade na antrope gênese ou a do desenvolvimento morfofuncional do bebê (é cada vez mais demonstrado, por exemplo, que as áreas cerebrais que regem as funções sociais, como a percepção do rosto ou da voz humana passa por uma maturação precoce e acelerada). Por outro lado, pesquisas empíricas recentes sobre o desenvolvimento social na primeira infância fornecem ampla evidência para a tese da sociabilidade primária e precoce (por exemplo, Bowlby, 1971; Schaffer, 1971; Zazzo, 1974 e 1986; Tronick, 1982; Lewis e Rosenblum, 1974; Stambak et al., 1983; Zaporozetz e Lissina, 1974; Lissina, 1986).

Em dedução à teoria histórico-cultural, Ivan Ivic (2000) afirmou: "Se quisermos definir a especificidade da teoria de Vygotsky por uma série de palavras-chave e fórmulas, devemos mencionar pelo menos as seguintes: sociabilidade humana, interação social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores". E se ligássemos essas palavras e fórmulas em uma única expressão, poderíamos dizer que a teoria de Vygotsky é uma "teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores" Ivan Ivic (2000), embora essa teoria seja mais frequentemente chamada de "teoria histórico-cultural".

Por meio dessa teoria, Vygotsky propõe uma concepção de desenvolvimento psicológico profundamente enraizada nas interações sociais, nas práticas culturais e na linguagem. Particularmente na educação, a abordagem histórico-cultural destaca a importância do contexto social, cultural e histórico no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem.

O primeiro fundamento da abordagem de Vygotsky baseia-se na ideia de que o desenvolvimento psicológico não pode ser separado de seu contexto histórico. Segundo ele, cada indivíduo constrói suas funções psicológicas dentro de uma estrutura histórica específica, moldada pela cultura, pelas ferramentas e pelas práticas sociais. A psicologia, portanto, não deve ser estudada fora de seu contexto histórico, pois este influencia diretamente a natureza e a progressão dos processos mentais. Portanto, Vygotsky insiste que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico, marcado por transformações que fazem parte de uma trajetória histórica.

Segundo Wertsch, J. V. (1985), na teoria de Vygotsky, a dimensão histórica é central para a compreensão da gênese das ferramentas psicológicas. Ao enfatizar a necessidade de compreender a teoria Vygotskyana no contexto sócio-histórico soviético, notadamente a Revolução Russa e suas repercussões na psicologia moderna, Wertsch confirma que a fundamentação histórica de Vygotsky permanece um ponto essencial no desenvolvimento do indivíduo. Kozulin (1990), por sua vez, destaca que as ferramentas psicológicas são historicamente moldadas pelo contexto sociopolítico russo, influenciado pelo marxismo, o que confere à teoria uma dimensão profundamente histórica e cultural.

Leontiev (1978) enfatiza que a concepção de atividade humana de Vygotsky deve ser entendida como um produto histórico vinculado a transformações sociais, nas quais a atividade social se torna a força motriz do desenvolvimento psicológico. Ainda enfatizando a atividade humana, Davydov (1995) insiste que o desenvolvimento de formas sociais de atividade é um processo histórico essencial para a compreensão da gênese das funções psicológicas superiores, segundo Vygotsky. Cole e Engeström (1993) apontam que a teoria de Vygotsky se insere em uma tradição histórica que valoriza a atividade social como força motriz do desenvolvimento cognitivo no contexto sócio-histórico.

Em síntese, a abordagem de Vygotsky destaca que o desenvolvimento psicológico é intrinsecamente ligado ao seu contexto histórico e social. As funções mentais são construídas dentro de uma estrutura cultural e sociopolítica específica, influenciadas pelas ferramentas e práticas sociais do momento. Assim, compreender o desenvolvimento

humano requer uma análise do ambiente histórico em que ocorre, reconhecendo a atividade social como força motriz desse processo. Essa perspectiva reforça a importância de situar a psicologia no seu contexto sócio-histórico para entender suas dinâmicas e transformações.

### **2.3. Linguagem: internalização, mediação e a dialética**

Na teoria da história cultural, a linguagem ocupa um lugar central no desenvolvimento psicológico humano (Venet et al., 2015). Ela constitui o principal instrumento cultural por meio do qual o conteúdo socialmente construído é apropriado e as funções psicológicas elementares são transformadas em funções psicológicas superiores (Moreira, 2002). Nesse sentido, a linguagem é inseparável dos processos de mediação cultural e internalização, que fundamentam a concepção vygotskiana de desenvolvimento e aprendizagem (Vygotsky, 1986, 1987). Segundo Vygotsky (1987, p. 272), a linguagem não se limita a uma simples função de comunicação interpessoal. Ela também representa uma ferramenta fundamental do pensamento, permitindo aos indivíduos regular seu comportamento, organizar suas ações e estruturar seus processos cognitivos. A linguagem emerge inicialmente nas interações sociais, na forma de fala externa, antes de se transformar gradualmente em fala interna. Essa transformação ilustra a transição do plano interpsicológico para o intrapsicológico, característica do desenvolvimento psíquico segundo a perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 1986). Isso significa que a linguagem da criança, em particular, é uma ferramenta social fundamental que evolui das interações externas para uma função interna: começa como discurso social para orientar a ação, torna-se linguagem egocêntrica (falada em voz alta para dirigir a si mesmo) e, em seguida, é internalizada como pensamento silencioso, mediando assim o desenvolvimento cognitivo, a resolução de problemas e a compreensão do mundo (Vygotsky, 1986, 1987).

Dessa perspectiva, a linguagem é concebida como o principal meio de mediação cognitiva (Vygotsky, 1987). Como enfatizam Vygotsky e seus intérpretes contemporâneos, ela permite que os indivíduos interajam com seu ambiente sociocultural, acessem significados compartilhados e construam formas de pensamento historicamente situadas (Venet et al., 2015). Assim, toda atividade mental superior é mediada por signos, entre os quais a linguagem ocupa uma posição privilegiada. Uma compreensão mais profunda desse conceito leva a uma atenção particular à dimensão interna da linguagem. Kozulin (2003) argumenta que a fala interna constitui a forma mais elaborada de mediação cognitiva, na medida em que permite aos indivíduos planejar suas ações,

antecipar resultados e pensar autonomamente. A fala interna, portanto, surge como a expressão mais sofisticada de mediação cultural no desenvolvimento mental, uma vez que possibilita a autorregulação e o pensamento abstrato.

Seguindo diretamente a obra de Lev Vygotsky, Alexander Luria (1979) concebeu a fala interna como uma ferramenta psicológica primordial, central para a organização funcional do pensamento humano. Para Luria, a fala interna não é meramente uma forma reduzida ou silenciosa da fala externa, mas constitui um sistema funcional autônomo, que permite à criança direcionar, controlar e organizar sua atividade mental e comportamental. Ele demonstra que, no desenvolvimento infantil, a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação social, utilizada para influenciar os outros. Gradualmente, essa linguagem social é internalizada e se torna um meio de auto influência.

Esse processo de internalização transforma a linguagem em um instrumento para a regulação voluntária do comportamento: a criança aprende a dar instruções a si mesma, a antecipar as consequências de seus atos, a inibir respostas impulsivas e a planejar suas ações. Luria também enfatiza que a fala interna desempenha um papel crucial na formação da consciência reflexiva. Ao mediar entre os estímulos externos e as respostas comportamentais, ela permite que a criança transcenda as reações imediatas e, em vez disso, passe por uma fase de processamento simbólico. Dessa forma, a linguagem interna torna-se um mecanismo central do pensamento consciente, condicionando o surgimento de funções mentais superiores, como a memória voluntária, a atenção controlada e o raciocínio lógico.

Jerome Bruner (1986), fortemente influenciado pela abordagem da história cultural de Vygotsky, atribui um papel fundamental à fala interna no desenvolvimento do pensamento narrativo e interpretativo em crianças. Segundo ele, a cognição humana se desenvolve não apenas de forma lógico-científica, mas também de forma narrativa, estruturada pela linguagem. Bruner (1986) demonstra que os diálogos externos entre crianças e adultos — particularmente em situações de contação de histórias compartilhada ou resolução conjunta de problemas — constituem a matriz da fala interna. Essas trocas verbais fornecem às crianças formatos discursivos (perguntas, justificativas, explicações, narrativas) que elas internalizam gradualmente. A fala interna torna-se, então, um espaço no qual as crianças podem reproduzir esses diálogos, examinar diferentes perspectivas e construir significado. Nessa perspectiva, a fala interna serve como suporte para a reflexão metacognitiva e a resolução de problemas complexos. As

crianças conversam consigo mesmas internamente para esclarecer uma situação, estruturar uma sequência de ações ou dar coerência narrativa à sua experiência. Bruner, portanto, ecoa Vygotsky ao afirmar que o pensamento individual é profundamente moldado pelas práticas discursivas sociais e que a fala interna constitui uma forma internalizada dessas práticas.

Charles Fernyhough (2008) expande o pensamento vygotskiano ao destacar a natureza dialógica da fala interna. Contrariamente a uma concepção monológica do pensamento, ele argumenta que a fala interna retém a estrutura do diálogo social, mesmo após sua internalização. Segundo Fernyhough (2008), as primeiras interações verbais de uma criança com adultos são caracterizadas por uma alternância de vozes, pontos de vista e posições discursivas. Durante a internalização, esses diálogos não desaparecem, mas se transformam em diálogos internos, nos quais a criança pode adotar sucessivamente diferentes perspectivas.

Assim, a fala interna torna-se um espaço para o confronto simbólico entre diversas vozes internalizadas. Essa concepção ajuda a explicar como a fala interna contribui para a autorregulação, a tomada de decisões e o pensamento crítico. Ao se engajar em diálogo interno com figuras sociais internalizadas (pais, professores(as), colegas), a criança aprende a avaliar suas ações, antecipar objeções e ajustar seu comportamento. Assim, Fernyhough (2008) confirma a tese vygotskiana de que a cognição humana é fundamentalmente de origem social, mesmo em suas formas mais internalizadas.

O trabalho de Laura E. Berk (1994) constitui uma importante contribuição empírica para a validação das hipóteses de Vygotsky sobre a linguagem. Ela distingue entre fala privada, observável em voz alta nas crianças, e fala interna, uma forma internalizada e silenciosa desse discurso. Berk demonstra que a fala privada surge com maior frequência em situações de dificuldade cognitiva ou novidade. Longe de ser um sinal de imaturidade, a fala constitui uma ferramenta de apoio cognitivo que permite às crianças orientar suas ações, manter a atenção e estruturar suas estratégias. Com o desenvolvimento, essa fala privada transforma-se gradualmente em fala interna. Ela estabelece uma forte correlação entre a frequência e a qualidade da fala privada e as habilidades de autorregulação cognitiva e comportamental. Crianças que utilizam a linguagem de forma eficaz para se guiarem demonstram maior perseverança, maior capacidade de planejamento e melhor controle emocional. Esses resultados empíricos confirmam a tese vygotskiana de que a linguagem não é apenas um meio de

comunicação, mas um instrumento fundamental do desenvolvimento cognitivo (Berk, 1994, p. 78-83).

James V. Wertsch (1985) adota uma leitura teórica rigorosa de Vygotsky, enfatizando a noção de mediação semiótica. Para ele, a fala interior deve ser entendida como uma ferramenta mediadora, em pé de igualdade com símbolos, signos e artefatos culturais. Wertsch (1985) argumenta que a fala interior é produto da apropriação, pela criança, das ferramentas simbólicas de sua cultura. Assim, pensar é sempre pensar através de formas linguísticas histórica e socialmente construídas. Essa abordagem permite ir além de uma concepção individualista da cognição: a fala interior não é um fenômeno puramente intrapsíquico, mas o resultado de um processo de apropriação de modos de pensamento socialmente compartilhados. Wertsch reforça, portanto, a ideia vygotskiana de que o desenvolvimento psicológico é inseparável do contexto sociocultural.

Outro autor, René Zazzo (1966), oferece uma interpretação desenvolvimentista da fala interior em relação à educação. Ele considera a fala interior como resultado de uma internalização progressiva do diálogo educativo entre criança e adultos. Zazzo destaca o papel estruturante das interações pedagógicas e educativas na formação do pensamento. As instruções, explicações, incentivos e orientações verbais fornecidas pelo(a) adulto(a) são gradualmente internalizadas pela criança, que aprende a se autoguiar. A fala interior permite, então, que a criança antecipe ações, formule regras internas e estruture o pensamento lógico. Essa perspectiva alinha-se plenamente com a visão de Vygotsky, que enfatiza que o desenvolvimento intelectual é inseparável das relações educativas e da mediação linguística. A fala interior surge como a extensão psíquica do diálogo educativo, garantindo a autonomia cognitiva progressiva da criança.

No campo da educação, a linguagem desempenha funções sociais essenciais, incluindo a interação interpessoal, a cooperação e a construção coletiva do conhecimento (Tosta, 2012). As situações educativas baseiam-se fundamentalmente em trocas linguísticas, através das quais os(as)alunos(as) se apropriam do conteúdo escolar, das normas institucionais e dos modos de raciocínio valorizados pela escola. Nessa perspectiva, a centralidade da linguagem leva diretamente à compreensão do papel estruturante da mediação cultural nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, a noção de mediação cultural constitui um dos pilares fundamentais da abordagem vygotskiana.

Vygotsky afirma que o desenvolvimento cognitivo é sempre mediado por ferramentas culturais, como a linguagem, os sistemas simbólicos, os artefatos e as práticas sociais historicamente constituídas. Essas ferramentas, transmitidas no âmbito das interações sociais, permitem que as crianças se apropriem de formas de pensamento desenvolvidas coletivamente (Luria, 1973; Fernández, 2004). Logo, a aprendizagem escolar não pode ser compreendida independentemente dos contextos culturais e linguísticos em que ocorre: essa questão é particularmente importante quando se trata da escolarização de crianças imigrantes. Para esses(as)alunos(as), o domínio da língua de instrução é um fator determinante tanto para o acesso ao conhecimento acadêmico quanto para a integração social e acadêmica (Tosta, 2012).

Fernández (2004) e Tosta (2012) enfatizam que as dificuldades linguísticas podem dificultar a participação nas interações em sala de aula, limitando, assim, as oportunidades de mediação pedagógica e desenvolvimento cognitivo. Segundo uma perspectiva vygotskiana, esses obstáculos não decorrem de déficits individuais, mas de condições sociais e culturais que restringem o acesso às ferramentas simbólicas necessárias à aprendizagem.

No caso de crianças imigrantes, diversos autores(as) destacam a importância de reconhecer e valorizar os recursos culturais e linguísticos adquiridos por meio de suas experiências migratórias. Os trabalhos de Moll e Greenberg (1990), Moll (1990) e Gutiérrez e Rogoff (2003) enfatizam a necessidade de considerar a “base de conhecimento” trazida pelos(as)alunos(as) para fomentar práticas de ensino mais inclusivas e mediadoras. Neves e Damiani (2006) também ressaltam que as escolas podem se tornar espaços privilegiados para a mediação cultural, desde que promovam interações significativas que respeitem a diversidade linguística. É nesse contexto que se situa o conceito de internalização de Vygotsky.

Contrariamente às teorias maturacionistas que postulam que o desenvolvimento precede a aprendizagem, Vygotsky demonstra que a aprendizagem social precede e estimula o desenvolvimento (Bastos et al., 2023). As crianças se desenvolvem primeiramente em e por meio das interações com os(as) outros(as), antes de gradualmente se tornarem capazes de regular suas próprias atividades de forma autônoma. As interações com adultos ou pares mais competentes desempenham um papel crucial nesse processo.

A internalização corresponde, portanto, à transformação de atividades sociais, como a comunicação e a resolução coletiva de problemas, em processos mentais internos (Castorina, 1998). Para Vygotsky (1986), o pensamento humano é resultado da internalização de atividades linguísticas mediadas socialmente. Todavia, a internalização não deve ser entendida como um mecanismo passivo de absorção de conteúdo cultural. Trata-se de um processo ativo e dinâmico, no qual a criança reconstrói, interpreta e transforma os significados que emergem de suas interações sociais (Wertsch, 1985; Coelho & Pisoni, 2012). No contexto brasileiro contemporâneo, autores/as como Stella (2017), Ribeiro e De Souza (2025) e Matos et al. (2024) enfatizam a necessidade de contextualizar as práticas educativas para uma melhor internalização, levando em consideração as realidades linguísticas, culturais e sociais dos(as) estudantes imigrantes.

Por outro lado, o conceito de mediação cultural, definido como o conjunto de ferramentas simbólicas, linguísticas e sociais transmitidas pela cultura e utilizadas nas interações entre a criança e seu ambiente, torna a linguagem o principal veículo através do qual a cultura estrutura a atividade cognitiva da criança (Vygotsky, 1934, 1997), ou seja, a linguagem, como elemento central da mediação cultural, coloca a criança em interação com seu ambiente externo, particularmente adultos e pares, que atuam como mediadores(as) do desenvolvimento. Essas interações mediadas guiam a criança na apropriação progressiva de normas sociais, significados compartilhados e modos de raciocínio específicos de uma determinada comunidade.

Contudo, essa apropriação não se limita às dimensões cognitivas do desenvolvimento, mas também abrange as dimensões afetivas e emocionais, que são inseparáveis dos processos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico (Zanolla, 2012). Vygotsky enfatiza que todas as funções psíquicas superiores se manifestam primeiramente no nível intersíquico, nas relações sociais, antes de serem internalizadas no nível intrapsíquico. Essas relações sociais são sempre permeadas por afetos, emoções e valores, que orientam a forma como a criança se envolve em atividades mediadas. Como afirma o autor, "o pensamento não é determinado apenas pelo intelecto, mas também pela esfera afetivo-volitiva" (Vygotsky, 1934/2001, p.156). Nessa perspectiva, a mediação cultural envolve necessariamente a mediação afetiva, na qual as emoções desempenham um papel organizador no desenvolvimento psíquico.

De maneira semelhante, Leontiev (1978) destaca que a atividade humana, mediada pela cultura, é sempre motivada e que os motivos para a atividade estão intimamente ligados às necessidades e emoções do indivíduo. As ferramentas culturais, incluindo a linguagem, não são apropriadas de forma neutra, mas sim por meio de uma relação afetiva com os(as) outros(as) e com o objeto da atividade. Essa perspectiva é aprofundada por Wallon (1941/2005), para quem a emoção constitui um modo primordial de se relacionar com o mundo social para as crianças, desempenhando um papel fundamental na estruturação da personalidade e no acesso à aprendizagem acadêmica.

Autores(as) contemporâneos da tradição histórico-cultural, como González Rey (2011) e Martins (2016), também enfatizam a natureza inseparável do cognitivo e do afetivo nos processos de mediação cultural. Segundo González Rey, os significados culturais mediados pela linguagem são sempre moldados subjetivamente, incorporando experiências emocionais que influenciam a forma como as crianças compreendem, interpretam e internalizam o conteúdo cultural. No contexto escolar, essa interação entre mediação cultural, emoções e aprendizagem é particularmente evidente, uma vez que a qualidade das interações de ensino, o clima emocional da sala de aula e o reconhecimento social da criança influenciam seu envolvimento e desenvolvimento.

A mediação cultural pode ser entendida como um processo complexo e dialético no qual ferramentas simbólicas, interações sociais e emoções se entrelaçam para promover o desenvolvimento integral da criança. A linguagem, como ferramenta cultural central, medeia não apenas o acesso ao conhecimento e as formas mais elevadas de pensamento, mas também a construção de emoções, atitudes e a relação subjetiva da criança consigo mesma, com os(as) outros(as) e com o mundo social.

Em síntese, na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a linguagem, como forma de mediação cultural, constitui o instrumento cultural fundamental do desenvolvimento humano, atuando como mediadora central dos processos de internalização. Por meio das interações sociais mediadas pela linguagem, as crianças apropriam-se progressivamente de significados, normas e modos de pensamento historicamente constituídos, transformando relações intersíquicas em funções intrapsíquicas. A aquisição da linguagem expressa, portanto, a transição do social para o individual, sem romper os laços com seu fundamento cultural. No contexto escolar, particularmente para crianças imigrantes, a escola assume um papel crucial como espaço de mediação cultural, onde a aprendizagem da língua de instrução promove simultaneamente o desenvolvimento cognitivo e a integração sociocultural.

A tradição de utilizar a abordagem de Vygotsky não se limita a uma transposição de seus conceitos, mas oferece uma interpretação crítica e contextualizada, destacando a natureza dialética dos processos educativos, nos quais o desenvolvimento psicológico resulta de tensões, contradições e transformações qualitativas produzidas em práticas sociais concretas (Marsiglia & Martins, 2018). Nessa perspectiva, a mediação cultural é considerada não apenas como intermediária entre o indivíduo e o social, mas como um processo dinâmico e historicamente situado, inseparável das condições sociais, institucionais e pedagógicas em que as interações ocorrem (Gama, 2015). A discussão a seguir se concentrará, portanto, na análise da mediação cultural à luz da abordagem dialética crítica da teoria da história cultural, enfatizando suas contribuições para a compreensão do papel da escola e das práticas educativas no desenvolvimento de crianças, particularmente aquelas de origem migratória.

A mediação cultural na escola, especialmente no caso de crianças imigrantes, pode ser compreendida de modo rigoroso a partir da perspectiva dialética desenvolvida por Dermeval Saviani e Lígia Martins, em diálogo com outros(as) autores(as) da tradição marxista brasileira. Nessa abordagem, a mediação não se reduz a estratégias de acolhimento ou adaptação cultural, mas se afirma como um processo histórico, social e intencional de formação humana. Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e no materialismo histórico-dialético, Lígia Martins destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio de mediações culturais, com centralidade da linguagem e dos conceitos científicos (Galvão et al., 2019). Para crianças imigrantes, isso significa que a simples convivência escolar ou a valorização da cultura de origem, embora importantes, não são suficientes para promover um desenvolvimento psíquico pleno (Saviani, 2015.p.163-217a). É a aprendizagem escolar sistematicamente organizada que atua como mediação determinante do desenvolvimento, e não como mero reflexo dele (Saviani, 2015.p.163-217b; Marsiglia & Martins, 2018).

Nesse sentido, o domínio da língua de escolarização, o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e a compreensão das formas culturais da sociedade de acolhimento são mediações indispensáveis para que a criança imigrante ultrapasse formas imediatas e espontâneas de pensamento, alcançando níveis mais abstratos e teóricos (Martins, 2013a). Martins( 2013b) enfatiza que esse processo depende diretamente da ação intencional do professor, responsável por criar as condições objetivas para a apropriação da cultura humana historicamente acumulada. Essa compreensão converge com a formulação de Dermeval Saviani, para quem o ensino escolar é uma mediação

necessária entre o indivíduo e a totalidade social (Gama, 2015). No caso das crianças imigrantes, a escola assume um papel ainda mais decisivo, pois elas se encontram inseridas em múltiplas contradições culturais, linguísticas e sociais (Pina & Gama, 2020). A mediação pedagógica, nesse contexto, não deve limitar-se à adaptação ou ao relativismo cultural, mas possibilitar a apropriação crítica dos conhecimentos clássicos, condição para a participação consciente na vida social (Lavoura & Martins, 2017).

Saviani e Martins convergem ao afirmar que a mediação é uma categoria ontológica e histórica, e não apenas didática (Saviani & Martins, 2015b). A formação humana exige a apropriação objetiva da cultura, e a dialética permite compreender a educação como uma prática social contraditória, inserida nas lutas de classe (Marsiglia & Martins, 2015). Desse modo, ao rejeitarem perspectivas espontaneístas, construtivistas relativistas ou pós-modernas, ambos defendem a centralidade do conhecimento como instrumento de humanização (Martins & Pasqualini, 2020). Essa mesma compreensão é compartilhada por outros(as) autores/as da educação crítica brasileira.

Newton Duarte (2013) reforça que o ensino é mediação essencial para o desenvolvimento do pensamento teórico, especialmente relevante para crianças imigrantes que, muitas vezes, têm seu potencial intelectual subestimado. Gaudêncio Frigotto (2010) contribui ao situar a mediação educativa na totalidade das contradições do capitalismo, evidenciando como imigração, trabalho e educação se articulam. Ivo Tonet (2013) destaca a mediação como categoria central da formação humana e da emancipação.

Desse modo, a mediação cultural na escola, quando orientada pela dialética, não significa diluir o currículo ou fragmentar o conhecimento em nome da diversidade cultural (Saviani, 2016). Ao contrário, significa garantir que crianças imigrantes tenham acesso pleno aos conhecimentos historicamente produzidos, possibilitando-lhes compreender, criticar e transformar a realidade social da qual passam a fazer parte (Malanchen, 2022).

Em síntese, a mediação, expressa o núcleo da concepção dialética da educação: o ser humano se forma por meio da apropriação consciente da cultura produzida historicamente. No caso das crianças imigrantes, a escola e o/a professor/a são mediações decisivas para a superação das desigualdades, para o desenvolvimento psíquico superior e para a efetiva humanização. Longe de serem instâncias secundárias, constituem-se como espaços privilegiados de enfrentamento das contradições sociais e culturais que marcam a experiência migratória.

#### 2.4. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Este conceito refere-se à lacuna entre o que uma criança consegue fazer sozinha e o que consegue realizar com a ajuda de um adulto ou de um/a colega mais capaz (Marinho *et al.*, 2018). A ZDP enfatiza a importância da interação social na aprendizagem e no desenvolvimento (Silva & Hai, 2016) é:

A distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver um problema de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um/a adulto/a ou em colaboração com colega mais capaz (Vygotsky, 1978, p. 86)

Este conceito é central para o ensino diferenciado, particularmente para falantes não nativos ou alunos(as) em transição cultural. Portanto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal é outro pilar da abordagem (Marinho *et al.*, 2018), ressaltando que a aprendizagem ideal ocorre neste espaço, onde o indivíduo é guiado pelas interações sociais (Zanella, 1994). O trabalho de Champy e Étévé (2005) dá uma definição da eficácia e síntese da ZDP, consegue:

Distinguir entre o nível atual de desenvolvimento de um sujeito, determinado pelos desafios e problemas que ele consegue resolver sozinho, sem a ajuda de outros, e que corresponde ao exercício autônomo e internalizado de habilidades cognitivas, e seu nível potencial de desenvolvimento, determinado pelos desafios e problemas que ele ainda não é capaz de resolver sozinho, mas que consegue resolver em situações de colaboração e interação social. A lacuna entre esses dois níveis de desenvolvimento define o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal (Champy & Étévé, 2005, p. 36).

A ZDP é uma forma pela qual se adota o princípio de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, no sentido de que qualquer intervenção educacional deve ter como objetivo mover o sujeito para horizontes evolutivos posteriores e não se contentar em agir sobre o que é conhecido e adquirido: neste caso, "aprender seria perfeitamente inútil" se não impelisse o indivíduo "a superar seus próprios limites" (Vygotsky, 1934a, p. 360).

Para Rudis e White (2014-2015), a "Zona de Desenvolvimento Proximal" é um espaço cognitivo localizado entre duas outras zonas, denominadas "zona de autonomia" (zona onde o(a) aluno(a) é capaz de realizar uma tarefa de forma independente) e "zona de disfunção" (zona onde, mesmo recebendo ajuda, o(a) aluno(a) terá dificuldade em realizá-la). Quando a tarefa é muito fácil, os(as) alunos(as) se encontram na zona de autonomia; os(as) alunos(as) conseguem realizá-la sem ajuda, a motivação também é baixa e tanto os(as) alunos(as) quanto o(a) professor(a) têm a sensação de que nada aprenderam. Por outro lado, se a tarefa for razoavelmente difícil, os(as) alunos(as) progredirão

intelectualmente, desenvolvendo novas habilidades e novos conhecimentos com base em seus conhecimentos prévios (Rudis e White, 2014-2015).

Em suas abordagens, Ivic (2000) argumenta que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal permite a Vygotsky enfatizar a importância do grupo social no desenvolvimento intelectual da criança, pois:

Além de seu escopo teórico e na concepção sociocultural de desenvolvimento, a criança não pode ser considerada isolada de seu meio sociocultural. Os vínculos da criança com os outros fazem parte de sua própria natureza. Dessa forma, nem o desenvolvimento da criança, nem o diagnóstico de suas aptidões, nem sua educação pode ser analisados se ignorarmos seus vínculos sociais (Ivic, 2000, p. 11).

Quando a aprendizagem está no início da zona, a criança obtém sucesso sozinha ou com pouca ajuda, o que aumenta sua percepção de sua própria competência e lhe dá confiança para enfrentar desafios maiores (Bandura, 1997). Quando a criança, com ajuda, obtém sucesso em uma tarefa mais difícil (aquela que está mais avançada em sua zona) e a realiza mais de uma vez, essa tarefa se torna mais fácil para ela e ela pode enfrentar desafios mais desafiadores que antes estavam além de sua ZDP. Assim, a ZDP se move ao longo do desenvolvimento da criança e a aprendizagem progride (Bandura, 1997).

Messenger e Vergerau (2018) acreditam que a ZDP é diferente para cada criança em situação escolar e que devemos trabalhar para que alguns alunos(as) não se sintam sobrecarregados (zona de colapso), enquanto outros(as) realizam a tarefa sem qualquer dificuldade (zona de autonomia). No contexto da diferenciação pedagógica, o objetivo da tarefa a ser realizada é o mesmo, a distinção reside em como diferentes crianças em situação escolar conseguirão realizar essa mesma tarefa (Messenger e Vergerau, 2018).

Brossard (2004) afirma que a zona de desenvolvimento proximal é uma teoria mais ou menos abrangente em comparação com outras, nas quais a aprendizagem ocorre quando o(a)aluno(a) é impulsionado para além do que consegue fazer facilmente. A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) atribui total importância ao nosso papel como professores e ao da escola (Chaiklin, 2003). Os programas e nossas progressões visam tarefas moderadamente difíceis que se baseiam no conhecimento prévio dos(as)alunos(as). As teorias podem nos ajudar a conceituar esse aumento progressivo da dificuldade e nos permitir apoiar melhor os(as)alunos(as) durante a conclusão das tarefas por meio de estratégias e ferramentas para que alcancem seu potencial máximo (Vandenplas, 2006).

Portanto, compreender a ZDP requer mais do que uma simples visão de assistência; implica o reconhecimento do desenvolvimento como um processo sociocultural (Chaiklin, 2003). É também compreender que a ZDP não descreve apenas o que uma criança é capaz de fazer, mas revela um espaço dinâmico de interação social no qual a aprendizagem ocorre (Rogoff, 1990).

De fato, entre definição e importância, a ZDP exige que insistamos no envolvimento pedagógico (Gillen, 2000, p.193-194). Para a teoria de Vygotsky, o ensino eficaz ocorre na ZDP, pois é o local onde a aprendizagem guiada é mais produtiva (Gillen, 2000, p.193-194). A teoria enfatiza que os(as) professores(as) devem identificar essa zona para ajustar seu apoio, promovendo assim um ensino que se adapte à realidade de cada criança, independentemente de sua origem (Vygotsky, 1934b, p. 360).

De uma perspectiva histórico-cultural crítica, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) não pode ser entendida como um simples intervalo operacional entre dois níveis de desempenho individual (Duarte, 2001). Ela deve ser entendida como uma categoria teórica de natureza dialética, que designa um espaço dinâmico de transformação no desenvolvimento psíquico, no qual se articulam contradição, transcendência e mudança qualitativa. Autores/as que trabalham dentro da tradição histórico-cultural enfatizam que a ZDP incorpora a tensão constitutiva entre o nível atual de desenvolvimento e as possibilidades históricas de sua transcendência, uma tensão que constitui a força motriz fundamental do desenvolvimento humano (Duarte, 2001; Martins, 2013).

Ainda de uma perspectiva dialética, a distinção entre desenvolvimento atual e potencial não se refere a uma hierarquia estática ou linear de habilidades, mas sim a uma unidade contraditória de determinações (Castorina & Baquero, 2009). O nível atual de desenvolvimento não se opõe mecanicamente ao nível potencial; pelo contrário, constitui sua base contraditória e historicamente determinada. Como afirma Saviani (2008), uma educação limitada à exploração de conhecimentos já estabelecidos perde sua função histórica essencial, a saber, a de produzir o indivíduo para além do que ele já é, por meio da apropriação consciente e sistemática de formas culturais socialmente construídas.

Nessa perspectiva, a interação social destacada pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Pessoal (ZDP) não pode ser interpretada espontaneamente ou de maneira estritamente intersubjetiva (De Freitas, 2001; Alves, 2013). Nesse sentido, diversos(as) autores/as oferecem uma crítica que tende a naturalizar a colaboração, obscurecendo as condições sociais concretas e as mediações culturais que a estruturam (Das Mercedes Januário & Schwartz, 2024). Zanella (1994) nos lembra que toda interação educativa é mediada pela linguagem, por conteúdos culturalmente constituídos e, sobretudo, por objetivos pedagógicos historicamente situados. Compreendida dessa forma, a ZDP aparece como um campo de mediação no qual ocorre a transformação qualitativa de funções psicológicas superiores, e não como um simples mecanismo de apoio circunstancial (Zanella, 1994; Rodrigues *et al.*, 2021).

Nessa abordagem, a teoria vygotskiana de que a aprendizagem precede o desenvolvimento adquire um significado dialético central. Aprender não significa adaptar o ensino aos limites atuais do desenvolvimento da criança, mas sim intervir intencionalmente no que ainda não está formado, introduzindo contradições produtivas entre o nível atual de desenvolvimento e o conteúdo cultural avançado (Barros, 2013, pp. 76-89). Duarte (2007) enfatiza que as práticas pedagógicas que não estabelecem essa tensão dialética tendem a produzir uma estagnação do desenvolvimento psíquico. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) surge, assim, como o espaço privilegiado onde o ensino exerce sua função propulsora, provocando rupturas qualitativas com o que já foi adquirido (Duarte, 2007).

Neste contexto, as tentativas de categorizar zonas (zona de autonomia, ZDP, zona de disfunção) não podem ser interpretadas como tipologias psicopedagógicas neutras ou universais (Hogetop, 2003). Uma leitura dialética revela que essas zonas não são fixas nem naturais, mas resultam de condições sociais, educacionais e pedagógicas historicamente determinadas (Marinho *et al.*, 2018). Martins (2016) destaca que o que frequentemente se denomina “zona de disfunção” é a expressão de práticas pedagógicas empobrecidas, incapazes de garantir aos(as)alunos(as) o acesso efetivo ao conteúdo científico e simbólico necessário ao seu desenvolvimento (Martins, 2016).

Os(As) autores/as também enfatizam a natureza historicamente diferenciada da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Costa, 2016). O fato de cada criança possuir uma ZDP única não justifica uma individualização relativista do ensino, focada exclusivamente em limitações ou ritmos individuais. Pelo contrário, essa singularidade exige maior responsabilidade das escolas como instituições sociais encarregadas de

garantir o acesso universal ao conhecimento (Costa, 2016). Saviani (2008) argumenta que a igualdade educacional não consiste em oferecer tarefas diferentes a alunos(as) diferentes, mas sim em assegurar que todos(as) adquiram o mesmo conteúdo fundamental por meio de métodos de ensino diferenciados. A instrução diferenciada apresenta-se, portanto, como uma estratégia dialética para a universalização do desenvolvimento, e não simplesmente como uma adaptação às diferenças individuais (Saviani, 2008; Costa, 2016).

Por fim, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) destaca a natureza processual, contraditória e não linear do desenvolvimento humano. Cada sucesso alcançado em uma situação de mediação contém as sementes da autonomia futura, enquanto cada instância de autonomia adquirida gera novas contradições a serem superadas (Guimaraes, 2012). Zanella (2001) afirma que o desenvolvimento não progride por meio da acumulação quantitativa de habilidades, mas sim por meio de transformações qualitativas possibilitadas por uma intervenção pedagógica consciente e sistemática. A ZDP surge, portanto, como um espaço fluido, historicamente determinado, no qual o indivíduo e o social se transformam mutuamente (Zanella, 2001).

Em suma, na abordagem histórico-cultural crítica, a ZPD não é uma ferramenta didática nem uma metáfora cognitiva (Silva *et al.*, 2024). Ela constitui uma categoria dialética fundamental, que nos permite pensar sobre o papel central da educação escolar na produção do desenvolvimento humano, concebido como um processo social, histórico e culturalmente mediado (Silva *et al.*, 2024; Rolim *et al.*, 2024).

Por outro lado, analisar a interação entre questões étnicas, raciais e linguísticas nos processos de socialização e aprendizagem de crianças imigrantes exige uma concepção de desenvolvimento humano que transcenda explicações individualistas ou culturalistas; (Duarte, 2007; Martins, 2013). A abordagem histórico-cultural crítica, fundamentada na obra de Vygotsky e posteriormente desenvolvida por autores/as brasileiros(as), considera o desenvolvimento psicológico como um processo social, histórico e culturalmente mediado, inseparável das condições concretas de vida e educação dos indivíduos (Vygotsky, 1934/2001; Duarte, 2007; Martins, 2013).

Nessa perspectiva, as dimensões linguísticas e étnico-raciais não são entendidas como atributos pessoais ou déficits individuais, mas como mediações sociais objetivamente constituídas que organizam as interações escolares, as relações aluno(a)-professor(a) e as oportunidades de participação nas práticas educativas. Saviani (2008) destaca que a escola, como instituição social, não é neutra: ela é atravessada por relações

sociais mais amplas que influenciam a forma como certos grupos acessam ou não acessam o conhecimento socialmente elaborado.

A linguagem, concebida por Vygotsky como o principal instrumento cultural do desenvolvimento, ocupa um lugar estratégico nesse processo. Ela constitui simultaneamente um meio de comunicação, uma ferramenta de pensamento e um mediador fundamental da internalização de significados culturais (Farias & Bortolanza, 2015, p. 63-85). Para crianças imigrantes, a língua escolar representa um vetor crucial de socialização, mas também um potencial fonte de tensão quando associada a relações de poder, hierarquias simbólicas ou práticas escolares que desvalorizam suas línguas e experiências culturais de origem (Carvalho, 2009). Nesse contexto, as dificuldades linguísticas não podem ser interpretadas como limitações cognitivas, mas sim como a expressão de condições mediadoras insuficientes ou excludentes (Martins, 2016).

Questões étnicas e raciais também interferem significativamente nos processos de socialização e aprendizagem, influenciando as expectativas institucionais, as interações diárias e a posição das crianças no ambiente escolar (Santos, 2021). Zanella (2001) destaca que os significados sociais atribuídos às diferenças culturais e raciais são incorporados às práticas educacionais, afetando a forma como as crianças são reconhecidas como aprendizes capazes. Quando esses significados são marcados por estereótipos ou formas de discriminação, tendem a restringir as oportunidades de interação significativa e, conseqüentemente, as possibilidades de desenvolvimento (Ribeiro, 2017; Zanella, 2001).

Então, a escola surge como um espaço central de mediação cultural, capaz tanto de reproduzir desigualdades sociais quanto de criar condições propícias à sua superação (Moreira & Candau, 2003, p. 156-168). Conseqüentemente, alguns autores(as), incluindo Duarte (2007), enfatizam o papel ativo da educação na criação de zonas de desenvolvimento proximal, destacando que o acesso ao conteúdo acadêmico depende não apenas das habilidades preexistentes dos(as) alunos(as), mas também da qualidade da mediação pedagógica implementada (Duarte, 2007). No entanto, quando a diversidade linguística e étnico-racial é ignorada ou tratada como um obstáculo, as zonas de desenvolvimento proximal para crianças imigrantes tendem a ser restringidas.

Sendo assim, uma prática pedagógica fundamentada na abordagem histórico-cultural crítica reconhece as dimensões étnico-raciais e linguísticas como elementos constitutivos do processo educativo (Moraes, 2024). Nesse sentido, a dialética incentiva a organização intencional de situações de ensino que permitam às crianças imigrantes

apropriar-se do conhecimento acadêmico enquanto participam ativamente de interações sociais, promovendo sua socialização e desenvolvimento psicológico (Franzon&Deniz, 2023). Saviani (2008) nos lembra que a função social da escola é justamente garantir o acesso universal ao conhecimento sofisticado, condição essencial para a emancipação humana (Saviani, 2008).

Por fim, o arcabouço teórico deste estudo afirma que, na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a linguagem surge como mediadora fundamental do desenvolvimento psíquico, possibilitando a transformação das interações sociais em funções mentais internas por meio dos processos de internalização. Ferramenta cultural por excelência, ela apoia a autorregulação, o planejamento e o pensamento conceitual, articulando dimensões cognitivas e afetivas em um movimento dialético onde práticas sociais, sistemas simbólicos e experiências emocionais se constituem mutuamente. Este arcabouço ressalta o papel central da escola como espaço de mediação cultural, local de acesso a ferramentas simbólicas e de transmissão da cultura sistematizada, cuja apropriação depende do ensino organizado e da intervenção intencional.

Para crianças imigrantes, aprender a língua de instrução representa um desafio crucial para a integração cognitiva e social, não como uma habilidade individual isolada, mas como condição para acessar significados compartilhados, participar de interações e desenvolver a consciência crítica.

## **CAPÍTULO 3 – PERCURSOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo apresenta o delineamento da pesquisa, abrangendo os(as) participantes e seu contexto de implementação, bem como os critérios de inclusão e exclusão utilizados para desenvolver os procedimentos de produção e análise de dados, bem como os materiais resultantes do processo de inserção no contexto da pesquisa, além da justificativa.

### **3.1 Objetivos da pesquisa e questão norteadora**

O objetivo geral deste estudo é compreender as relações sociais de crianças haitianas imigrantes em escolas brasileiras a partir das percepções de responsáveis legais e gestores educacionais. Os objetivos específicos que surgem do objetivo geral são:

- ❖ Analisar as informações obtidas dos pais ou responsáveis e gestores(as) das escolas, sobre a integração física das crianças haitianas imigrantes que frequentam a rede municipal de educação de Três Lagoas –MS;
- ❖ Descrever as relações de crianças imigrantes haitianas com o ambiente escolar brasileiro, tendo como referência as respostas dos(as) entrevistados(as);
- ❖ Avaliar de que forma a questão étnico-racial e da língua interferem nos processos de socialização e aprendizagem das crianças haitianas imigrantes.

A pesquisa teve como questão norteadora/problema a seguinte: **Quais são os fatores que facilitam ou dificultam as relações sociais das crianças haitianas imigrantes nas escolas básicas em Três Lagoas?**

### **3.2. Desenho de pesquisa**

O projeto de pesquisa que deu origem a este estudo foi submetido à Plataforma Brasil para aprovação pelo Comitê de Ética, de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016 e teve sua aprovação conforme Parecer n. 6.937-831 (vide cópia em anexo). A coleta e a administração dos dados ocorreram somente após a aprovação do projeto. A participação dos(as) sujeitos na pesquisa foi determinada pela resposta ao questionário semiestruturado e, sua participação foi voluntária e individual. Os questionários específicos (um para gestores(as) e outro para pais ou responsáveis) foram aplicados ainda no ano de 2025. No momento de responder, os(as) participantes foram convidados(as) a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em anexo, que lhes foi explicado e dada garantia de total liberdade de decisão quanto à sua participação, com a possibilidade de retirar seu consentimento a qualquer momento durante a pesquisa, de acordo com o Artigo 17, Inciso III da Resolução CNS nº 510 de 2016.

A Secretária de Educação do município de Três Lagoas foi contatada por meio de uma carta de aceite elaborada pela orientadora com o objetivo de obter informações e a autorização para coletar dados nas escolas públicas. Dessa forma, solicitou-se a secretária de Educação de Três Lagoas informações sobre a lista de escolas que atendem crianças imigrantes, incluindo as haitianas. Por meio dessa mesma secretaria, foi emitida uma carta de autorização às escolas, após a avaliação do projeto de pesquisa.

Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), por intermédio da Secretária, Profa. Ângela Maria de Brito, a Rede Municipal de Educação Básica de Três Lagoas conta com 41 escolas, sendo 18 escolas urbanas, 2 escolas rurais e 21 centros de educação infantil. Entre essas 41 escolas que compõem a rede municipal de Educação e Cultura de Três Lagoas, a população de crianças haitianas e demais descendentes que fazem parte da comunidade estudantil é estimada em 58 alunos(as), sendo 28 crianças haitianas imigrantes de 6 a 11 anos matriculadas na Rede Municipal de Educação de Três Lagoas-MS.

Cinco (5) escolas públicas com crianças no fundamental I e II foram contatadas para solicitar sua colaboração nesta pesquisa. Para isso, o projeto foi explicado e discutido com os(as) gestores(as) das escolas, que apoiaram positivamente a iniciativa, aceitando responder ao questionário destinado aos(as) gestores(as) de escola. Além disso, esses(as) gestores(as) facilitaram a tarefa fornecendo a autorização e as informações necessárias (nomes, endereços e telefones) para a seleção dos pais ou responsáveis das crianças haitianas imigrantes, que compõem o outro grupo de participantes do projeto. Alguns gestores(as) acompanharam presencialmente o pesquisador até as casas dos pais ou responsáveis das crianças. Utilizando as listas de matrícula, gestores(as) das escolas encarregaram seus funcionários de recepção e/ou seus(as) professores(as) de ajudar na seleção dos alunos(as) haitianos(as) imigrantes que atendem aos critérios do projeto, ou seja, que estão matriculados(as) em suas escolas. Graças à organização do cadastro dos(as) alunos(as) no sistema de banco de dados das escolas públicas e à habilidade — ou melhor, à expertise — dos(as) assistentes escolares, conseguiu-se coletar todas as informações relevantes junto às escolas para conduzir a pesquisa de forma completa e aprofundada.

As escolas foram consideradas como uma fonte fundamental de informações nesta fase de seleção dos pais ou responsáveis das crianças haitianas. O projeto foi então apresentado aos pais ou responsáveis, assim como foi apresentado às direções das

escolas, com o objetivo de avaliar o interesse deles/as em participar e esclarecer eventuais dúvidas, se necessário.

Após os pais ou responsáveis aceitarem participar do projeto, assinando o TCLE, responderam ao questionário destinado aos pais ou responsáveis das crianças haitianas imigrantes. Para realizar a aplicação do questionário, foi feito contato pessoalmente com estes(as) em horários planejados de acordo com o consentimento e a disponibilidade deles(as), bem como foi explicado os riscos e benefícios da pesquisa:

a) Riscos – Os(As) participantes da pesquisa poderão sofrer riscos, que de acordo com Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.b, são riscos mínimos no momento de responder ao questionário. Os possíveis riscos na participação da pesquisa poderão ser o desconforto ou constrangimento em responder alguma questão e o cansaço diante da extensa jornada de trabalho ou até mesmo se negar a responder alguma questão ou ponto questionado por questões pessoais; medo de não saber responder ou de ser identificado; *stress*; quebra de sigilo; vergonha ao responder às perguntas e quebra de anonimato.

Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes devendo ser concebida avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes e considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante, garantido de acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, confidencialidade das informações, privacidade dos participantes e proteção de sua identidade; garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes; respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas.

Além disso, caso o(a) participante queira deixar de participar em qualquer momento da pesquisa não sofrerá nenhum tipo de impedimento e nem prejuízo algum. Não haverá nenhum tipo de interferência do pesquisador sobre os(as) entrevistados(as). Será oferecido orientações, sigilo e apoio, caso seja necessário, aos(as) participantes da pesquisa, respeitando todas as normas da Resolução 510/2016.

b) Benefícios – por um lado, a comunidade local das autoridades escolares municipais com crianças imigrantes ou descendentes pode chegar a uma maior interpretação das necessidades integrativas destas crianças no contexto da tomada de decisões administrativas e/ou pedagógicas. Assim, as crianças imigrantes haitianas, bem

como outras crianças descendentes, poderão desenvolver uma maior interação positiva com o seu ambiente escolar (maior desempenho escolar; interagir melhor com o seu professor e/ou com os seus pares; superar a sua barreira psicolinguística). Sem esquecer que a comunidade de pais ou cuidadores diretos de crianças imigrantes nas escolas brasileiras pode se sentir compensada por esta pesquisa, porém seus filhos(as) se sentiriam muito melhor (adaptados) em sua escola tanto com seu professor(a) quanto com seus pares. Contudo, deve ser revelado que os benefícios desta pesquisa assim apresentados para a comunidade participante não são benefícios diretos ou imediatos.

No entanto, é importante acrescentar que a participação dos pais ou responsáveis das crianças foi dificultada devido à falta de disponibilidade para responder ao questionário, pois a maioria dos(as) haitianos(as) da comunidade de Três Lagoas são trabalhadores(as) em tempo integral. Além disso, alguns pais haitianos viajaram para os Estados Unidos, deixando seus filhos(as) com um familiar em Três Lagoas, que estima não ter poder suficiente para responder ao questionário em nome dos pais biológicos das crianças que estão sob sua guarda. Apesar dessas dificuldades, foi possível atingir o número de público-alvo para realizar a aplicação do questionário.

### **3.3. O contexto da pesquisa e os participantes da pesquisa**

Em um contexto geral, este trabalho de pesquisa teve como objetivo a integração das crianças imigrantes haitianas no âmbito socioeducativo, apoiando-se nas abordagens do desenvolvimento social na educação para compreender a situação dessas crianças. Para uma análise mais aprofundada, utilizou-se especialmente a abordagem vygotskiana, que considera as interações sociais como meio de aprendizagem e de integração a uma comunidade de conhecimentos. Por outro lado, também se abordou a teoria de Goffman (1963), cujo conceito de estigma serve como uma segunda abordagem que ajuda a compreender a questão étnico-racial no contexto escolar das crianças imigrantes.

Dessa forma, o objetivo foi entender o desenvolvimento social das crianças haitianas imigrantes nas escolas brasileiras por meio das interações sociais. Modelado pelas exigências do objetivo geral mencionado e pelos objetivos específicos, o trabalho engloba uma abordagem exploratória e descritiva aprofundada sobre a integração escolar das crianças imigrantes haitianas nas escolas brasileiras. A pesquisa é de natureza qualitativa, com um delineamento transversal, uma vez que este trabalho é limitado no tempo e no espaço em relação à duração. Portanto, esse tipo de pesquisa visa desenvolver conceitos que permitem compreender os fenômenos sociais em contextos naturais e não

experimentais, dando ênfase às significações, às experiências e aos pontos de vista de todos(as)os(as) participantes (Minayo, 2014).

O cenário da pesquisa foi desenvolvido em Três Lagoas, um município da região Centro-Oeste, localizado no estado de Mato Grosso do Sul, situado na Mesorregião do Leste de Mato Grosso do Sul, sob as coordenadas 20°47'34" (Sul), 51°40'45" (Oeste) e altitude de 268,33 metros. Limita-se com os municípios de Água Clara, Brasilândia e Inocência (MS), além de Castilho (SP), a Leste. Está a pouco mais de três horas (330 km de distância) da capital sul-mato-grossense, Campo Grande. Três Lagoas é a terceira cidade mais populosa de Mato Grosso do Sul. Com 132.152 habitantes aferidos no censo em 2022 (IBGE, 2022). O município fechou o ano com saldo geral de geração de emprego em 2022, 58,4% maior do que em 2021.

Proporcional a geração de emprego, a cidade também se destaca no setor de exportação, liderando com folga o ranking do setor no Mato Grosso do Sul, sendo que no último trimestre, foram comercializados US\$ 10.7bilhões em exportações, o maior valor já registrado na série histórica (IBGE, 2025).A pauta de exportações sul-mato-grossense manteve forte concentração em três grandes cadeias produtivas. A celulose liderou as vendas externas em 2025, com participação de 28,98%, consolidando-se como o principal produto exportado pelo Estado. Na sequência aparecem a soja, responsável por cerca de 22% do total, e a carne bovina, com aproximadamente 17% de participação.(IBGE, 2025).Portanto, a escolha de Três Lagoas para desenvolver esta pesquisa temduas razões principais: 1)o fato de esse município ser considerado um dos locais de Mato Grosso do Sul com uma comunidade haitiana ativa no mercado de trabalho, cujos(as)filhos(as) também estão presentes na rede de ensino público de Três Lagoas; 2)e o fato de programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que conduziu à realização deste trabalho de pesquisa, estar localizado em Paranaíba, cidade distante de Três Lagoas 134 km em linha reta.

No entanto, após um estudo de campo em Paranaíba-MS, foi confirmado que essa cidade não possui uma comunidade haitiana, especialmente crianças haitianas entre 6 e 11 anos, frequentando escolas públicas. Diante disso, ficou evidente a necessidade de encontrar uma cidade mais próxima que atendesse aos critérios de inclusão da nossa pesquisa. Essa foi, enfim, a segunda razão principal na escolhade Três Lagoas-MS como local desta pesquisa, onde existe uma comunidade haitiana ativa.

**Figura 2.** vista aérea de Três Lagoas



**Fonte :** autoria própria

O público-alvo desta pesquisa são as crianças haitianas imigrantes com idades entre 6 e 11 anos que estão matriculadas nas escolas públicas brasileiras neste caso em Três Lagoas-MS, especificamente as crianças haitianas do nível fundamental I e II. A coleta de dados foi realizada ao longo de um período de 5 meses. Para realizar o estudo, tivemos uma amostra de quinze (15) participantes, sendo cinco (5) gestores(as) de escolas públicas e dez (10) pais ou responsáveis pelas crianças imigrantes haitianas. Considerando que toda pesquisa em ciências humanas e sociais possui uma população-alvo (Bréchon, 2010), esta pesquisa buscou a população de crianças haitianas imigrantes no nível da educação fundamental em Mato Grosso do Sul.

Para isso, selecionou-se uma amostra representativa por meio de método de amostragem por grupos para formar a amostra do estudo, que é uma das formas mais comuns de amostragem não probabilística (Marotti, 2008; Bréchon, 2010). Ela é definida como uma técnica de amostragem que seleciona indivíduos com base em certas características específicas, como idade ou sexo (Marotti, 2008): primeiramente, coletou-se os dados a partir de uma lista de escolas públicas em Três Lagoas. Nessa lista, identificou-se as escolas com o maior número de crianças haitianas imigrantes no nível fundamental. Nessas escolas, foram identificadas as crianças de uma faixa etária entre 6 e 11 anos. As crianças dessa faixa etária (6-11 anos) foram divididas em dois grupos, de acordo com o sexo: masculino ou feminino. A partir desses dois grupos, foi escolhida uma amostra de 10 crianças haitianas imigrantes para compor nossa amostra. Isso significa que foi utilizada técnica de amostragem por grupos controlada.

Como critérios de inclusão o(a) respondente precisava ser pai, mãe ou responsável legal pela criança haitiana imigrante, na faixa etária delimitada no estudo e matriculada na rede municipal de educação de Três Lagoas – MS. A gestão da escola só foi incluída, no caso da escola pertencer a rede municipal e ter em seu quadro de alunos(as), crianças haitianas imigrantes na faixa etária delimitada pelo estudo. Como critério de exclusão foi usado a ausência dos critérios exigidos para inclusão.

Por outro lado, devido à necessidade de contribuir para a compreensão da experiência de integração escolar de crianças migrantes nas escolas públicas brasileiras, esta pesquisa justifica por uma relevância científica, acadêmica e disciplinar. No contexto científico, como mencionado em diversos trabalhos (Cotinguiba, 2014; Alexandre & Abramowicz, 2017; Alexandre, 2023), a temática sobre a experiência socio escolar das crianças haitianas migrantes no Brasil tem sido abordada por poucos(as) autores(as). A maioria das pesquisas continua focada na integração de haitianos(as) no mercado de trabalho brasileiro e, os poucos estudos que abordam a integração escolar de crianças haitianas se concentram na educação infantil ou abordam outros aspectos da migração haitiana para o Brasil (Alexandre & Abramowicz, 2017). Diante disso, o empenho em dar um primeiro passo que possa ajudar a preencher, pelo menos parcialmente, essa lacuna de conhecimento, por meio desta pesquisa voltada para a integração escolar das crianças haitianas migrantes no nível do fundamental I e II nas escolas públicas brasileiras, especialmente, em Três Lagoas-MS.

Este estudo também é justificado por uma pertinência social. No âmbito social, cuja dissertação permite intervir diretamente nas repercussões da integração escolar das crianças haitianas imigrantes. É evidente, no contexto da migração, que as crianças pequenas frequentemente enfrentam dificuldades específicas, muitas vezes relacionadas às diferenças culturais (Machado & Matias, 2005; Casa-Nova, 2004). No entanto, essas dificuldades impactam a experiência socio escolar dos jovens haitianos imigrantes, sendo uma nova experiência à qual essas crianças e seus pais precisam se adaptar. Assim, no plano social, este estudo pode contribuir para a melhoria das condições de vida escolar das crianças haitianas imigrantes, uma vez que essa população imigrante, por ser vulnerável diante desses problemas sociais, pode dispor de menos recursos, devido às diferenças culturais.

Por fim, justifica-se por uma pertinência disciplinar, pois foi realizado no âmbito da obtenção do grau de mestre em educação, após a formação em **Psicoeducação e Psicologia**<sup>7</sup> pela Universidade Estadual do Haiti (UEH). Assim como os(as) profissionais das áreas relacionadas à educação e à psicoeducação (psicologia, serviço social, psicopedagogia, sociologia etc.), educadores(as) e psicoeducadores(as) atuam na prática para atender às necessidades psicossociais das populações. Esses(as) profissionais enfrentam a diversidade cultural, religiosa e linguística de jovens e adultos para responder aos problemas de inadaptação (Gendreau, 2001 p.68-78; Renou, 2005).

Em outras palavras, suas intervenções visam melhorar o funcionamento social dos indivíduos, famílias, grupos ou comunidades, especialmente daqueles jovens em dificuldades de adaptação (Renou, 2005). Nesse contexto, esta pesquisa contribuirá para o campo da educação e da psicoeducação, bem como para as disciplinas conexas. Ela proporcionará uma compreensão mais aprofundada da realidade das crianças imigrantes nas instituições escolares dos países de acolhimento, com destaque para as crianças haitianas imigrantes na rede educacional pública no Brasil.

Além disso, esta dissertação poderá servir como ferramenta de sensibilização e informação para outros(as) pesquisadores(as) e profissionais interessados(as) em investigar a situação das crianças imigrantes nas escolas públicas brasileiras. Por fim, em consonância com a área de concentração “Educação, Linguagem e Sociedade” do mestrado, este estudo insere-se numa abordagem que valoriza a justiça social, a defesa dos direitos e da dignidade humana, bem como o respeito pelos valores fundamentais e pela autodeterminação sem discriminação contra as crianças imigrantes.

---

<sup>7</sup>**Psicoeducação e Psicologia:** A psicoeducação e psicologia, como disciplina científica, é um campo que combina psicologia e educação para ajudar os indivíduos a compreender e gerenciar melhor suas dificuldades e transtornos psicológicos. Seu objetivo é informar e equipar as pessoas para que possam lidar de forma mais eficaz com situações difíceis da vida, sejam elas relacionadas à saúde mental ou à vida cotidiana. Em resumo, a psicoeducação é uma disciplina que visa empoderar os indivíduos diante de suas dificuldades psicológicas, fornecendo-lhes o conhecimento e as habilidades necessárias para melhor conviver com essas dificuldades e prevenir recaídas (Gendreau, 2001; Renou, 2005). No Haiti, essa disciplina teve início em 2012, por meio da Universidade Estadual do Haiti, no campus Henri Christophe de Limonade, localizado no norte do país.

### 3.4. Produção e análise de dados

Os dados gerados por esta pesquisa são provenientes de dois questionários semiestruturados. Um questionário desenvolvido para pais ou responsáveis legais de crianças imigrantes haitianas matriculadas em escolas públicas de Três Lagoas-MS nos níveis fundamental I e II e outro questionário para gestores(as) das escolas públicas de Três Lagoas-MS que participaram da pesquisa. Aborda-se o conteúdo desses questionários dividindo-os em duas partes: a) na primeira parte, as questões fechadas dos questionários que são interpretadas por técnica estatística para compreender os diferentes níveis de frequências estatísticas das questões relacionadas à integração escolar das crianças imigrantes haitianas no nível de educação básica em Três Lagoas-MS; b) na segunda parte, as questões abertas são analisadas considerando a leitura atenta das respostas segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

O trabalho foi realizado com dois grupos de participantes: a) o primeiro grupo, são os pais ou responsáveis legais das crianças haitianas imigrantes, totalizando dez (10) participantes escolhidos entre pais ou responsáveis legais das crianças haitianas imigrantes, assegurando que esses(as) participantes atendessem aos fatores de inclusão da pesquisa. Esses(as) participantes são identificados no trabalho pelo código «PP», que significa Pais Participantes; b) o segundo grupo de participantes, são os(as)gestores(as) das escolas públicas onde as crianças haitianas imigrantes estão matriculadas em Três Lagoas-MS. Esses participantes são cinco (5) e foram escolhidos com base nos critérios de inclusão da pesquisa. Esses(as)gestores(as) são identificados na pesquisa a partir do código «GP», que significa Gestor(a) Participante. Portanto, os dados de identificação desses dois grupos de participantes são apresentados em forma de quadro :

**Quadro 7** \_\_ Participantes da pesquisa

<b>NOME FICTÍCIO DO/DA GESTOR/A PARTICIPANTE</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>	<b>NIVEL</b>
<b>GP1</b>	F	41	Mestrado
<b>GP2</b>	M	53	Mestrado
<b>GP3</b>	M	37	Mestrado
<b>GP4</b>	F	70	Mestrado
<b>GP5</b>	M	39	Doutorado
<b>NOME FICTÍCIO/SEXO/NIVEL DOS PAIS PARTICIPANTES</b>	<b>PAIS DE NASC. &amp; SEXO DA CRIANCA</b>	<b>IDADE DA CRIANCA</b>	<b>NIVEL DAS CRIANCAS</b>
<b>PP1/Femin./Ens. Médio</b>	Brasil / F	11	5º
<b>PP2 /Masc./ Ens. Médio</b>	Brasil / F	8	2º
<b>PP3/Femin./ Ens. Médio</b>	Brasil / F	11	5º
<b>PP4 /Masc./ Ens. Médio incompleto</b>	Haiti / M	9	4º
<b>PP5 /Femin./ Ens. Médio</b>	Brasil / M	9	4º
<b>PP6 /Femin./ Ens. superior</b>	Suriname / F	7	2º
<b>PP7 /Femin./ Ens. Médio incompleto</b>	Haiti / F	9	4º
<b>PP8/Masc../ Ens. superior</b>	Brasil / F	10	5º
<b>PP9/Femin./ Ens. Médio</b>	Brasil / F	8	3º
<b>PP10 /Femin./Ens. Médio incompleto</b>	Brasil / M	10	5º

**Fonte** :autoria própria

Para as análises, os dados de cada grupo de participantes são divididos em dois tipos de tabulação (quadros e tabelas) conforme a característica da pergunta: um tipo que categoriza as perguntas fechadas com interpretação estatística e um tipo que categoriza as perguntas abertas.

A análise dos dados realizada baseou-se na metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), reconhecida como um dos principais referenciais na investigação qualitativa em ciências humanas e sociais (Valle & Ferreira, 2025). A escolha dessa técnica deve-se à sua capacidade de sistematizar informações obtidas por meio de instrumentos textuais, permitindo a organização e interpretação dos sentidos presentes nos discursos dos(as) participantes, de forma coerente com os objetivos investigativos do estudo.

Dentre os tipos de análise de conteúdo descritos pela autora, optou-se pelo método categorial na modalidade temática, que consiste na identificação, agrupamento e interpretação de núcleos de sentido emergentes do material textual. Esse procedimento foi considerado adequado por possibilitar tanto a emergência de categorias diretamente derivadas das falas dos respondentes quanto à articulação dessas categorias com o quadro teórico adotado, orientado pela teoria histórico-cultural. Dessa forma, a técnica permite dialogar empiricamente com o fenômeno pesquisado, sem perder de vista o referencial teórico que embasa a análise.

A aplicação da Análise de Conteúdo seguiu as etapas fundamentais propostas por Bardin (2011). A primeira etapa correspondeu à **Pré-análise**, momento em que os materiais coletados (dois questionários estruturados, aplicados respectivamente a gestores e professores), foram organizados, examinados integralmente e submetidos a sucessivas leituras flutuantes, com o objetivo de constituir o corpus definitivo e de identificar pistas iniciais de significação. A segunda etapa, denominada **exploração do material**, envolveu o processo de codificação e categorização das respostas. As unidades de registro foram selecionadas com base na identificação de trechos relevantes para os objetivos do estudo, sendo posteriormente agrupadas em categorias temáticas. Este procedimento combinou o levantamento de elementos emergentes com categorias interpretativas orientadas pela literatura especializada.

Por fim, na etapa de **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**, as categorias construídas foram analisadas à luz do referencial teórico adotado e confrontadas com o contexto investigativo. Esse momento analítico permitiu tanto evidenciar regularidades e divergências nas percepções dos participantes quanto produzir

inferências articuladas aos pressupostos da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. A utilização da Análise de Conteúdo categorial temática de Bardin revelou-se eficaz para organizar e interpretar os dados provenientes dos questionários, permitindo superar o nível descritivo e alcançar uma compreensão mais aprofundada das práticas e percepções dos(as) sujeitos envolvidos no acolhimento e escolarização de crianças haitianas imigrantes.

Em suma, a abordagem metodológica adotada permitiu abordar a complexidade do tema com sensibilidade e rigor, valorizando a contribuição dos(as) principais atores no processo de pesquisa. Esse foi um passo essencial para garantir a credibilidade e a profundidade do estudo. Portanto, por meio desta metodologia, explorou-se em profundidade como essas crianças haitianas imigrantes vivenciam sua socialização em um ambiente escolar em constante transformação, cujos resultados constituem a próxima sessão e as considerações finais.

Importante ressaltar que os procedimentos adotados foram criteriosamente escolhidos para nortear esta pesquisa de cunho qualitativa sobre a integração escolar de crianças imigrantes haitianas de 6 a 11 anos em escolas públicas brasileiras. Os resultados obtidos podem ser generalizados para outros locais no Brasil, mas não podem ser adaptados à realidade de outros países onde se encontra outra população de crianças haitianas imigrantes. Além disso, o resultado da pesquisa permanecerá limitado no sentido de que estará restrito no tempo referente ao período de 2023 a 2025 e no espaço que é o Município de Três Lagoas no estado de Mato Grosso do Sul, mas que em nível de Brasil pode ter seus resultados generalizados.

## CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados gerados por esta pesquisa são provenientes de dois questionários semiestruturados. Um questionário desenvolvido para pais de crianças imigrantes haitianas matriculadas em escolas públicas de Três Lagoas nos níveis fundamental I e II. Um questionário para gestores(as) participantes de escolas públicas de Três Lagoas-MS. Aborda-se o conteúdo desses questionários dividindo-os em dois tópicos: a) as questões fechadas dos questionários que são tratadas por técnica estatística; b) as questões abertas que são analisadas considerando a leitura atenta das respostas segundo Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

### 4.1. Apresentação e análise dos questionários dos(as) gestores(as) participantes.

Nesta seção, as perguntas respondidas pelos(as) gestores(as) das cinco escolas públicas foram tabuladas e analisadas com o objetivo de compreender o aspecto político-pedagógico de acolhimento das crianças imigrantes haitianas nas escolas básicas de Três Lagoas-MS. Essas perguntas são divididas em dois tópicos: de um lado, as perguntas fechadas, apresentadas em forma de quadro e interpretadas segundo a frequência por técnica estatística; de outro lado, as perguntas abertas, em forma de tabelas e tratadas pela análise de conteúdo.

**Quadro 7.** Perguntas fechadas dos gestores(as)

<b>Código</b>	<b>Professor(a) migrante na escola</b>	<b>Língua usada na escola</b>	<b>Interação com os (as) colegas</b>	<b>Compreensão das Instruções nas avaliações</b>	<b>Beneficiário de todos os programas escolares</b>
GP1	Nenhum(a)	Português	Pouca interação	Razoavelmente	Sim
GP2	Nenhum(a)	Português	Muita interação	Bem	Sim
GP3	Nenhum(a)	Português	Muita interação	Razoavelmente	Sim
GP4	Nenhum(a)	Português	Muita interação	Com dificuldade	Sim
GP5	Nenhum(a)	Português	Muita interação	Razoavelmente	Sim

**Fonte :** elaborado pelo pesquisador

O quadro 7 apresenta os resultados das questões fechadas dirigidas aos gestores(as) escolares, elaboradas a partir das questões 2, 3, 4, 5 e 8 do questionário incluído no apêndice. Os(as) participantes deste grupo são identificados pelo código "GP" (Gestor/a Participante) e constituem o primeiro grupo de participantes da pesquisa. A análise estatística dos dados mostra inicialmente que 100%

dos(as)gestores(as)participantes relatam a ausência de professores(as)imigrantes no ensino fundamental em Três Lagoas (MS). Ou seja, nenhuma escola de ensino fundamental possui professor(a) migrante. Em relação às interações escolares, 80% dos(as) respondentes indicam que as crianças imigrantes haitianas têm inúmeras interações com outros membros da comunidade escolar, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Por outro lado, 20% das crianças apresentam baixo nível de interação com seus colegas, professores(as) e/ou gestores(as).

Quanto às avaliações escolares, 60% das crianças haitianas compreendem corretamente as instruções, resultando em respostas satisfatórias durante as avaliações. Além disso, 20% respondem adequadamente e 20% apresentam dificuldades durante as avaliações. Todos(as)participantes (100%) indicam que o idioma utilizado nas escolas é o português, confirmando que é o único idioma do ensino fundamental em Três Lagoas. Por fim, os resultados mostram que 100% das crianças imigrantes haitianas se beneficiam de todos os programas educacionais oferecidos pela Rede Municipal de Educação no nível fundamental como, por exemplo, o programa de doação de material.

#### **4.2. Apresentação das respostas dadas às perguntas abertas por parte do(a)s gestores(as) e análises**

Esta seção apresenta as perguntas e respostas dos(as) cinco (5) gestores(as) para as questões 1, 6, 7, 10 e 11. Para cada resposta, há um eixo temático correspondente e uma tabela de interpretação organizada de acordo com o método de análise de conteúdo, identificando os seguintes eixos:

**Eixo temático 1**-Acesso escolar e mediação institucional para crianças imigrantes;

**Eixo temático 2** - Dinâmica da participação verbal e desenvolvimento linguístico-cognitivo;

**Eixo temático 3**-Desempenho acadêmico equivalente condicionado por mediações;

**Eixo Temático 4** -Dificuldades iniciais e superáveis mediante mediação pedagógica e institucional;

**Eixo Temático 5**-Presença das crianças haitianas no ambiente escolar;

**Eixo Temático 6** -Mediação linguística e cultural como suporte à integração escolar.

A seguir os dados obtidos por meio do questionário aplicado são apresentados de acordo com as questões supracitadas.

### Eixo temático 1 -Acesso escolar e mediação institucional para crianças imigrantes

Neste eixo foram analisadas as respostas dos(as)gestores(as) escolares à questão nº 1 - **Quais são as critérios para pais e/ou responsáveis imigrantes para que seu(sua) filho (a) seja aceito (a) na escola?**. Para isso, construiu-se uma tabela associada a essas respostas para serem interpretadas e analisadas de acordo com o referencial teórico do estudo.

Documentos pessoais, como passaporte, CPF, cartão do estrangeiro, certidão de nascimento, se possível documento de comprovação escolar. Até 2021, a rede municipal exigia um documento de comprovação escolar para que a criança migrante fosse inserida na etapa correta de ensino. A partir de 2024 não se tornou mais necessário pois houver melhor entendimento da lei para os estrangeiros (GP2).

Realização da matrícula com os documentos necessários. Não há exigências específicas para estrangeiro. Eles só têm que vão no central da matrícula para pedir a vaga no nome da escola desejada ou que vai ter vaga disponível na Rede. (GP1).

Não há exigências específicas. Os pais devem procurar a central de matrículas para realizar os procedimentos necessários. A vezes, se eles precisam de ajuda, quando chegam na escola nossa equipe os ajuda com as informações necessárias para realizar matrículas das crianças (GP4).

Não há (GP3).

Em relação aos procedimentos em vigor, não é permitida a solicitação de qualquer outro documento que não aqueles reconhecidos pela rede de ensino. São as mesmas exigências que tem os brasileiros ou qualquer outro estrangeiro (GP5).

**Tabela 1.**Integração física das crianças haitianas na escola

<b>Categoria de registro</b>	<b>Unidades extraídas dos dados</b>	<b>Falas</b>
Documentos exigidos para matrícula	passaporte, CPF, certidão, RNE	GP1, GP2
Exigências específicas para imigrantes	“não há exigências específicas”, “mesmas exigências dos brasileiros”	GP2, GP3, GP4, GP5
Orientação do processo	matrícula na Central, encaminhamento, busca por vaga	GP1, GP2, GP4
Apoio e acolhimento institucional	equipe auxilia famílias no processo	GP4
Mudança normativa ampliando o acesso	retirada da exigência de comprovação escolar (2024)	GP1

**Fonte :** Autoria própria

A análise dos registros revela que o processo de matrícula de crianças haitianas imigrantes na rede municipal repete, formalmente, as mesmas exigências feitas aos(as)estudantes brasileiros(as) — passaporte, CPF, certidão de nascimento e Registro Nacional de Estrangeiro (RNE). A inexistência de critérios específicos para imigrantes sinaliza, à primeira vista, um princípio normativo de universalização do acesso. Do ponto

de vista da teoria histórico-cultural, essa padronização pode ser compreendida como um reconhecimento inicial da criança imigrante como sujeito de direitos e potencial participante das práticas culturais escolares. Como aponta Vygotsky (1986, 1987), o ingresso da criança em um novo espaço institucional constitui o primeiro momento de participação na rede de mediações culturais, indispensáveis para a construção das funções psicológicas superiores.

Contudo, o reconhecimento formal não elimina desigualdades concretas. Os dados indicam que, apesar da igualdade normativa, o acesso depende de conhecimentos prévios sobre o funcionamento da rede pública, da localização da Central de Matrículas e das rotinas burocráticas para obtenção de vagas. Na perspectiva vygotskiana, a entrada em um novo contexto sociocultural exige a presença de mediações que garantam a participação efetiva nas práticas sociais e educativas. A ausência de barreiras legais não assegura, por si só, a apropriação das ferramentas culturais — linguagem, normas, rotinas escolares — se a criança e sua família não dispuserem de apoios que favoreçam a internalização desses significados socialmente constituídos (Vygotsky, 1986; Wertsch, 1985).

Nesse sentido, emergem com destaque, os relatos referentes ao “apoio e acolhimento institucional”. Profissionais que orientam as famílias no processo de matrícula, traduzem informações, e auxiliam na compreensão do funcionamento do sistema escolar atuando como mediadores(as) sociais, desempenhando papel semelhante ao “outro mais experiente” descrito por Vygotsky. Ao reduzir barreiras linguísticas e burocráticas, esses(as) agentes ampliam o campo de ação da criança e de sua família dentro da escola, permitindo a constituição de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP). Tal mediação não apenas cria oportunidades concretas de participação, mas transforma potencialidade em aprendizagem real, evitando processos de exclusão invisível frequentemente naturalizados no cotidiano escolar.

Por fim, a mudança normativa instaurada em 2024 — que elimina a exigência de comprovação escolar prévia — representa um marco significativo quando articulada à teoria histórico-cultural. A flexibilização do acesso afirma que o desenvolvimento não é pré-condição para a escolarização, mas um produto direto da participação nas práticas culturais escolarizadas. Como argumenta Vygotsky (1934/2001), é no contato com atividades sociais mediadas — linguagem, interação, produção coletiva de sentidos — que se produzem transformações qualitativas no desenvolvimento psicológico. Ao remover uma barreira documental, a política educacional abre possibilidades para que

crianças imigrantes engajem-se em interações sociais capazes de favorecer a reconstrução de trajetórias escolares interrompidas e a emergência de funções intelectuais superiores.

## Eixo 2 :Participação verbal e desenvolvimento linguístico-cognitivo

Neste eixo, as respostas dos(as) gestores de escolas dadas à questão 6, serviu como base na construção da tabela 2, possibilitando as análises a seguir apresentadas.

### 6- Com que frequência você acha que as crianças haitianas migrantes fazem perguntas aos(às) professores(as), em sala de aula?

Na frequência, eles fazem poucas perguntas, mas eles interagem quando necessário. Quando se trata de avaliações, conseguem entender e entregar resultados (GP1).

Na frequência, (muita). No início, seriam muito tímidas, mas depois elas fazem muitas perguntas (GP2).

Na frequência e razoável. Descreva como se dá: À conversa com os professores que já atenderam crianças haitianas identifiquei que as crianças se comunicam conforme as dúvidas vão surgindo no decorrer da aula (GP5).

Na frequência (muita). Elas demonstram grande interesse em participar das atividades. Esse tipo de participação representa, para nós, um esforço de aprendizado e adaptação ao ambiente escolar (GP3).

Na frequência, (muita). Com base nas observações feitas em nossa escola, diria que as crianças migrantes haitianas fazem perguntas aos professores com uma frequência comparável à dos outros alunos, mas isso depende muito do seu nível de proficiência em português e da sua confiança na sala de aula. Quando chegam ao país, tendem a fazer menos perguntas, especialmente em grupos grandes, provavelmente devido à barreira linguística ou a certa timidez. No entanto, à medida que se familiarizam com o ambiente escolar, sentem-se acolhidas e desenvolvem as suas competências linguísticas, observamos um aumento notável nas suas participações e perguntas (GP4).

**Tabela 2.** Tabela de participação verbal

Unidade de registro	Categoria (Bardin)	Categoria Vygotskiana	Sentido produzido (interpretação)	Falas
“Poucas perguntas, mas interagem quando necessário... conseguem entender e entregar resultados”	Baixa participação inicial	Linguagem como instrumento de mediação	A comunicação é funcional, mas limitada; participação emerge quando necessária → mediação ainda dependente do professor(a)	GP1
“Muito tímidas no início... depois elas fazem muitas perguntas”	Progressão da participação	Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)	A interação aumenta com a adaptação; mediação social ativa expande a autonomia linguística	GP2
“Frequência razoável... comunicam conforme as dúvidas surgem”	Participação situacional	Mediação pela interação	A pergunta aparece em resposta à necessidade cognitiva gerada em aula linguagem internalizada no processo	GP5

Unidade de registro	Categoria (Bardin)	Categoria Vygotskiana	Sentido produzido (interpretação)	Falas
“Muita... demonstram grande interesse... esforço de adaptação”	Entrada ativa no discurso	Internalização progressiva	A participação é interpretada como motor de adaptação cultural e aprendizagem	GP3
“Fazem muitas perguntas... depende da proficiência... começam tímidas... depois aumentam”	Evolução gradual pela proficiência	Passagem intrapsíquica	A barreira linguística reduz a mediação no início; com acolhimento e domínio do português, autonomia comunicativa cresce	GP4

**Fonte :** autoria própria

A análise das falas dos(as) gestores(as) permite compreender a participação das crianças haitianas através da lente da teoria histórico-cultural, destacando o papel estruturante da linguagem como instrumento de mediação social e cognitiva. Conforme afirma Vygotsky (1987) a linguagem surge primeiro no plano interpsicológico antes de se transformar em função intrapsicológica, e é a partir desse pressuposto que se interpreta o movimento observado entre as categorias GP1, GP2, GP3, GP4 e GP5. As manifestações de participação restrita e de perguntas limitadas (GP1) ilustram uma fase inicial em que a linguagem funciona predominantemente como ferramenta externa de comunicação, confirmando a proposição de Vygotsky (1986) segundo a qual a fala exterior precede a internalização. Nesse ponto, a participação discursiva permanece no âmbito interpsicológico, e a dependência do apoio do(a) professor(a) revela o começo do processo de apropriação da linguagem escolar, conforme sustentado por Luria (1979), ao afirmar que as instruções do adulto constituem a base da autorregulação futura.

À medida que interações e apoios pedagógicos se intensificam, as falas revelam aumento na quantidade e qualidade das perguntas (GP2), exemplificando a emergência da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida por Vygotsky (1987) como espaço em que a criança realiza tarefas com auxílio de outros antes de fazê-lo de modo independente. O engajamento crescente indica que a mediação cultural escolar possibilita acessar repertórios compartilhados (Venet *et al.*, 2015), deslocando as crianças da dependência à participação ativa. Como destaca Bruner (1986), os diálogos externos tornam-se matriz para formatos discursivos que, progressivamente, serão internalizados, produzindo maior autonomia.

Observa-se também que a participação verbal pode emergir de forma situacional, sobretudo diante de demandas cognitivas específicas (GP5). Nesses casos, a transição da fala social para formas de autorregulação mental se torna mais evidente. Berk (1994) demonstra que a fala se intensifica em contextos de desafio e funciona como recurso de

planejamento e orientação interna. Assim, as perguntas deixam de expressar apenas dúvida ou curiosidade e passam a sinalizar reorganização do pensamento mediado linguisticamente — processo no qual, como afirma Vygotsky (1986), a fala transforma significados sociais em operações mentais internas.

A mediação linguística assume centralidade quando se observa que muitas falas associam participação ao domínio do português (GP4). As limitações impostas pelo desconhecimento da língua não podem ser interpretadas como *déficits* individuais, mas como redução temporária de acesso às ferramentas simbólicas necessárias ao desenvolvimento, conforme defendem Fernández (2004) e Tosta (2012). Com o domínio progressivo do português, observa-se a passagem do plano interpsicológico para o intrapsicológico, resultando em maior autonomia comunicativa e autorregulação cognitiva, confirmando Wertsch (1985), segundo o qual pensar é sempre pensar com as ferramentas culturais apropriadas.

De forma sintética, a participação linguística das crianças haitianas não se apresenta como atributo fixo, mas como processo contraditório, dinâmico e historicamente situado, tal como reconhecem Marsiglia e Martins (2018). Os dados revelam tensões entre silêncio inicial e expressão crescente, dependência e autonomia, uso da língua materna e apropriação da língua de escolarização, condição migrante e pertencimento institucional. Essa dialética confirma a tese central da tradição histórico-cultural: a participação das crianças é simultaneamente condição e produto da mediação social da linguagem. À medida que a escola mobiliza práticas mediadoras intencionais, o que inicialmente é relação social (interpsíquica) transforma-se em função psicológica interiorizada (intrapíquica), produzindo desenvolvimento humano integral.

Nesse sentido, a frequência das perguntas torna-se indicador privilegiado da internalização em sala de aula, evidenciando que aprendizagem e desenvolvimento se movem na unidade contraditória e indissociável entre o social e o individual como unidade sempre historicamente produzida, culturalmente mediada e linguisticamente constituída.

### **Eixo 3 :Desempenho acadêmico equivalente condicionado por mediações**

Neste eixo, as respostas colhidas na questão 7 possibilitou realizar a tabela 3 com as unidades de registro e suas análises. A seguir as respostas e justificativas dadas pelos(as)gestores(as) sobre o desempenho e sucesso das crianças haitianas imigrantes matriculadas na escola sob sua responsabilidade.

**7- Em comparação com os(as) demais da turma, o que podemos deduzir do nível de sucesso acadêmico das crianças haitianas imigrantes, na escola?**

**(X) Mesmo nível de sucesso acadêmico que os(as) demais;** ( ) Nível de sucesso acadêmico menor que os(as) demais; ( ) Nível de sucesso acadêmico maior que os(as) demais. Explique o(s) porque(s) de tais níveis: Nessa questão é muito subjetiva. Não podemos deduzir o nível de sucesso com um público reduzido de crianças matriculadas, por exemplo, neste ano, temos apenas uma estudante que é brasileira, porém filha de haitiana (GP5).

**(X) Mesmo nível de sucesso acadêmico que os(as) demais;** ( ) Nível de sucesso acadêmico menor que os(as) demais; ( ) Nível de sucesso acadêmico maior que os(as) demais. Explique o(s) porque(s) de tais níveis: Acho que eles estão no mesmo nível das crianças brasileiras. O pior era se não dominassem a língua portuguesa (GP2).

**(X) Mesmo nível de sucesso acadêmico que os(as) demais;** ( ) Nível de sucesso acadêmico menor que os(as) demais; ( ) Nível de sucesso acadêmico maior que os(as) demais. Explique o(s) porque(s) de tais níveis : Podemos, portanto, deduzir que, apesar das barreiras iniciais, o potencial de sucesso acadêmico das crianças haitianas é elevado, desde que lhes sejam proporcionadas estratégias de acolhimento, apoio linguístico e integração social (GP3).

**(X) Mesmo nível de sucesso acadêmico que os(as) demais;** ( ) Nível de sucesso acadêmico menor que os(as) demais; ( ) Nível de sucesso acadêmico maior que os(as) demais. Explique o(s) porque(s) de tais níveis : Nossos alunos geralmente demonstram forte motivação, notável curiosidade e genuíno envolvimento nas atividades escolares. Crianças haitianas, quando recebem apoio linguístico estruturado e um ambiente inclusivo, frequentemente alcançam um nível de desempenho semelhante. Podemos concluir que crianças haitianas que superaram dificuldades com o português têm um alto potencial para sucesso acadêmico, desde que recebam o apoio adequado (GP4).

**(X) Mesmo nível de sucesso acadêmico que os(as) demais;** ( ) Nível de sucesso acadêmico menor que os(as) demais; ( ) Nível de sucesso acadêmico maior que os(as) demais. Explique o(s) porque(s) de tais níveis : Observamos que a taxa de sucesso das crianças migrantes haitianas é, em geral, semelhante à de outros alunos, visto que receberam instrução adequada, principalmente em português, e se adaptaram bem ao novo contexto escolar e cultural desde que chegaram à nossa escola (GP1).

**Tabela 3.** Sucesso acadêmico das crianças haitianas imigrantes

Unidades de registro	Unidades de falas sintetizadas	Falas
Sucesso acadêmico equivalente aos demais	“Mesmo nível”, “taxa semelhante”	GP1, GP2, GP3, GP4, GP5
Centralidade da língua portuguesa como barreira/ponte	Domínio do português como condição para desempenho	GP1, GP2, GP4
Mediação institucional como suporte ao sucesso	Acolhimento, apoio linguístico, integração social	GP3, GP4, GP1
Cuidado interpretativo devido ao número reduzido de alunos	“População pequena, não permite dedução ampla”	GP5

**Fonte :** autoria própria

A análise das falas dos(as)gestores(as) nessa sessão revela de início que o desempenho escolar das crianças imigrantes haitianas, é percebido como equivalente ao dos(as) demais alunos(as) brasileiros(as). Tal leitura somente ganha sentido à luz do pressuposto de Vygotsky (1986, 1991) de que o desenvolvimento não decorre de atributos individuais ou de capacidades inatas, mas emerge das interações sociais mediadas, nas quais o(a) estudante tem acesso aos instrumentos simbólicos da cultura escolar. Como que afirma o autor, “o que a criança pode fazer hoje em cooperação, amanhã poderá fazer sozinha” (Vygotsky, 1987, p.79), o que explicita o papel da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para compreender tais resultados.

A constatação de que os(as)alunos(as) imigrantes atuam no “mesmo nível” de aprendizagem explicita o efeito de práticas escolares que ampliam a ZDP por meio de interações sistemáticas entre alunos(as), professores(as) e conhecimentos socialmente compartilhados. O desempenho equivalente, portanto, materializa a tese de que a aprendizagem promove o desenvolvimento (Vygotsky, 1986; Castorina, 1998) e confirma que o êxito resulta da apropriação progressiva dos instrumentos culturais disponibilizados pela escola.

Nesse processo, a linguagem emerge como dimensão central e estruturante da trajetória escolar. À medida que gestores(as) reconhecem o português simultaneamente como barreira inicial e como ponte para o aprendizado, reafirmam o pressuposto vygotskiano de que a linguagem constitui o instrumento cultural privilegiado da mediação cognitiva (Vygotsky, 1986; Luria, 1979; Wertsch, 1985). Na escola contemporânea, dependente do uso intensivo da linguagem verbal na oralidade e no letramento, o domínio linguístico define o acesso à participação e à aprendizagem. Isso confirma que o desenvolvimento psicológico superior não ocorre fora da linguagem, uma vez que “toda função mental superior é originalmente social” (Vygotsky, 1986) e encontra na fala externa, fala privada e fala interna (Berk, 1994; Fernyhough, 2008) seu mecanismo progressivo de internalização. Assim, quando gestores(as) relatam que avanços linguísticos são acompanhados de ganhos acadêmicos, observam empiricamente a passagem do interpsicológico para o intrapsicológico, ponto em que a linguagem deixa de apenas comunicar e passa a organizar o pensamento, promover autonomia e sustentar autorregulação cognitiva.

A escola, por sua vez, aparece nas falas como espaço de mediação cultural intencional. Sob a ótica histórico-cultural a escola não é um ambiente transmissivo ou neutro (Luria, 1973; Neves & Damiani, 2006), mas local privilegiado onde se

disponibilizam ferramentas simbólicas, relações sociais são organizadas e nas quais potencialidades se transformam em capacidades efetivas. As referências ao acolhimento, ao apoio linguístico e ao acompanhamento pedagógico confirmam o papel ativo da instituição escolar como mediadora do desenvolvimento. Essa interpretação encontra ressonância na leitura brasileira de Saviani e Lígia Martins, segundo a qual a escolarização é prática historicamente situada que exige intencionalidade formativa, condições materiais e políticas públicas que asseguram a apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos. Dessa forma, o sucesso escolar dos estudantes haitianos não pode ser atribuído à espontaneidade ou à adaptação individual: ele é produto de mediações institucionais — envolvendo professores(as), equipe gestora e políticas públicas — que abrem acesso aos bens culturais e reconfiguram modos de pensar.

Ao mesmo tempo, o reconhecimento de que o número reduzido de estudantes haitianos limita generalizações, evidencia outro princípio da teoria: o desenvolvimento só pode ser compreendido nas condições concretas da existência (Vygotsky, 1934/2001). A imigração recente, somada à quantidade ainda pequena e dispersa desses(as) estudantes no sistema escolar, implica trajetórias formativas em constituição, evitando naturalizações ou conclusões homogêneas. Esse cuidado metodológico se alinha à compreensão dialética da educação como processo histórico, contraditório e permanentemente em transformação.

De forma conclusiva, à luz do referencial histórico-cultural, observa-se que o desempenho equivalente de estudantes haitianos(as) expressa uma contradição produtiva: entre o desafio linguístico inicial e a ampliação das possibilidades cognitivas e sociais proporcionadas pela escolarização. A língua portuguesa aparece simultaneamente como limite e ferramenta de superação; a escola como espaço em que dificuldades se convertem em desenvolvimento; e a condição migrante redefine não apenas as trajetórias dos(as) estudantes, mas também as práticas institucionais.

Assim sendo, a inserção escolar dessas crianças não pode ser explicada nem pela condição individual do estudante nem somente pela estrutura escolar, mas pela relação dialética entre mediação cultural, linguagem e participação social, na qual sujeitos e instituições se transformam mutuamente. Se a aprendizagem é social em sua origem e individual em seu destino, como propôs Vygotsky, então a trajetória dos(as) estudantes haitianos ilustra concretamente que o desenvolvimento se faz no encontro entre culturas, práticas escolares e sujeitos em movimento — configurando um processo simultaneamente histórico, cultural e humano.

#### Eixo Temático 4 : Dificuldades iniciais e superáveis mediante mediação institucional

Neste eixo, contempla-se para fins de análise a questão 9 e as respostas obtidas dos(as) gestores(as) de escolas. Com os resultados foi construída a tabela 4, bem como a interpretação das justificativas feitas por cada respondente que assinalou positivamente.

#### 9-Há crianças haitianas migrantes matriculadas na escola com dificuldades de aprendizagem? ( ) Sim ( ) Não. Se sim, quais ações de atendimentos educacionais são oferecidas a essas crianças? Cite :

9-Há crianças haitianas migrantes matriculadas na escola com dificuldades de aprendizagem? ( ) Sim ( X ) Não. Se sim, quais ações de atendimentos educacionais são oferecidas a essas crianças? Cite : As crianças não representam nada parecido com dificuldades de aprendizagem desde que cheguei à direção da escola (GP5).

Há crianças haitianas migrantes matriculadas na escola com dificuldades de aprendizagem? ( X ) Sim ( ) Não. Se sim, quais ações de atendimentos educacionais são oferecidas a essas crianças? Cite : Recomposição da aprendizagem realizadas pelos professores e projetos como PRONAE. (GP4)

Há crianças haitianas migrantes matriculadas na escola com dificuldades de aprendizagem? ( ) Não ( X ) Sim. Se sim, quais ações de atendimentos educacionais são oferecidas a essas crianças? Cite : As dificuldades só são iniciais, mas depois de um tempo (na volta de 3-4 meses) eles conseguem adaptar-se aos programas (GP2).

Há crianças haitianas migrantes matriculadas na escola com dificuldades de aprendizagem? ( X ) Sim ( ) Não. Se sim, quais ações de atendimentos educacionais são oferecidas a essas crianças? Cite: São oferecidos diversos programas relacionados ao currículo escolar para garantir um ambiente acolhedor e adaptado ao contexto multicultural (GP3).

Há crianças haitianas migrantes matriculadas na escola com dificuldades de aprendizagem? ( X ) Sim ( ) Não. Se sim, quais ações de atendimentos educacionais são oferecidas a essas crianças? Cite: Todos os programas de nivelamento de aprendizagem disponíveis na rede de ensino (GP1).

**Tabela 4.** Dificuldades de aprendizagem das crianças haitianas imigrantes

<b>Categoria de registro</b>	<b>Unidades extraídas dos dados</b>	<b>Falas</b>
Existência de dificuldades de aprendizagem	Dificuldades reconhecidas, sobretudo no início da escolarização	GP1, GP2, GP3, GP4
Raridade ou ausência de dificuldades significativas	“Não representam dificuldades”, casos limitados	GP5
Ações pedagógicas de recomposição e nivelamento	PRONAE, recomposição, nivelamento de aprendizagem	GP1, GP4
Programas e intervenções institucionais	Projetos curriculares e atendimento adaptado	GP3
Adaptação progressiva e superação via integração linguística	Dificuldades duram de 3 a 4 meses; adaptação ao português	GP2

**Fonte** : autoria própria

Os(As)gestores(as) revelam um movimento de desenvolvimento escolar que confirma, em seu núcleo, o princípio vygotskiano de que a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento, e não o contrário (Vygotsky, 1986). Como observa o autor, as funções psicológicas superiores emergem inicialmente no plano interpsicológico, nas interações sociais, para depois se internalizarem no plano intrapsicológico. As percepções de GP1 a GP4, relatam dificuldades iniciais no ingresso dos(as) estudantes haitianos imigrantes, que não se explicam por limitações individuais, mas pela distância entre o repertório cultural já internalizado e as novas demandas simbólicas e linguísticas da escola brasileira. Trata-se de um exemplo claro do que Venet *et al.* (2015) definem como processo de transformação psíquica mediado linguisticamente, no qual a aprendizagem depende da apropriação de instrumentos culturais socialmente produzidos.

Nesse sentido, a linguagem ocupa lugar central, como demonstrado no quadro teórico. Ela não é apenas meio de comunicação, mas “instrumento cultural fundamental do pensamento” (Vygotsky, 1987, p. 272). Em consequência disso, o domínio progressivo do português relatado pelos(as)gestores(as) reorganiza a forma como os(as) estudantes interagem com o currículo, com colegas e com professores(as), permitindo-lhes operar cognitivamente dentro do novo contexto. A sequência descrita por GP2 — dificuldades concentradas nos primeiros meses e desaparecimento posterior — constitui uma expressão empírica do processo de internalização linguística: a fala externa e social (dependente de apoio) torna-se gradualmente fala interna, capaz de mediar o pensamento e autorregular a aprendizagem (Kozulin, 2003; Berk, 1994).

Além disso, o relato de GP5, segundo o qual as dificuldades tendem a desaparecer com o tempo, confirma o papel da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Os avanços descritos pelos(as)gestores(as) mostram que, quando a escola oferece suporte linguístico, pedagógico e afetivo, o(a) estudante haitiano(a) rapidamente atinge autonomia acadêmica, deixando de diferenciar-se de seus pares brasileiros. Esse processo se alinha às observações de Luria (1979) e Zazzo (1966) sobre o papel estruturante das interações educativas na formação da capacidade reflexiva e autorregulatória. A presença de programas institucionais como PRONAE, projetos de recomposição e nivelamento, mencionados por GP1, GP3 e GP4, evidencia que a escola opera como espaço de mediação cultural (Tosta, 2012). Essas práticas funcionam como imagens (no sentido implícito em Vygotsky e explicitado por Wertsch, 1985): dispositivos orientados que possibilitam o acesso aos conteúdos científicos e artefatos simbólicos ainda não

dominados pelos(as) estudantes. A aprendizagem, assim, deixa de ser experiência individualizada e passa a configurar-se como atividade colaborativa, socialmente organizada e intencional, tal como afirmam Moreira (2002) e Bruner (1986).

A temporalidade observada nas falas — dificuldades iniciais e progressiva superação — reforça a tese histórico-cultural de que o desenvolvimento psíquico é um processo de transformação qualitativa, condicionado por interações mediadas pela cultura e permeado por dimensões afetivo-volitivas (Vygotsky, 1934/2001; Wallon, 2005; González Rey, 2011). A evolução linguística e escolar dos(as) estudantes haitianos(as) não representa maturação natural, mas efeito da integração em práticas sociais significativas.

Em síntese, os dados mostram que o percurso escolar dos(as) estudantes haitianos(as) constitui um processo dialético, marcado pela tensão entre dificuldade e superação, entre o desconhecido e o apropriado, entre cultura de origem e cultura escolar brasileira. As dificuldades iniciais representam o polo do desconhecimento simbólico; as mediações escolares — pedagógicas, linguísticas e afetivas — operam como forças transformadoras que possibilitam internalizações progressivas; e o resultado é a emergência de novas formas de pensar, agir e aprender.

À luz da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento observado não deriva de atributos individuais, mas do encontro contraditório e criativo entre repertórios culturais diversos e práticas escolares organizadas. Além disso, confirma-se a afirmação central de Vygotsky (1986): a aprendizagem, socialmente mediada, é o motor do desenvolvimento, e a escola, quando intencionalmente estruturada, torna-se o espaço privilegiado dessa transformação.

#### **Eixo Temático 5 : Presença das crianças haitianas no ambiente escolar.**

Este eixo trata dos resultados obtidos com as respostas dos(as)gestores(as) à questão 10. Ao analisar e interpretar os dados tornou-se possível confeccionar a tabela 5 sobre a avaliação da presença das crianças haitianas imigrantes no contexto escolar de Três lagoas.

#### **10- Como você avalia a presença de crianças haitianas migrantes na escola que você dirige?**

Hoje, temos apenas uma estudante que é brasileira, porém é filha de haitiana (GP5).

De grande (o melhor) para o seu desenvolvimento tanto pessoal como o de aprendizagem (GP4).

-Crianças adaptativas, só podemos falar de uma forma positiva das crianças haitianas (GP2).

-Muita positiva (GP3).

-A escola recebe um número razoável de crianças haitianas e é positivo esse relacionamento da escola com os estudantes (GP1).

**Tabela 5.** Avaliação da presença de crianças haitianas imigrantes na escola

<b>Categoria de registro</b>	<b>Unidades extraídas dos dados</b>	<b>Falas</b>
Avaliação positiva da presença de crianças haitianas	“positivo”, “muito positivo”, “só podemos falar positivo”	GP1, GP2, GP3, GP4
Desenvolvimento pessoal e de aprendizagem	Contribuição para desenvolvimento pessoal e acadêmico	GP4
Capacidade adaptativa das crianças	“crianças adaptativas”, adaptação cultural e escolar	GP2
Convivência multicultural e integração	Número razoável e relações positivas com a escola	GP1
Baixa incidência numérica na escola	Apenas uma aluna vinculada à comunidade haitiana	GP5

**Fonte :** autoria própria

Os dados revelam que a presença de crianças haitianas imigrantes nas escolas municipais é avaliada de maneira amplamente positiva pelos(as) gestores(as), que destacam tanto ganhos pedagógicos quanto impactos no desenvolvimento pessoal e social. Essa percepção encontra sólido respaldo na teoria histórico-cultural de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento humano é constituído no e pelo contato com o outro, em contextos socioculturalmente mediados. Quando os(as) gestores(a) descrevem a participação de estudantes imigrantes como “positiva” ou “muito positiva”, apontam, ainda que implicitamente, para a ampliação das experiências sociais e culturais que circulam na escola — elemento central para a formação de novas funções psicológicas superiores.

A fala que associa a presença dessas crianças à contribuição para o desenvolvimento pessoal e acadêmico (GP4) alinha-se diretamente ao princípio vygotskiano de que a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento. Não se trata apenas de “conviver” com diversidade, mas de fazer dessa convivência uma oportunidade de internalização de novas formas de pensar, comunicar e agir. Ao interagir com pares de origens culturais distintas, as crianças brasileiras e haitianas entram em contato com repertórios simbólicos diferentes, participam de práticas sociais ampliadas e constroem coletivamente significados — o que Vygotsky identificaria como terreno fértil

para a formação de conceitos e para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas.

A capacidade adaptativa atribuída às crianças haitianas imigrantes (GP2) deve ser entendida, nessa perspectiva, não como atributo individual fixo, mas como resposta a condições socioculturais que favorecem ou limitam a participação. A adaptação cultural e escolar constitui um processo de mediação contínua: ao interagir com professores(as), colegas, rotinas e instrumentos culturais brasileiros — com destaque para o uso escolar da linguagem — a criança reorganiza progressivamente seu funcionamento psicológico e se apropria dos instrumentos da cultura local. Trata-se de movimento dialético que demonstra como a escola funciona como ambiente privilegiado de transição da participação periférica para a participação plena nas práticas sociais.

A convivência multicultural destacada por GP1 aparece como expressão concreta da noção de ZDP. Ao compartilhar experiências, tarefas e significados com colegas brasileiros, as crianças haitianas podem realizar atividades que inicialmente não dominariam sozinhas, avançando a partir do apoio de pares mais experientes — e, simultaneamente, oferecem novas mediações culturais aos colegas, ampliando o repertório coletivo da turma. Nessa dinâmica, todos(as)os(as) estudantes tornam-se agentes e beneficiários de processos de mediação, revelando que a pluralidade cultural é, em si, motor de aprendizagem.

Por fim, a referência à baixa incidência numérica dos(as) estudantes haitianos (GP5) sinaliza um fenômeno ainda emergente e localizado, lembrando que os processos descritos são históricos e situados, dependentes das condições concretas de cada instituição. Essa observação reforça outra premissa vygotskiana: os resultados do desenvolvimento não podem ser generalizados sem considerar o contexto social que os produz, pois é nas relações específicas (e não em abstrações universais) que o aprendizado ganha forma e sentido.

Em síntese, a interpretação dos dados à luz da teoria de Vygotsky mostra que a presença de crianças haitianas imigrantes faz emergir práticas e interações que potencializam o desenvolvimento de todos(as)os(as)alunos(as) e da própria escola. A integração multicultural descrita pelos(as)gestores(as) não é apenas consequência da entrada de estudantes imigrantes, mas processo ativo de mediação social, no qual a aprendizagem se constrói coletivamente, sustentando a ideia de que, na escola, a diversidade cultural é condição viva para o desenvolvimento humano.

**Eixo temático 6:Mediação linguística e cultural como suporte à integração escolar**

Neste eixo, foram analisadas as respostas dadas a questão 11 pelos(as)gestores(as) das escolas no que se refere a dar sugestões de acolhimento às crianças alvo da pesquisa, além da elaboração da tabela 6.

**11-Quais sugestões você tem para o sistema educacional municipal para melhorar a integração e a aprendizagem das crianças haitianas imigrantes?**

Dependendo da quantidade de matrículas nas escolas, se for um número significado de estudantes migrantes haitianos, a escola poderia organizar eventos e atividades que promovam a cultura haitiana, incentivando a troca cultura. No nosso caso, a professora incentiva a turma com conteúdo que envolvem a cultura haitiana (GP5).

Demos que os projetos desenvolvidos pela Rede municipal de ensino atendem as necessidades deste público (GP4).

A vezes que as crianças não são alfabetizadas eles dão trabalho na questão da língua portuguesa. Mas, acho que deveria ter no sistema algum programa de tradução para eles (GP2).

-Programas de integração e aproximação com a língua portuguesa (GP1).

-ênfase na aproximação do idioma portuguesa, aproximação intercultural (GP3).

**Tabela 6.** Sugestões dos(as)gestores(as) para melhorar o acolhimento das crianças imigrantes

<b>Categoria de registro</b>	<b>Unidade de sentido destacada</b>	<b>Falas</b>
Promoção da cultura de origem	Atividades e eventos envolvendo cultura haitiana	GP5
Reconhecimento das ações existentes	Projetos da Rede já atendem as necessidades	GP4
Suporte linguístico institucional	Dificuldade linguística + necessidade de programa de tradução	GP2
Ensino intencional da língua portuguesa	Programas de integração e aproximação com português	GP1
Integração linguística e intercultural	Ênfase no idioma e na aproximação intercultural	GP3

**Fonte :** autoria própria

A apreciação majoritariamente positiva da presença de crianças haitianas nas escolas, expressa pelos(as)gestores(as), encontra fundamento sólido nos princípios centrais da teoria histórico-cultural. Como afirma Vygotsky (1987, p. 97), “o desenvolvimento humano se constitui no e pelo contato com o outro, em contextos socialmente mediados”, o que implica reconhecer que a convivência entre alunos(as)de diferentes origens culturais não é circunstancial, mas elemento estruturante dos processos de aprendizagem. Nesse quadro, a linguagem emerge como instrumento privilegiado de mediação. Os relatos que associam diversidade cultural ao enriquecimento pedagógico (GP1, GP4) ecoam o entendimento de que a linguagem é o principal mediador por meio

do qual conteúdos sociais são apropriados e transformados em funções psicológicas superiores (Moreira, 2002; Vygotsky, 1986).

As interações multiculturais descritas pelos(as)gestores(as) ampliam a circulação de repertórios simbólicos na escola, operando como mecanismos concretos de mediação sociocultural capazes de possibilitar o acesso a significados historicamente compartilhados (Venet *et al.*, 2015). Assim, a convivência positiva relatada aponta para um movimento em que signos culturais — discursos, gestos, narrativas e modos de agir — se transformam em novas formas de pensar e participar da vida escolar.

Nesse processo, a aprendizagem assume papel motor no desenvolvimento psicológico. Ao destacar que tanto crianças brasileiras quanto haitianas ampliam seus modos de pensar, comunicar e agir por meio do convívio (GP4), os(as)gestores(as) corroboram o princípio vygotkiano segundo o qual “a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento” (Bastos *et al.*, 2023, p. 48 ). Nessa perspectiva, a aprendizagem não é absorção passiva, mas reconstrução ativa de significados (Wertsch, 1985), na qual os(as) estudantes reconfiguram a cultura escolar a partir de suas experiências (Coelho & Pisoni, 2012). A linguagem opera como eixo dessa transformação: ela emerge inicialmente no plano social como fala externa, sustenta autonomia crescente na forma de fala privada e se converte posteriormente em pensamento e autorregulação cognitiva (Luria, 1979; Berk, 1994; Fernyhough, 2008). Assim, os avanços percebidos pelos(as)gestores(as) não constituem simples consequência da convivência multicultural, mas evidenciam processos de internalização em curso, pelos quais interações sociais se convertem em modos próprios de pensar e agir.

Nesse movimento, adaptação e participação não são manifestações de características individuais — como sugerem interpretações espontaneístas — mas respostas mediadas às condições sociais, culturais e linguísticas que estruturam a escolarização. Vygotsky (1986) sublinha que as funções psicológicas superiores emergem primeiro no plano intersubjetivo e somente depois se tornam intrapsíquicas, o que esclarece por que as dificuldades iniciais relatadas (GP1, GP2) exprimem mais a distância entre repertórios culturais do que limitações dos(as) estudantes haitianos(as). Os relatos evidenciam também a atuação da ZDP. As crianças haitianas imigrantes avançam apoiadas pela escola, por colegas e professores(as), mas também contribuem ao oferecer novas referências culturais ao coletivo, confirmando que o desenvolvimento é um processo compartilhado no qual todos(as) se tornam mediadores/as e mediados(as).

Por fim, as considerações dos(as) gestores(as) sobre a baixa incidência de estudantes haitianos em determinadas escolas (GP5) introduz a dimensão histórica e material do processo. Conforme enfatizam autores como Saviani e Martins, práticas educativas não se dão no vazio, mas em condições concretas de existência. A internalização e a participação só se efetivam plenamente quando ferramentas simbólicas — sobretudo a língua de instrução — estão acessíveis (Fernández, 2004; Tosta, 2012). Logo, os efeitos positivos observados dependem da existência de ambientes intencionais que reconheçam e mobilizem os recursos culturais trazidos pelos(as) estudantes, como demonstram experiências analisadas por Moll & Greenberg (1990) e Gutiérrez & Rogoff (2003). Portanto, os dados revelam que a presença de crianças haitianas nas escolas é fenômeno dialético: a diversidade cultural gera novas práticas pedagógicas, estas produzem mediações sociais e linguísticas, e, tais mediações transformam o desenvolvimento dos(as) alunos(as) — imigrantes e brasileiros(as) — e essas transformações reconfiguram as relações escolares. A escola não apenas integra sujeitos em trânsito cultural, mas é transformada por estes/as.

Embora esse processo seja permeado por contradições, avanços e limites impostos pelas condições institucionais, quando sustentado por práticas mediadoras, resulta na ampliação da participação, do pertencimento e da formação humana. Confirma-se, assim, a tese vygotskiana de que o desenvolvimento psicológico é sempre resultado vivo das relações sociais historicamente situadas e linguisticamente mediadas, tornando a experiência migratória um potente motor de reorganização cultural e cognitiva no espaço escolar.

### 4.3. Apresentação e análise das respostas ao questionário aplicado aos pais e responsáveis

**Quadro 8.** Perguntas fechadas dos parentes participantes (PP)

Código	Foi difícil matricular o seu filho na escola ?	Seu/a filho/a recebe todo o Material Escolar necessário ?	Seu/a filho/a já foi escolarizado no Haiti	Pegadinhas reclamadas pelos (as) filhos (as)	Participação do(a) seu/a filho (a) na Atividades na escola	Problemas que podem afetar o bom desempenho do(a) seu/a filho/a
PP1	Não	Sim	1 ano	-----	Raramente	Étnico-racial
PP2	Não	Sim	Não	-----	Sempre	Étnico-racial
PP3	Não	Sim	Não	Brincadeira sobre a cor	Sempre	Étnico-racial
PP4	Não	Sim	Não	-----	Sempre	Pedagógico
PP5	Não	Sim	Não	-----	Sempre	Pedagógico
PP6	Não	Sim	Não	Brincadeira sobre a cor	Sempre	Linguístico
PP7	Não	Sim	2 anos	----- -	Sempre	Linguístico
PP8	Não	Sim	Não	-----	Sempre	Étnico-racial
PP9	Não	Sim	Não	Brincadeira sobre a cor	Sempre	Linguístico
PP10	Não	Sim	Não	Brincadeira sobre sotaque	Sempre	Linguístico

**Fonte :** autoria própria

De acordo com o quadro 8, é importante destacar que 100% dos pais relataram não ter dificuldades para matricular seus filhos e filhas na escola. Além disso, 100% dos(as)participantes afirmaram que os(as)filhos(as) receberam todo o material escolar necessário para dar continuidade aos estudos. Em relação à escolaridade no Haiti, 20% dos(as)participantes relataram que os(as)filhos(as) já haviam frequentado a escola no país por algum tempo: um participante por um ano e outro por dois anos. Quanto ao idioma, 80% dos(as) participantes utilizam crioulo e português para se comunicar com os(as)filhos(as) em casa, enquanto 10% utilizam apenas crioulo e 10% utilizam crioulo e francês. Ademais, 90% dos(as) filho/asdos(as) pesquisados(as) participam ativamente de todas as atividades escolares, enquanto 10% participam raramente. No total, 40% dos participantes admitem que seus filho e filhas enfrentam problemas de cunho étnico-racial na escola; 20% admitem que os(as)filhos(as) enfrentam problemas pedagógicos, ou seja,

relacionados ao ensino, enquanto 40% dos(as) participantes admitem que os(as)filhos(as) enfrentam problemas linguísticos, ou seja, problemas relacionados principalmente à língua portuguesa.

#### **4.4. Análise dos dados obtidos com as questões abertas feitas aos pais/ou responsáveis**

De acordo com as respostas obtidas dos pais ou responsáveis, referenteas dez (10) questões, analisou-se as questões abertas – ou seja a 3, 4, 6 e 10 e, cada resposta corresponde a uma área temática e a uma tabela de interpretação organizada de acordo com o método de análise de conteúdo de Bardin (2011). Os seguintes eixos foram identificados:

**Eixo temático 1** :interação social na escola como base do desenvolvimento(Questão-3);

**Eixo temático 2** :interação escola–família como mediação social (questão 4);

**Eixo temático 3** :linguagem como mediadora do pensamento (questão 6);

**Eixo temático 4** :mediação do adulto, construção da ZDP(questão 10).

**Eixo temático 1**:interação social na escola como base do desenvolvimento.(Questão-3)

#### **3- Seu(a) filho (a) tem amigos na escola ?**

- **(X) Amigos (as) brasileiros (as)** ; ( ) amigos (as) haitianos (as) ; ( )amigos (as) haitianos (as) e amigos (as) brasileiros (as); **amigos de outro nacionalidade** : Ele tem amigos brasileiros, mas pelo que me conta, nem todos querem brincar com ele na escola (PP9).

- **(X) Amigos (as) brasileiros (as)** ; ( ) amigos (as) haitianos (as) ; ( )amigos (as) haitianos (as) e amigos (as) brasileiros (as); **amigos de outro nacionalidade** : Ela não está aqui há muito tempo, acabamos de entrar no país (Brasil), mas ela me disse que as crianças brasileiras são suas amigas na escola porque algumas delas dizem que ela parece brasileira por causa do tom de pele (PP6).

- **(X) Amigos (as) brasileiros (as)** ; ( ) amigos (as) haitianos (as) ; ( )amigos (as) haitianos (as) e amigos (as) brasileiros (as); **amigos de outro nacionalidade** : Ela não tem outros amigos estrangeiros porque acho que na escola dele só estudam haitianos e brasileiros, embora nem todas as crianças da turma sejam amigas dela, porque ela me disse que às vezes tem crianças que não querem que ela sente ao lado delas (PP8).

- **(X) Amigos (as) brasileiros (as)** ; ( ) amigos (as) haitianos (as) ; ( )amigos (as) haitianos (as) e amigos (as) brasileiros (as); **amigos de outro nacionalidade** : Na escola dela, há alunos venezuelanos, e os alunos brasileiros brincam mais com eles. Suas amigas brasileiras gostam mais de conversar e brincar com as alunas venezuelanas (PP2).

- **(X) Amigos (as) brasileiros (as)** ; ( ) amigos (as) haitianos (as) ; ( )amigos (as) haitianos (as) e amigos (as) brasileiros (as); **amigos de outro nacionalidade** : Ele não tem amigos de outras nacionalidades. Não sei se ele tem algum, mas a maioria dos seus amigos da escola são brasileiros (PP1).

- ( ) Amigos (as) brasileiros (as) ; ( ) amigos (as) haitianos (as) ; **( X ) amigos (as) haitianos (as) e amigos (as) brasileiros (as); amigos de outro nacionalidade :** Ele tem amigos brasileiros da escola anterior e amigos haitianos. Ele não tem amigos de outras nacionalidades (PP3).

- ( ) Amigos (as) brasileiros (as) ; ( ) amigos (as) haitianos (as) ; **( X ) amigos (as) haitianos (as) e amigos (as) brasileiros (as); amigos de outro nacionalidade :** Ele tem amigos brasileiros da escola anterior e amigos haitianos. Ele não tem amigos de outras nacionalidades (PP4).

- **( X ) Amigos (as) brasileiros (as) ;** ( ) amigos (as) haitianos (as) ; ( ) amigos (as) haitianos (as) e amigos (as) brasileiros (as); **amigos de outro nacionalidade :** Ele tem mais amigos brasileiros do que haitianos (PP7).

- **( X ) Amigos (as) brasileiros (as) ;** ( ) amigos (as) haitianos (as) ; ( ) amigos (as) haitianos (as) e amigos (as) brasileiros (as); **amigos de outro nacionalidade :** Ele tem amigos haitianos e conversa com outras crianças. Mas seus amigos são mais haitianos do que outros estudantes haitianos (PP10).

- ( X ) Amigos (as) brasileiros (as) ; ( ) amigos (as) haitianos (as) ; **( X ) amigos (as) haitianos (as) e amigos (as) brasileiros (as); amigos de outro nacionalidade :** A escola me disse que ele conversa e brinca com todas as crianças, e nem sequer sabem se ele tem amigos estrangeiros (PP5).

**Tabela 7.** Amizades das crianças haitianas imigrantes na escola

Unidade de Registro	Categoria (Bardin)	Categoria Vygotskiana	Sentido Produzido	Falas
Amizades principalmente com brasileiros	Integração escolar	Interação social	Relações predominam com colegas brasileiros.	PP1, PP2, PP4, PP5, PP6, PP7, PP9
Amizades com haitianos e brasileiros	Dupla socialização	Ambientes socioculturais múltiplos	A criança transita entre culturas escolares.	PP3, PP10
Dificuldade de aceitação	Conflitos sociais	Interação negativa	Rejeição e exclusão dificultam construção de vínculos sociais.	PP8, PP9
Amigos de outras nacionalidades	Diversidade escolar	Interação multicultural	Escola com maior pluralidade favorece novas formas de socialização.	PP2

**Fonte :** autoria própria

Os dados referentes às relações de amizade entre crianças imigrantes haitianas e seus colegas brasileiros(as) evidenciam que o processo de integração escolar se materializa nas dinâmicas cotidianas de convivência e interação. Partindo da perspectiva histórico-cultural, tais resultados confirmam a premissa vygotskiana segundo a qual é na relação com o(a) outro(a) que o desenvolvimento humano encontra sua base. Como afirmam Vygotsky (1987) e Luria (1979), as funções psicológicas superiores são originariamente sociais, emergindo no plano interpsicológico antes de se constituírem como capacidades individuais.

Nesse sentido, todas as falas que indicam vínculos predominantemente com colegas brasileiros(as) (PP1, PP2, PP4, PP5, PP6, PP7, PP9) sugerem que, quando inseridas em ambientes escolares participativos, as crianças imigrantes convertem-se em sujeitos ativos da cultura escolar, apropriando-se de modos de agir, comunicar e significar que circulam no grupo. Como destaca Wertsch (1985), a participação em práticas sociais compartilhadas constitui o mecanismo por meio do qual, signos e instrumentos culturais são internalizados, passando a reorganizar o funcionamento psicológico. Por outro lado, a presença de amizades que articulam vínculos tanto com brasileiros(as) quanto com haitianos(as) (PP3, PP10) permite interpretar o fenômeno como processo de dupla socialização. Essa circulação entre contextos culturais distintos confirma que a criança não abandona sua cultura de origem ao ingressar na escola brasileira. Ao contrário, transita entre universos simbólicos que coexistem e se tensionam, ampliando repertórios linguísticos e identitários. Venet *et al.* (2015) lembram que a internalização cultural nunca ocorre de modo homogêneo, mas implica sínteses originais produzidas na experiência concreta de participação social.

A dimensão conflitiva identificada nas narrativas (PP8, PP9) deve igualmente ser valorizada. Na perspectiva dialética que estrutura a obra de Vygotsky, desenvolvimento e aprendizagem são atravessados por contradições (Bastos, 2023; Martínez, 2010). Tensões, resistências e episódios de exclusão não constituem apenas barreiras contingentes, mas indicadores das condições materiais e simbólicas que limitam ou ampliam a participação. Quando a interação negativa restringe o acesso do estudante imigrante às práticas compartilhadas, reduz também seu trânsito na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1986), uma vez que diminui a possibilidade de apoio por pares mais experientes — aspecto ressaltado por Daniels (2001) ao discutir a relação entre ZDP e participação.

Assim, a presença de vínculos que ultrapassam tanto a nacionalidade brasileira quanto haitiana (PP2) evidencia contextos marcados pela pluralidade cultural. Em ambientes multiculturais, como apontam Gutiérrez e Rogoff (2003), as crianças entram em contato com múltiplas referências simbólicas, aumentando o escopo de ferramentas culturais disponíveis para a ação e pensamento. Tal ampliação repercute diretamente na ZDP, pois oferece ao(a) estudante interlocutores/as e práticas diversificadas, favorecendo a internalização de significados para além da cultura majoritária.

Em resumo, os dados mostram que a integração escolar das crianças haitianas se desenvolve de modo eminentemente relacional, situado e mediado. Vínculos positivos predominantemente com colegas brasileiros(as) favorecem a apropriação das práticas escolares; amizades híbridas apontam para a construção de identidades em trânsito; e os conflitos revelam limites concretos impostos às possibilidades de participação e aprendizagem. À luz da perspectiva histórico-cultural, tais achados reiteram que aprender e se desenvolver na escola é inseparável da qualidade das relações sociais (Vygotsky, 1987), confirmando que a escola é simultaneamente espaço de integração, produção cultural e transformação subjetiva para todos(as)os envolvidos(as).

## **Eixo temático 2: interação escola–família como mediação social (questão 4).**

### **4- Você frequentemente convocado (a) na escola do seu (sua) filho (a)? Se sim, por quê?**

- Não eles não me convoquem nunca para minha filha (PP2).
- Sim , eles me ligam com muita frequência na escola porque às vezes meu filho fica doente. Mas teve uma vez que me ligaram porque meu filho bateu em uma criança. Quando cheguei e perguntei por que ele tinha batido, ele me disse que foi porque a criança o chamou de feio e negro (PP3).
- Não, Eles não me chamam para ir à escola por causa do meu filho (PP1).-Sim, o motivo das convocações é para reunião na escola (PP4).
- yo te rele m pandan 2 fwa pou li nan lekòl la paske li te goumen avek lot timou. Men le m rive lakay la li di m se paske timoun yo tap rale rad sou li epi fe grimas li : *Fui chamada duas vezes na escola porque meu filho se envolveu em uma briga com outras crianças. Mas em casa, meu filho me disse que foi porque aquelas crianças puxaram suas roupas e fizeram caretas para ele* (PP5).
- Non, sèlman le gen reyinyon pou paran yo : *somente quando houver reuniões de país* (PP6).
- Non yo poko janm rele m nan lekòl la : *“Não, a escola nunca me liga”* (PP7).
- Non mwen pa souvan al nan lekòl la pou li : *“Não, eu não vou à escola com muita frequência”* (PP8).
- Yo te relem yon sel fwa pou li paske lot timoun te pouse l : *Só me chamaram uma vez porque outra criança a estava empurrando* (PP9).
- Mwen souvan ale lekòl la pou reyinyon selman : *Frequentemente, só vou à escola para reuniões* (PP10).

**Tabela 8.**Convocações da escola aos pais (Questão 4)

<b>Unidade de Registro</b>	<b>Categoria (Bardin)</b>	<b>Categoria Vygotskiana</b>	<b>Sentido Produzido</b>	<b>Falas</b>
Não recebe convocações	Relação família-escola	Ausência de mediação direta	Pouco contato escola-família reduz trocas mediadoras.	PP1, PP2, PP7, PP8

Unidade de Registro	Categoria (Bardin)	Categoria Vygotskiana	Sentido Produzido	Falas
Convocações por doença	Comunicação escolar	Mediação institucional	A escola comunica situações que demandam cuidado dos pais.	PP3
Convocações por conflitos	Situações de tensão	Interação social e construção de significados	Conflitos revelam tensões étnicas (racismo, rejeição) que afetam o desenvolvimento social.	PP3, PP5, PP9
Convocações para reuniões	Rotina escolar	Mediação formal	Comunicação estruturada favorece envolvimento da família.	PP4, PP6, PP10

**Fonte :** autoria própria

A análise das formas de contato entre escola e familiares de crianças haitianas revela que a mediação entre esses dois contextos — o doméstico e o escolar — varia significativamente e assume diferentes funções no processo de escolarização. Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a aprendizagem é um fenômeno essencialmente social e mediado, no qual a criança transita entre diferentes ambientes culturais que moldam suas experiências de desenvolvimento. O primeiro conjunto de falas aponta a ausência ou baixa frequência de convocações escolares (PP1, PP2, PP7, PP8), sugerindo pouca circulação de informações entre escola e família. Tal distanciamento reduz a densidade das mediações sociais que a criança pode vivenciar, uma vez que a articulação entre os dois contextos é fundamental para dar continuidade aos processos de significação iniciados na escola. Sem essa ponte, parte das orientações, valores e instrumentos culturais escolares não encontra o reforço necessário no ambiente familiar, limitando a internalização e, conseqüentemente, a atuação da criança na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Por outro lado, a ocorrência de convocações pontuais por questões de saúde (PP3) revela um tipo de mediação institucional que, embora restrita a situações de necessidade, mantém ao menos algum canal de comunicação entre os dois espaços. Como destaca Vygotsky, qualquer forma de interação pode funcionar como ferramenta para construir significados, ainda que seu potencial seja limitado quando não está articulado a práticas pedagógicas mais amplas. A fala sugere que, nesses casos, a escola assume um papel protetivo, sinalizando para a família que o/a estudante ocupa um lugar de cuidado e atenção — um elemento importante para a construção de vínculos de confiança e pertencimento.

A presença de convocações associadas a conflitos interpessoais (PP3, PP5, PP9), muitas vezes permeados por tensões raciais ou dinâmicas de rejeição, merece atenção especial, pois explicita uma dimensão dialética do processo de desenvolvimento. Vygotsky afirma que o aprendizado se constitui nas contradições sociais e não na

ausência delas. Os conflitos observados funcionam como reveladores de relações assimétricas e barreiras simbólicas que atravessam a integração das crianças haitianas. No entanto, também podem ser compreendidos como situações de aprendizagem — espaços em que os sentidos atribuídos a identidade, alteridade e convivência podem ser negociados e transformados, desde que mediados adequadamente por adultos e pela instituição. Quando essas situações não são trabalhadas, elas limitam a participação social; quando mediadas pedagogicamente, podem ampliar repertórios comunicativos e afetivos para todos(as)os envolvidos(as).

Por fim, os relatos sobre convocações por meio de reuniões formais (PP4, PP6, PP10) apontam para práticas escolares que valorizam a inclusão da família em rotinas coletivas. Esse tipo de mediação formal explicita a escola como instituição cultural organizada, que oferece instrumentos, linguagem e regras de participação a todos os membros da comunidade. Na visão vygotskiana, reuniões e encontros constituem momentos de mediação simbólica que podem alinhar expectativas, integrar culturas e construir parcerias educativas. Nesse sentido, o envolvimento formal dos pais fortalece a continuidade entre os contextos escolar e familiar, ampliando a possibilidade de que a criança encontre apoio para transitar do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico.

Concluindo, os dados revelam que a relação família-escola, embora presente em diferentes graus, opera como elemento central no desenvolvimento dos(as) estudantes haitianos. A ausência de mediação reduz pontes entre culturas e dificulta a internalização de práticas escolares; as convocações por saúde e conflitos assumem funções pontuais, mas revelam tensões sociais que atravessam o processo educativo; e a participação em reuniões formais emerge como espaço privilegiado de integração e construção de significados compartilhados. À luz de Vygotsky, torna-se evidente que a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças dependem não apenas da interação com professores(as) e colegas, mas também da qualidade das mediações que conectam família e escola — reforçando que o desenvolvimento humano é processo coletivo, culturalmente situado e historicamente construído.

### **Eixo temático 3 :linguagem como mediadora do pensamento(questão 6)**

**6- Em que idioma você mais se comunica com seu (a) filho (a) em casa ? *Nan ki lang ou plis pale a pitit ou a pandan nou lakay la ?***

**- (X) Crioulo/francês** ( )Crioulo /português ( ) francês /português. **Outro** : Use mais crioulo e francês para que a criança não perca o idioma da mãe e do pai (PP7).

-() Crioulo/francês;( **X** )**Crioulo /português**; () francês /português. **Outro :** Usar mais crioulo e português porque sabemos que na escola só falam português com ele, mas não queremos que ele fique sem saber falar crioulo também (PP5).

- () Crioulo/francês;( **X** ) **Crioulo /português**; () francês /português. **Outro :** Nós o ajudamos com o português e o crioulo, e estamos pensando em orientá-lo para o inglês (PP4).

- () Crioulo/francês ( **X** ) **Crioulo /português**; () francês /português. **Outro :** Não temos muito tempo, passamos a maior parte dele na escola, por isso também falamos crioulo, porque, embora nosso filho tenha nascido no Brasil, somos haitianos (PP3).

- ( **X** ) **Crioulo/francês**;( ) Crioulo /português ; () francês /português. **Outro :** Quero que ele fale outros idiomas também, como inglês e espanhol (PP1).

- () Crioulo/francês ( **X** ) **Crioulo /português** () francês /português. **Outro :** Sabemos que na escola só se fala português, por isso falamos francês com ele em casa para que ele mantenha a mente aberta a outras línguas também. (PP9).

- ( ) Crioulo/francês ;( **X** ) **Crioulo /português**; () francês /português. **Outro :** Quero que ele domine os dois idiomas para que possa aprender ambos com facilidade e sem problemas (PP2).

- ( ) Crioulo/francês ;( **X** ) **Crioulo /português**; () francês /português. **Outro :** Essas duas línguas são consideradas básicas e, posteriormente, ele poderá aprender mais idiomas (PP8).

- ( **X** ) **Crioulo/francês** ; ( ) Crioulo /português () francês /português. **Outro :** Não quero que ele fale apenas esses idiomas, quero que ele fale ainda mais, porque tenho uma grande visão para ele que vai além do Brasil (PP6).

- ( ) Crioulo/francês ( **X** ) **Crioulo /português**() francês /português. **Outro :** O aprendizado de idiomas é a maior oportunidade do mundo atualmente. Quero que ele aprenda português melhor e outros idiomas que possam ajudá-lo a se desenvolver em qualquer lugar do mundo (PP10).

**Tabela 9.** Idioma utilizado em casa (Questão 6)

Unidade de Registro	Categoria (Bardin)	Categoria Vygotskiana	Sentido Produzido	Falas
Uso de crioulo e francês	Preservação cultural	Mediação sociocultural	Mantém identidade étnica e vínculos culturais do grupo	PP1, PP6, PP7
Uso de crioulo e português	Integração sociolinguística	Mediação linguística dupla	Facilita aprendizagem escolar sem perda do idioma de origem	PP2, PP3, PP4, PP5, PP8, PP9, PP10
Desejo de multilínguas	Expansão cultural	Ferramentas simbólicas	A ampliação do repertório linguístico fortalece repertório cognitivo e inclusão social	PP1, PP4, PP5, PP6, PP8, PP9, PP10
Uso do francês para “mente aberta”	Interculturalidade	Linguagem e pensamento	A diversidade linguística é percebida como promotora de desenvolvimento cognitivo	PP9

**Fonte :** autoria própria

A análise das enunciações parentais revela que a escolha do idioma utilizado em casa constitui não apenas um ato comunicativo, mas um mecanismo ativo de mediação

cultural, nos termos da teoria histórico-cultural de Vygotsky. O uso predominante do crioulo haitiano, associado ao francês ou ao português, demonstra que o idioma se configura simultaneamente como marcador identitário e instrumento de desenvolvimento psicológico. A primeira dimensão observada refere-se à preservação cultural, evidenciada nos relatos das famílias que privilegiam o crioulo/francês (PP1, PP6, PP7). Para esses participantes, a língua materna opera como ferramenta simbólica que assegura a continuidade das referências culturais e sociais de pertença. Nessa direção, a linguagem assume função mediadora na transmissão da herança cultural do grupo, reforçando a concepção Vygotskyana de que os signos linguísticos são instrumentos sociais historicamente construídos que regulam e orientam a atividade humana.

Em outra direção, o predomínio do par crioulo/português (PP2, PP3, PP4, PP5, PP8, PP9, PP10) evidencia um movimento de integração sociolinguística, no qual as famílias reconhecem que a escolarização brasileira demanda domínio do português, mas rejeitam a substituição plena da língua de origem. Tal postura implica uma mediação linguística dupla: de um lado, o português como ferramenta de participação social e escolar; de outro, o crioulo como manutenção epistêmica e afetiva. Essa coexistência linguística materializa a passagem do plano interpsicológico para o intrapsicológico descrita por Vygotsky, pois evidencia um processo de internalização de repertórios socioculturais distintos.

Outro aspecto relevante é o desejo de acesso multilíngue (PP1, PP4, PP5, PP6, PP8, PP9, PP10). A expansão intencional do repertório linguístico para outras línguas — como inglês e espanhol — indica que as línguas são concebidas socialmente como ferramentas simbólicas que ampliam horizontes cognitivos e oportunidades futuras. Essa postura reforça a dialética entre linguagem e pensamento, uma vez que a ampliação de sistemas simbólicos disponíveis modifica qualitativamente a forma como a criança organiza seu pensamento, interage com o mundo e projeta sua atuação no futuro. Por fim, destaca-se a concepção explícita de que a pluralidade linguística contribui para o desenvolvimento cognitivo, como aparece em PP9. A afirmação de que falar francês além do português e do crioulo “abre a mente” sintetiza a compreensão intuitiva dos pais sobre a linguagem enquanto mediadora do pensamento — exatamente o que Vygotsky propõe ao afirmar que a constituição da consciência e das funções psicológicas superiores ocorre por meio de signos externos culturalmente compartilhados.

Nesse sentido, observa-se que o uso doméstico do idioma vai muito além da comunicação cotidiana: o idioma se constitui como campo de disputa simbólica entre

preservação identitária, adaptação escolar e projeção de mobilidade social. Os relatos analisados confirmam que a família desempenha papel central na produção de mediação cultural, linguística e cognitiva, oferecendo às crianças imigrantes haitianas condições singulares para transitar entre mundos culturais distintos e reorganizar, a partir da linguagem, sua inserção na escola e na sociedade brasileira.

#### **Eixo temático 4: mediação do adulto, construção da ZDP (questão 10).**

**10- Você acha que seu(sua) filho (a) precisa de ajuda para ter sucesso na escola? Se sim, o que você já fez para ajudar? --Eske w panse pitit ou a bezwen ed pou l rive fe sikse nan lekòl li? Si wi, kisa fe pou ede l?**

- Wi li bezwen ed mwen. Mwen ede l nan devwa de Maison. Mwen aprann ni pou l li ak ekri. Mwen anseye l kijan pou l saj ak prof, koleg li yo, pou l respekte yo, pou l pote atansyon nan sa prof yo ap aprann li. Le l lakay la mwen toujou vle pou l fokis sou dewa li — *“Sim, ele precisa da minha ajuda. Eu o ajudo com a lição de casa. Ensino-o a ler e escrever. Ensino-o a ser educado com os professores e colegas, a respeitá-los e a prestar atenção no que os professores estão ensinando. Quando ele está em casa, sempre quero que ele se concentre na lição de casa”* (PP5).
- Pa gen moun ki pa bezwen ed, nou toujou disponib pou ede l nan travay li nan nivo nou kapab — *“Não há ninguém que não precise de ajuda, estou sempre disponível para ajudá-lo em seu trabalho na medida do possível”* (PP7).
- Sim eu preciso para ele ter um bom sucesso, mas ainda eu não faço nada para ajudar ele (PP4).
- Sim, acho que a minha filha precisa de ajuda para o desenvolvimento dela na escola. Nesse caso, eu sempre ligo na escola para fica sabendo o que eu tenho que fazer a mais para ela (PP2).
- Nenhum (PP3).
- Não acho que a minha filha precise de mais ajuda do que o fato de ter nascido no Brasil (PP1).
- Mwen panse se ed mwen li ap bezwen, mwen toujou ede l sitou nan zafe lang pou l ka fe siksè lekòl la — *“Acho que é a minha ajuda que ela precisa. Eu sempre o ajudo, principalmente com o idioma, para que ela tenha sucesso na escola”*. (PP9).
- Mwen vle ede l plis nan aktivite lekòl li. Mwen pa gen tan toutan pou ede l men m vle kontinye fe sa — *“Quero ajudá-lo mais com as atividades escolares. Nem sempre tenho tempo para ajudá-lo, mas quero continuar fazendo isso (PP8)”*.
- Jiskaprezan, pitit mwen na aprann tre byen nan lekòl la, pwofese yo pran pasyans avek li malgre li pot ko pale pòtigè a. Kounya li komanse pale, li ap aprann tre byen paske m te voye l nan CRAS yon fason pou m ka ede l pi byen — *“Até agora, minha filha aprendeu muito bem na escola, as professoras são pacientes com ela, mesmo que ela ainda não fale português. Agora ela está começando a falar, está aprendendo muito bem porque o matriculei no CRAS para que eu possa ajudá-lo melhor”* (PP6).
- Mwen toujou ede pitit mwmen an menm pa kwe li bezwen anpil ed paske li fet isit la Brezil epi lekòl la toujou ap felisite l — *“Eu sempre ajudo meu filho, mesmo que ele*

*ache que não precisa de muita ajuda, porque ele nasceu aqui no Brasil e a escola sempre o parabeniza” (PP10).*

**Tabela 10.** Ajuda para o sucesso escolar (Questão 10)

Unidade de Registro	Categoria (Bardin)	Categoria Vygotskiana	Sentido Produzido	Falas
Ajuda com dever, leitura e escrita	Apoio direto	Mediação do adulto e linguagem	Adulto amplia ZDP ao apoiar tarefas escolares e desenvolvimento da linguagem.	PP5
Ajuda eventual	Apoio disponível	Mediação flexível	Auxílio é oferecido conforme necessidade e capacidade.	PP7, PP10
Ajuda voltada ao idioma	Apoio linguístico	Linguagem como ferramenta psicológica	Prioriza alfabetização bilíngue e domínio do português para socialização.	PP6, PP9
Ligações à escola para orientação	Estratégia de acompanhamento	Mediação institucional	Busca saber como apoiar a aprendizagem via orientação da escola.	PP2
Quer ajudar, mas não consegue	Fragilidade de suporte	Limitação na mediação	Dificuldade de tempo ou recursos reduz a qualidade do apoio.	PP4, PP8
Não presta ajuda	Ausência de mediação	Falta de intervenção na ZDP	A criança depende exclusivamente do contexto escolar.	PP3
Não vê necessidade por ser brasileira	Percepção de integração	Mediação sociocultural	Acredita que inserção linguística e cultural dispensa apoio adicional.	PP1

**Fonte :** autoria própria

Os dados da tabela 10 revelam um continuum de práticas familiares de apoio escolar, que podem ser interpretadas, a partir da teoria histórico-cultural de Vygotsky, como diferentes formas de mediação capazes de potencializar — ou limitar — o desenvolvimento das funções psicológicas superiores das crianças haitianas e brasileiras. A primeira tendência observada corresponde às famílias que realizam apoio direto à escolarização, ajudando com deveres, leitura e escrita. Nesses casos, o adulto atua como mediador ativo, introduzindo ferramentas simbólicas — sobretudo a linguagem — que permitem que a criança opere além de seu nível de desenvolvimento real. Tal prática configura a ampliação efetiva da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), pois o conhecimento é internalizado por meio da interação colaborativa (PP5). Em um segundo conjunto de falas, observa-se a presença de um apoio flexível, acionado conforme a dificuldade e a necessidade percebida (PP7, PP10). Embora menos sistemático, esse suporte ainda compõe um cenário de mediação, pois o/a adulto/a permanece como recurso cultural disponível, permitindo que a criança se mova progressivamente do outro para si mesma na resolução de tarefas.

Destaca-se ainda a categoria de apoio linguístico, que confirma o papel central da linguagem enquanto ferramenta psicológica superior em Vygotsky. Famílias que se preocupam com alfabetização bilíngue e domínio do português reconhecem a linguagem como acesso à socialização e à significação do mundo escolar (PP6, PP9). Aqui, a mediação não é apenas cognitiva, mas também cultural, uma vez que o idioma constitui chave de inserção e pertença para crianças imigrantes. Além das mediações domésticas, há relatos de estratégias de acompanhamento escolar, como ligações para buscar orientação (PP2). Nesses casos, a escola funciona como mediador institucional, reforçando a tese vygotskiana de que o desenvolvimento é um produto coletivo, articulado por redes sociais e práticas culturais.

Por outro lado, emergem categorias marcadas pela fragilidade ou ausência de mediação: pais que desejam ajudar, mas não conseguem (PP4, PP8), e aqueles que não oferecem suporte (PP3). Aqui, a ZDP permanece pouco explorada, e o desenvolvimento escolar tende a ficar restrito às experiências formais de ensino, rompendo a continuidade entre aprendizagem social e escolar. Em Vygotsky, essa falta de apoio implica privar a criança de instrumentos culturais essenciais para reorganizar o pensamento e avançar cognitivamente.

Finalmente, a fala que expressa a percepção de não necessidade de apoio por a criança ser brasileira (PP1) revela uma perspectiva de mediação sociocultural tácita: o domínio do idioma e a integração cultural são vistos como suficientes para garantir aprendizagem. Essa crença, embora não implique ação direta, mostra que famílias interpretam a inserção escolar como produto de pertencimento cultural, e não como processo de construção ativa — o que, novamente, limita a exploração da ZDP.

Assim, a tabela 10 demonstra que o engajamento familiar na escolarização não é homogêneo e que diferentes formas de mediação — ou sua ausência — têm implicações diretas no desenvolvimento das crianças. À luz da teoria de Vygotsky, aprender depende da qualidade da participação do outro, seja ele ou ela adulto(a), escola ou comunidade. Para sujeitos imigrantes, essa mediação é ainda mais decisiva, pois envolve não apenas a transmissão de conhecimentos, mas a construção de sentidos culturais e identitários que permitem habitar — e aprender — em um novo contexto social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização de crianças imigrantes configura-se como um desafio central nas sociedades contemporâneas, na medida em que o acesso e a permanência no sistema educacional do país de acolhimento são determinantes para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dessas crianças. Esse processo vai além da matrícula formal, envolvendo acolhimento institucional, mediações linguísticas e reconhecimento das trajetórias migratórias e socioculturais. Inserido nesse contexto, o presente estudo foi desenvolvido no município de Três Lagoas-MS, espaço marcado pela presença significativa de famílias haitianas com filhos(as) matriculados(as) na rede pública de ensino. A partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, a pesquisa analisou o processo de escolarização de crianças haitianas imigrantes, com foco nas interações sociais, a partir das percepções de gestores(as) escolares e pais ou responsáveis.

Este estudo teve como objetivo geral **compreender as relações sociais de crianças haitianas imigrantes em escolas brasileiras a partir das percepções de responsáveis legais e gestores educacionais**, buscando identificar os mecanismos que facilitam ou dificultam essas interações nas escolas básicas. Para alcançar esse objetivo geral, o estudo propõe como objetivos específicos: **a)** analisar as informações obtidas junto aos pais ou responsáveis e aos(as) gestores(as) escolares acerca do processo de integração física das crianças haitianas imigrantes que frequentam a rede municipal de educação de Três Lagoas – MS ; **b)** descrever as relações dessas crianças com o ambiente escolar brasileiro, tomando como referência os relatos dos(as) entrevistados(as) ; e **c)** avaliar de que forma as questões étnico-raciais e linguísticas interferem nos processos de socialização e aprendizagem das crianças haitianas imigrantes. Com base nos resultados encontrados no desenvolvimento da pesquisa, pode-se indicar que os objetivos foram alcançados.

Os resultados desta pesquisa indicam, em primeiro lugar, que o **acesso formal à escolarização das crianças imigrantes haitianas** no município de Três Lagoas encontra-se, em grande medida, garantido por meio de exigências administrativas equivalentes às aplicadas às crianças brasileiras. Tal configuração normativa expressa um avanço significativo no reconhecimento dessas crianças como sujeito de direitos no âmbito da educação pública. A alteração normativa implementada em 2024, ao eliminar a exigência de comprovação de escolarização anterior, constitui um marco estrutural relevante, pois rompe com práticas burocráticas que historicamente operaram como

mecanismos indiretos de exclusão de estudantes imigrantes. Essa mudança reafirma uma concepção de inclusão fundamentada no princípio da universalização do acesso à educação e na compreensão de que o desenvolvimento não deve ser tomado como pré-requisito para a escolarização, mas como produto das interações sociais mediadas no espaço escolar.

Contudo, os dados revelam que a igualdade normativa não se traduz automaticamente em igualdade de condições reais de integração. O acesso efetivo à escola e a permanência bem-sucedida das crianças imigrantes dependem fortemente de processos de mediação institucional e humana, especialmente no que se refere à orientação às famílias quanto aos trâmites administrativos, às rotinas escolares e às expectativas pedagógicas. Nesse sentido, a atuação de gestores(as), professores(as) e equipes escolares como mediadores/as sociais mostra-se fundamental para transformar o direito formal em participação concreta, evitando processos de exclusão silenciosa que podem ocorrer mesmo em contextos juridicamente inclusivos.

No âmbito **das relações sociais e linguísticas**, os resultados evidenciam que a participação verbal das crianças haitianas imigrantes em sala de aula tende a ser restrita nos momentos iniciais de sua inserção escolar. Tal limitação está fortemente associada às barreiras linguísticas, à insegurança comunicativa e ao desconhecimento das normas discursivas do contexto escolar brasileiro. Entretanto, à medida que as crianças se familiarizam com o ambiente escolar e recebem apoio pedagógico e social, observa-se um aumento progressivo e qualitativo de sua participação verbal. Esse movimento confirma empiricamente a tese vygotskiana de que a linguagem se desenvolve primeiramente no plano interpsicológico — nas relações com professores(as) e colegas — para, posteriormente, ser internalizada e assumir a função de instrumento de organização do pensamento, autorregulação e desenvolvimento cognitivo. Assim, a participação linguística não se apresenta como um traço fixo, mas como um processo dinâmico, historicamente situado e profundamente dependente das condições de mediação oferecidas pela escola.

No que se refere ao **desempenho acadêmico**, o estudo demonstra que as crianças imigrantes haitianas são, em geral, percebidas pelos(as) gestores(as) escolares como apresentando níveis de aprendizagem equivalentes aos(as)dos(as)alunos(as) brasileiros(as), desde que inseridas em contextos pedagógicos acolhedores e acompanhadas por estratégias de apoio linguístico. As dificuldades identificadas tendem a ser predominantemente iniciais, transitórias e contextuais, relacionadas à adaptação ao

idioma e às práticas escolares, e não a déficits cognitivos ou limitações individuais. Esse achado reforça a compreensão, ancorada na teoria histórico-cultural, de que a aprendizagem, quando mediada socialmente, atua como motor do desenvolvimento e possibilita a emergência de novas formas de funcionamento psicológico. O sucesso acadêmico observado não pode, portanto, ser atribuído à adaptação espontânea dos(as) estudantes, mas às mediações pedagógicas e institucionais que ampliam suas possibilidades de atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Por fim, no que diz respeito às **questões étnico-raciais e linguísticas**, os relatos dos pais evidenciam a persistência de episódios de racismo, discriminação velada e brincadeiras associadas à cor da pele, ao sotaque ou à condição migrante, os quais impactam negativamente o bem-estar emocional e a participação social das crianças. Tais experiências revelam que a relação social na escola ocorre em um campo marcado por contradições, no qual avanços convivem com práticas excludentes, muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, os resultados indicam que a construção de vínculos de amizade com crianças brasileiras é frequente, apontando para processos reais de integração social. Essa coexistência entre pertencimento e exclusão sutil evidencia que a socialização escolar das crianças haitianas migrantes não é linear nem homogênea, mas atravessada por tensões que refletem desigualdades raciais e linguísticas mais amplas da sociedade brasileira.

Os resultados do estudo revelam que as relações sociais e a aprendizagem das crianças imigrantes haitianas se constituem como um **processo complexo, dialético e mediado**, no qual políticas inclusivas, práticas pedagógicas e marcadores étnico-raciais e linguísticos interagem de forma dinâmica. A escola emerge, assim, não apenas como espaço de acesso ao conhecimento, mas como *lócus* privilegiado de produção de pertencimento, de enfrentamento das desigualdades e de transformação das trajetórias de desenvolvimento das crianças imigrantes.

Este estudo apresenta contribuições relevantes em diferentes dimensões: **contribuições sociais, contribuições teóricas e acadêmicas e contribuições práticas**. Socialmente, a pesquisa dá visibilidade às crianças especialmente as crianças haitianas como sujeitos sociais ativos, rompendo com perspectivas deficitárias que frequentemente marcam os discursos sobre crianças imigrantes. Contribui, assim, para o fortalecimento do debate sobre práticas antirracistas, justiça linguística e construção de ambientes escolares inclusivos. Ainda contribui para o aprofundamento da teoria histórico-cultural no campo das pesquisas sobre migração e educação, ao demonstrar empiricamente como

a linguagem, a mediação e as relações sociais estruturam o desenvolvimento em contextos escolares multiculturais. Além disso, fortalece a compreensão da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como um fenômeno dinâmico e relacional em contextos migratórios. Na prática, os resultados podem subsidiar políticas educacionais e práticas escolares, especialmente no que se refere à necessidade de ações sistemáticas de apoio linguístico, mediação pedagógica, formação docente em competências interculturais e fortalecimento da articulação entre escola e família.

Entre as limitações do estudo, destaca-se o número reduzido de participantes, particularmente no que se refere à quantidade de crianças haitianas por escola, o que restringe generalizações estatísticas. Além disso, a pesquisa baseou-se nos relatos de gestores(as) e pais ou responsáveis, sem a realização de observações diretas das práticas em sala de aula ou a escuta direta das próprias crianças. Apesar disso, o estudo abre espaço para novas possibilidades de investigação. Assim, pesquisas futuras podem explorar: as narrativas das próprias crianças sobre identidade, pertencimento e experiências de racismo; as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) e suas competências interculturais; estudos comparativos entre diferentes grupos de crianças imigrantes; análises longitudinais dos percursos escolares e do desenvolvimento identitário de crianças imigrantes.

Então, a partir das análises realizadas, identifica-se que as relações sociais das crianças haitianas imigrantes, são atravessadas nas escolas, por um conjunto de fatores interdependentes. Entre os elementos que facilitam a socialização, destacam-se: o acolhimento institucional por parte da escola, práticas pedagógicas inclusivas e mediação linguística (como apoio no aprendizado do português). Por outro lado, entre os fatores que dificultam essas relações, evidenciam-se as barreiras linguísticas, episódios de preconceito étnico-racial e ausência de políticas educacionais específicas.

Por fim, a presença das crianças haitianas imigrantes nas escolas básicas em Três-Lagoas-MS, não constitui uma responsabilidade individual, mas um processo coletivo, institucional e historicamente situado. Quando a escola se organiza como espaço de mediação linguística, cultural e social intencional, a migração deixa de ser um obstáculo ao desenvolvimento e passa a configurar-se como uma potente fonte de transformação humana, pedagógica e social.

## REFERÊNCIAS

- AGNANT, Patrick. *Le système d'éducation haïtien: une étude néo-institutionnaliste en trente ans, de la Réforme Bernard en 1979 jusqu'au tremblement de terre de 2010*. 2018.
- ALEXANDRE, Ivone Jesus. *Diversidade e diferença na escola: crianças migrantes do Haiti*. Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA, v. 10, n. 1, p. e102304-e102304, 2023.
- ALEXANDRE, Ivone; ABRAMOWICZ, Anete. *Inserção escolar: crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT*. Revista Periplos, v. 1, n. 1, p. 184-197, 2017.
- ALVES, Alvaro Marcel Palomo. *As teorias do jogo infantil de Vygotsky e Winnicott: uma análise intersubjetiva*. 2013.
- ALVES, Maria Railma et al. *Desigualdades educacionais: Discriminação, estigma e retraimento no contexto do ambiente escolar e das novas desigualdades contemporâneas*. 2016.
- AMICY, Anne-Suze. *L'éducation relative à l'environnement dans le programme des deux premiers cycles du niveau fondamental en Haïti. Analyse comparative des programmes de sciences expérimentales de France, Haïti et Ontario (Canada)*. 2016. Thèse de doctorat. Université Paris-Est; Université Quisqueya (Port-au-Prince, Haïti).
- ARAUJO, Dina Santos. *Mobilidade Haitiana: análise do contexto brasileiro e seus desdobramentos*. 2018.
- ASSUMPCÃO, Adriana Maria; DE AZEVEDO AGUIAR, Gabriela. "Você precisa falar português com seu filho": *Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro*. Revista Iberoamericana de Educación, v. 81, n. 1, p. 167-188, 2019.
- AUDEBERT, Cédric. *La diaspora haïtienne: vers l'émergence d'un territoire de la dispersion? Le défi haïtien: économie, dynamique sociopolitique et migration*, p. 193-212, 2011.
- AUDEBERT, Cédric. *The recent geodynamics of Haitian migration in the Americas: refugees or economic migrants?* Revista Brasileira Estudos de População, v. 34, n. 1, pp. 55-71. 2017
- BAADE, Joel Haroldo et al. *Professores da educação básica no Brasil em tempos de COVID-19*. Hólos, v. 5, p. 1-16, 2020.
- BAENINGER, Rosana et al. *Imigração haitiana no Brasil*. Paco Editorial, 2017.
- BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta. *Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil*. Revista Brasileira de estudos de População, v. 34, n. 01, p. 119-143, 2017.
- BAKHURST, D. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge University Press. 2009.

Banque mondiale. (2022a). *Données des comptes nationaux de la Banque Mondiale et fichiers de données des comptes nationaux de l'OCDE*. Retrieved from Banque mondiale. 2022: <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.POP.GROW>

Banque mondiale. *La Banque mondiale en Haïti*. Retrieved 7 22, 2022, from La Banque mondiale. 2023 : <https://www.banquemondiale.org/fr/country/haïti/overview>

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. *Aproximações entre o funcionamento da Metodologia das Sequências Didáticas e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal*. Calidoscópio, v. 11, n. 1, p. 76-89, 2013.

BASSAN, Larissa Helyne. *O trabalho pedagógico e a zona de desenvolvimento proximal na aprendizagem da linguagem escrita*. 2008.

BASTOS, Clecia Rosas Brito et al. *As brincadeiras como práticas lúdicas nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições à luz da teoria de Piaget e Vygotsky*. HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM), v. 41, n. 1, p. 462-485, 2023.

BAUBÖCK, R. 'Studying citizenship constellations', *Journal of Ethnic and Migration Studies* 36(5): 847–859. 2010.

BELONY, Virgine; SOLLAI, Luca. *Stéréotypes et représentations des communautés italiennes et haïtiennes au Québec: une analyse historique croisée (1900-2024)*. Possibles, v. 49, n. 1, p. 46-55, 2025.

BERK, L. E. *Why Children Talk to Themselves*. *Scientific American*. p. 78–83, 1994.

BLANCPAIN, François. *Les droits de la France sur la colonie de Saint Domingue et le traité de Ryswick*. *Outre-Mers. Revue d'histoire*, v. 94, n. 354, p. 305-329, 2007.

BORTOLOTO, Claudimara C. *Migração e trabalho na contemporaneidade: os haitianos no Oeste do Paraná*. Tese (Doutorado em ciência sociais ). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara. 2019.

BOURDIEU, P. *L'économie des échanges symboliques*. Paris : Fayard. 1983.

BRAGA, José Luiz. *Interação como contexto da Comunicação*. *Matrizes*, v. 6, n. 1, p. 25-41, 2012.

BRAHIM, Azoui. *Enseigner auprès d'élèves en situation de grande précarité : du désir didactique à la souffrance ressentie*. In Mendonça Dias, Catherine; Azaoui, Brahim; Chnane-Davin, Fatima (ed.), *Allophony. Inclusão e línguas das crianças migrantes na escola*, pp. 107-122. 2020.

BRANDÃO, Joselha Batista de Oliveira. *desenvolvimento e aprendizagem: a interação com o ambiente no processo educativo da infância*. 2025.

BRASÍLIA: Ministério da Educação. *Secretaria da Educação Básica*, 2008.

Brasília: Ministério da Educação. *Secretaria da Educação Básica*, 2008.

- Brasília-DF/INEP/MEC. *Institutos Nacional de Estudos e Pesquisas : censo da educação básica 2023*. Notas estatísticas. 2024. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>
- BRÉCHON, Pierre. *Échantillon aléatoire, échantillon par quotas: les enseignements de l'enquête EVS 2008 en France*. 2010.
- BRITO, B. : "*L'intégration linguistique et culturelle est essentielle pour l'inclusion scolaire des enfants migrants*."2007.
- BRITO, A. *Educação e migração: desafios e possibilidades*. Revista Brasileira de Educação, 12(36), 123-138. 2007.
- BRONFENBRENNER, U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. 1979.
- BROSSARD, M. « *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation* ». Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2004 : <https://books.openedition.org/septentrion/14163>
- BROWN, L. S. (2010). *Stigma and education: A review of the literature*. Journal of Educational Psychology, 102(3), 567-580.
- BRUNER, J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press. 1986.
- Bruxelles, De Boeck éducation. 2012.
- BRZOZOWSKI, Jan. *Migração internacional e desenvolvimento econômico*. Estudos avançados, 2012, vol. 26, p. 137-156.
- CAILLE J.-P. et VALLET L.-A., « *La scolarité des enfants d'immigrés* » in VAN ZANTEN A. (dir.), *L'école : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, (pp. 293-301). 2002.
- CARVALHO, Luísa Manuela da Costa Ramos de. *Identidade étnica e estratégias de aculturação em contextos multiculturais: Estudos com crianças e agentes socializadores*. 2009.
- CASA-NOVA, Maria José. *Políticas sociais e educativas públicas, direitos humanos e diferença cultural*. In: Comunicação apresentada no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, em [16, 17 e 18] Set., Coimbra, Portugal. 2004.
- CASIMIR, Jean. *Háiti : La longue marche vers la liberté*. Paris : Karthala. 2000.
- CASTLES, Stephen; MILLER, Mark J. *Migration in the Asia-Pacific region*. Migration Information Source, v. 10, p. 1-11, 2009.
- CASTORINA, José A.; BAQUERO, Ricardo J. *Dialética e psicologia do desenvolvimento: o pensamento de Piaget e Vygotsky*. Artmed Editora, 2009.
- CASTORINA, José Antonio. *Piaget e Vigotsky: novos argumentos para uma controvérsia*. Cadernos de Pesquisa, n. 105, p. 160-183, 1998.
- CASTRO, M. H. de M. *A educação e a questão social*. São Paulo: Cortez. 2004.

CASTRO, Solange de et al. *O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógica*. 2019.

CAVALCANTI, Leonardo; TONHATI, Tânia. *Características sociodemográficas e laborais da imigração haitiana no Brasil*. Périplous: Revista De Estudos Sobre Migrações, v. 1, n. 1, pp. 68-71. 2017

CHAMPY, Philippe; ÉTÉVÉ, Christiane. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Retz, p. 36. 2005

CHAIKLIN, S. *La zone de développement proximal dans l'analyse vygotkyenne de l'apprentissage et de l'instruction*. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev et S. Miller (dir.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 39–64). Cambridge : Cambridge University Press. 2003.

CHARLES, Ralph et al. *A vulnerabilidade do Haiti frente á variabilidade climática*. Revista de geografia-PPGEO-UFJF, 2020.

CHNANE-DAVIN, Fatima e FERREIRA-PINTO, Manuela. *Un manuel pour les enfants: entrée en matière*, Le français aujourd'hui, (164), pp. 99-105. 2009

CIVIDINI, Fátima Regina et al. *Migrantes haitianos no Brasil (2010-2017): tensões e fronteiras*. 2018.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. *Vygotsky: sua teoria e a influência na educação*. Revista e-PED, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012.

COLE, M., & ENGESTRÖM, Y. *A cultural-historical approach to human development*. In R.M. Willis & P. 1993.

Collin, J. *Bande à part ou quête d'appartenance ? Une anthropologie de la condition des jeunes Noirs à Liège* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Liège. 2019.

COMFORT, Louise K., SICILIANO, Michael D., et OKADA, Aya. *Risque, résilience et reconstruction: le tremblement de terre haïtien du 12 janvier 2010*. Telescope, 2010, vol. 16, no 2, p. 37-58.

CORGELAS, A. *Recherche et formation : former les enseignants : une nécessité pour améliorer la qualité de l'éducation : de l'enseignement fondamental à l'enseignement supérieur*. Maison d'édition Toussaint. 2018.

CORGELAS, Audyl. *Le système éducatif haïtien face à la violence armée et à l'instabilité sociopolitique*. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 2024, no 96, p. 33-39.

CORREIA-ZANINI, Marta Regina Gonçalves. *Um estudo prospectivo sobre o percurso escolar de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental*. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CORRIGAN, P. W., & Watson, A. C. *Understanding the impact of stigma on people with mental illness*. World Psychiatry, 1(1), 16-20. 2002.

CORTIER, Claude. *Accueil et scolarisation des élèves allophones à l'école française: contextes, dispositifs et didactiques*, Ville-École-Intégration Diversité, 151, pp.145-153. 2007

COSTA, Ana Sheila Fernandes; AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Rossana Valéria Souza. *Educação básica no Brasil: políticas públicas e qualidade*. Práxis Educacional, v. 7, n. 11, p. 73-93, 2011.

COSTA, Fabiola Nogueira. *Estratégias de ensino-aprendizagem de ciências no Ensino Fundamental I para o início da alfabetização e letramento científico e atuação na ZDP*. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

COSTA, L., & PEREIRA, M. *Desafios da inserção laboral dos haitianos no Brasil*. Cadernos de Migração e Trabalho, 7(2), 89-105. 2020.

COSTA, R., & ALMEIDA, P. *Diversidade cultural e inclusão escolar: desafios e possibilidades*. Revista Brasileira de Educação, 24(1), 45-62. 2019.

COSTA, S. *Educação, desigualdade e estigma*. Revista Brasileira de Educação, 15(45), 123-140. 2010.

COSTA-LASCOUX, Jacqueline & REBEYROL. *L'école confrontée aux discriminations : Administration et éducation*, n° 132, décembre, p. 109-114. 2011

COSTE, Daniel. *Les langues au cœur de l'éducation*, Louvain-La-Neuve, EME Éditions, 285 p. 2013

COSTE, Daniel. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues : 1968-1988*, CREDIF, Paris, Éditions Didier, 206 p. 1995

COTINGUIBA, Geraldo C. *a pertinência da família na ampliação do espaço social transnacional haitiano: o Brasil como uma nova paz*. Tese (Doctorat en Développement Régional et Environnemental). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. 2019.

COTINGUIBA, Geraldo C. *Imigração haitiana para o Brasil: a relação entre trabalho e processos migratórios*. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. 2014

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. *Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar*. Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE, v. 16, n. 33, p. 61-88, 2014.

COULANGE MÉRONÉ, Schwarz. *Elementos sociohistóricos para entender la migración haitiana a República Dominicana*. Papeles de población, v. 24, n. 97, p. 173-193, 2018.

COURBOULEX, Françoise et al. *Le réseau de sismologie citoyenne en Haïti face au séisme de Nippes (Mw 7.2) du 14 Aout 2021*. In: 5èmes Rencontres Scientifiques et Techniques Résif. 2021.

CROCKER, J., MAJOR, B., & STEELE, C. (1998). *Social stigma*. In D. T. Gilbert, S. T. 1998.

- CRUSE, R. *Géopolitique et migrations en Haïti: essai sur les causes de l'émigration haïtienne et sur l'utilisation des migrants*. Editions Publibook, 2012.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação básica no Brasil*. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 168-200, 2002.
- CYPRIANO, Cristina Petersen. *Nas travessias da interface: as novas formas da vida social em rede*. 2013.
- DA SILVA, Alexandre; DA ROCHA, Karla Marques. *Espaços de aprendizagem: uma abordagem a partir da teoria de Vygotsky*. 2012.
- DA SILVA, Sidney Antonio. *Brazil, a new Eldorado for immigrants? the case of Haitians and the Brazilian immigration policy*. *Urbanities*, v. 3, n. 2, p. 3-18, 2013.
- DANIELS, Harry. *Uma introdução a Vygotsky*. Edições Loyola, 2002.
- Dargère, C. *L'accueil d'un groupe de réfugiés en provenance de « la Jungle de Calais » en milieu rural : exemple d'un double amalgame*. *Les cahiers de la LCD. Lutte Contre les Discriminations*, 2(7), 155-163. 2018.
- DARÓS, Marilene Liége. *Vínculos sociais e felicidade: um estudo sobre as relações humanas na economia solidária*. 2016.
- DAS MERCES JANUÁRIO, Tatiana; SCHWARTZ, Cleonara Maria. BAKHTIN E VYGOTSKY: EXPLORANDO AS RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE LINGUAGEM, CULTURA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA. TEMAS EM EDUCAÇÃO: Olhares Interdisciplinares, Reflexões e Saberes–Vol. 4, p. 253, 2024.
- DAVYDOV, V.V. *The development of scientific concepts in school-aged children*. UNESCO. 1995.
- DE ARAUJO NEVES, Rita; DAMIANI, Magda Floriana. *Vygotsky e as teorias da aprendizagem*. 2006.
- DE CASTRO, Yandra Katiuscia Moreira. *As políticas públicas de suporte psicológico para professores do ensino fundamental: desafios e impactos na inclusão de crianças neurodivergentes*. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, p. 16-220, 2025.
- DE FREITAS DIAS, Vitória Quirino Muzza; MOTTA, Everson Luiz Oliveira. *Currículo, história e migração: contribuições para a educação intercultural no Brasil*. *Cadernos Cajuína*, v. 11, n. 2, p. e1829-e1829, 2026.
- DE FREITAS, Ana Paula. *Zona de desenvolvimento proximal: a problematização do conceito através de um estudo de caso*. 2001. Tese de Doutorado. [sn].
- DE GODOY, Gabriel Gualano. *O caso dos haitianos no Brasil e a via da proteção humanitária complementar*. 60 anos de ACNUR, p. 45, 2011.

- DE MORAES, Isaias Albertin; DE AGUIAR, Mônica Heinzemann Portella. *L'intégration des immigrants au Brésil dans une perspective comparée au Canada : le cas des Haïtiens*. Interfaces Brasil/Canada , v. 18, n. 1, p. 95-115, 2018.
- DE OLIVEIRA GUIMARÃES, Isabela. *Educação e transformação social: o sentido da escola na formação de identidades críticas dos alunos*. 2025.
- DE OLIVEIRA NEVES, Amélia. *Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: Um estudo de caso*. 2018.
- DE SIQUEIRA, Ranyella; CARDOSO, Hélio. *O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana*. Imagonautas: revista interdisciplinária sobre imaginários sociais, v. 1, n. 2, p. 92-113, 2011.
- DE SOUZA, Fabricio Toledo; CORSINI, Leonora. *La lutte des réfugiés*. Multitudes, v. 56, n. 2, p. 122-131, 2014.
- DELBECQ, Hélène. *L'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration : la question de l'évaluation de leurs compétences*, pp. 24-25.2008
- DESSENS, Nathalie. *Révolution et migration: la route du sucre dans les Amériques*. Caravelle. Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien, n. 109, p. 31-43, 2017.
- DIAS VARELLA, Marcelo et al. *O caráter humanista da Lei de Migrações: avanços da Lei n. 13.445/2017 e os desafios da regulamentação*. Revista de Direito Internacional, v. 14, n. 2, 2017.
- DIAS, Victoria Rackel Aguiar. *O direito à educação escolar dos imigrantes, refugiados no Brasil na perspectiva dos direitos humanos*. 2021.
- DIEME, Kassoum. *O Haiti e suas migrações*. Temáticas, v. 25, n. 49, p. 17-48, 2017.
- Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860012/89462860012.pdf>.
- DUARTE, Evandro Charles Piza; QUEIROZ, Marcos Vinícius Lustosa. *A Revolução Haitiana e o Atlântico Negro: o Constitucionalismo em face do Lado Oculto da Modernidade/The Haitian Revolution and the Black Atlantic: Constitutionalism in face of the Dark Side of Modernity*. Revista Direito, Estado e Sociedade, n. 49, 2016.
- DUARTE, Isabel Cristina Fernandes. *A transição e evolução do aluno da educação infantil para o ensino fundamental: uma análise da turma de 1º ano em uma Escola Municipal de Pinheiro-MA*. 2025.
- ETIENNE, Carolde. *Le projet EXENP, une contribution à l'amélioration de la qualité de l'éducation en Haïti: bilan et perspectives*. 2008.
- FABIANO, Maria Lucia Alves; BÓGUS, Lucia Maria Machado. *Os desafios da inclusão, acolhimento e ensino da língua para estudantes imigrantes no Brasil*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 11, p. e6201-e6201, 2024.
- FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. *O papel da linguagem escrita nos processos de ensino e aprendizagem: um estudo teórico*. Educação & Linguagem, v. 18, n. 2, p. 63-85, 2015.

FERNANDES, Duval; DE CASTRO, Maria da Consolação Gomes. *A migração haitiana para o Brasil: resultado da pesquisa no destino*. La migración haitiana hacia Brasil, p. 51, 2014.

FERNANDES, Duval; FARIA, Andressa V. *A diáspora haitiana no Brasil: processo de entrada, características e perfil*. In: R. Baeninger, et al. (org). *Imigração haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial. 2016

FERNÁNDEZ, M. *La teoría de Vygotsky y sua influencia en la educación*. Revista de Educación, 334, 123-138. 2004.

FERNYHOUGH, C. *Dialogic Thinking and Self-Regulation*. *New Ideas in Psychology*. p. 1–14, 2008.

FISKE, & G. LINDZEY. *The handbook of social psychology* (4th ed., pp. 504-553). McGraw-Hill.1998.

FLORÊNCIO, Giovana de Carvalho. *Os direitos humanos das crianças refugiadas no Brasil do século XXI: interfaces educacionais*. Revista Inter Ação, v.46, n.2, p. 592-606, maio/ago.,2021.

FOMBRUN, M. *Migration et développement en Haïti*. Port-au-Prince : Éditions du Soleil. 2010.

FORTIN, M-F. et GAGNON, J. *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (3 e édition)*. Montréal, Québec: Chenelière éducation. 2016

FOURON,G.E. *Haiti's painful evolution from promised land to migrant-sending nation*. Retrieved on September 2, 2020 at: <https://www.migrationpolicy.org/article/haiti-painful-evolution-promised-landmigrant-sending-nation>.

FRANZON, Giovanna Kazmierczak; DENIZ, Camila De Oliveira. *Crianças imigrantes nas escolas de educação infantil.: seus aspectos culturais com enfoque no processo linguístico*. Revista Cactácea–Educação, Filosofia, v. 3, n. 09, 2023.

FREIRE, Sofia. *Um olhar sobre a inclusão*. Revista de Educação, p. 5-20, 2008.

GAGNON, A., & ROY, M. *Histoire et migration : Les parcours migratoires haïtiens au Canada*. Revue Canadienne. 2012.

GALLEZ, R. *Histoire d'Haïti*. Paris : Karthala.2004.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Autores Associados, 2019.

GAMA, Carolina Nozella. *Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*. 2015.

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell. 2009

- GASTALDO, Édison. *Goffman e as relações de poder na vida cotidiana*. Revista brasileira de ciências sociais, v. 23, p. 149-153, 2008.
- GENDREAU, Gilles et al. *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal, Canada: Éditions Sciences et culture, p.68-78, 2001.
- GERHARDT, Uta. *Of Kindred Spirit Erving Goffman's Oeuvre and Its*. Goffman's legacy, p. 143, 2003.
- GLISSANT, É. *Traité du tout-monde*. Gallimard. 1997.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade*. Tradução: Mathias Lambert, v. 4, 1988.
- GÓIS, Pedro; MARQUES, José Carlos. *Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos*. e-cadernos CES, n. 29, 2018.
- GONZÁLEZ, M. *La lengua y el desarrollo cognitivo en niños migrantes*. Revista de Psicología, 19(2), 45-60. 2001.
- GORGEON, J., LEGRAND, A., & TARDIEU, B. *Les migrations haïtiennes*. Paris : L'Harmattan.1986.
- GRANGER, Stéphane. *A Amazônia brasileira, uma nova interface migratória entre as Caraíbas e a América do Sul?* Mercator, v. 13, n. 1, pp. 7-17. 2014.
- GRÜNEWALD, François et BINDER, Andrea. *Evaluation en temps réel en Haïti: 3 mois après le tremblement de terre*. Groupe URD & Global Public Policy Institute, 2010.
- GUIMARAES, Gustavo Henrique Escobar. *Mediação pedagógica: uma possibilidade para o desenvolvimento de atitudes sociais na autonomia*. 2012.
- GUIMARÃES, Leonardo Conceição et al. *Inclusão Escolar: não acontece como você imagina*. 2013.
- GUSTAVE, Franck. *La mobilité haïtienne vers le Québec à travers les États-Unis entre 2016 et 2022: entre restrictions, racialisation et déboires*. 2024.
- GUTIÉRREZ, K., & ROGOFF, B. *Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practices?* Educational Researcher, 32(5), 19-25.2003
- GUY, Ariane. *Éducation en Haïti: Quel futur pour les partenariats publics-privés*. 2012.
- HACHEM, Zakia Ismail. *Fronteiras da educação: Trajetórias Escolares de Imigrantes Internacionais na Educação Básica do Brasil*. Editora CRV, 2024.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.1978.
- HINSHAW, S. P. *The stigmatization of mental illness in children and adolescents: A review of the literature*. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 16(4), 713-727. 2007.

HOGETOP, Luisa. *A mediação com pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes de aprendizagem virtuais: desvelando caminhos para atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal*. 2003.

IBGE. Mato Grosso do Sul/Três Lagoas/Panorama.2022  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/tres-lagoas/panorama>

JABOUIN, Evens. *Haïti, en situation post-séisme: quelques effets de la catastrophe du 12 janvier 2010 sur la population locale*. Études caribéennes, n. 17, 2012.

JACQUELINE, Bhabha & MIKE, Dottridge. *Les droits de l'enfant dans les pactes mondiaux : Recommandations pour protéger, promouvoir et appliquer les droits des enfants concernés par la mobilité dans les pactes mondiaux proposés*. 2017

JARDIM, Ana Paula et al. *Relação entre família e escola: proposta de ação no processo ensino-aprendizagem*. 2006.

JEAN, Jesse. *Etude de l'aide internationale pour la réalisation de l'éducation pour tous en Haïti*. Thèse de Doctorat. Université Paris-Est.2017.

JOINT, Louis A. *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti: Le cas des écoles catholiques*. 2007.

JOLIVET, Violaine. *Nouvelles mobilités à Cuba: penser l'espace relationnel cubano-américain*. Cahiers des Amériques latines, n. 84, p. 49-67, 2017.

JOSEPH, Handerson. *A historicidade da (e) migração internacional haitiana. O Brasil como novo espaço migratório*. Périplos: Revista De Estudos Sobre Migrações, v. 1, n. 1, p. 7-26, 2017.

KILIC, Aksel. *Stigmates, contradictions et dilemmes de statut. L'expérience des professeurs des écoles issus de l'immigration*. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n. 20, p. 119-219, 2021.

Kozulin, A. *Vygotsky's psychology: A biography*. Harvard University Press.1990.

Kozulin, A. *Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas*. Harvard University Press.2003.

LABELLE, Micheline; LAROSE, Serge; PICHÉ, Victor. *Émigration et immigration: les Haïtiens au Québec*. Sociologie et sociétés, v. 15, n. 2, p. 73-88, 1983.

LAETHIER, J.-P. *Les migrations haitiennes en Amérique latine*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.2001.

LAFORTUNE, G. *Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010*. Diversité urbaine, 14(2), 51–75. 2014 <https://doi.org/10.7202/1035425>

LAGUERRE, Samuel. *Les inégalités scolaires en Haïti: le cas de l'enseignement fondamental*.Thèse de doctorat. Université Paris Cité.2023.

- LAHENS, Jean Richard. *L'aide internationale à Haïti favorise-t-elle le développement durable?* Thèse Doctorat. Université de Sherbrooke.2014.
- LAMPREIA, Carolina. *Linguagem e atividade no desenvolvimento cognitivo: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev.* Psicologia: reflexão e crítica, v. 12, p. 225-240, 1999.
- LAROCHE, Maximilien. *La bataille de Vertières et le " Cahier d'un retour au pays natal"*: westerns du Tiers-Monde. Présence Africaine, n. 151/152, p. 180-196, 1995.
- LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. *A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica.* Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017.
- LEMOINE, S. *Migration and Political Change in Haiti.* New York: Routledge.2018.
- LEMOS, Ana Heloisa da Costa; DUBEUX, Veranise Jacobowski Correia; PINTO, Mario Couto Soares. *Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências.* Cadernos EBAPE. BR, v. 7, p. 368-384, 2009.
- LEONTIEV, A.N. *Activity, consciousness, and personality.* Prentice-Hall.1978.
- LEROY, Aurélie. Éditorial. *Le genre à la croisée des migrations et du travail. In : Migrations en tout «genre».* Éditions Syllepse, 2023. p. 7-24.
- LÉVESQUE, M. *Réseaux migratoires et intégration : La diaspora haïtienne en Amérique Latine.*Journal of Migration Studies, 22(4), 89-105.2018.
- LIMA, F. *Estigma social e autoestima na educação brasileira.* Revista Brasileira de Educação, 24(78), 101-118.2019.
- LIMA, Noemi Nascimento Ribeiro de. *Interação social e desenvolvimento infantil.* 2023.
- LIMA, S. *Estratégias de enfrentamento da estigmatização entre estudantes migrantes.* Revista de Educação e Diversidade, 3(2), 78-92.2015.
- LIMA, T., & SANTOS, R. *Acesso ao ensino do português para migrantes haitianos: desafios e possibilidades.* Revista Educação e Língua Portuguesa, 21(2), 77-94.2019.
- LINK, B. G., & PHELAN, J. C. *Conceptualizing stigma.* Annual Review of Sociology, 27, 363-385. 2001.
- LINK, B. G., PHELAN, J. C., & Collier, C. *Stigma and its public health implications.* The Lancet, 363(9419), 515-516. 2004.
- LORCERIE, Françoise; ALAMARTINE, Françoise. *L'école et le défi ethnique: éducation et intégration.* ESF éditeur, 2003.
- LOUIS, Pierre; ROC, Luné. *La constitution haïtienne de 1987 est-elle un produit importé?* essai sur le folklorisme médiatique. 2018.

LOUIS, R. *Les rôles des directeurs d'école de troisième cycle fondamental et secondaire publique du département de l'Artibonite (Haïti)* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://lstu.fr/KR2tg8h4>.2009.

LURIA, A. R. *The Making of Mind: A Personal Account of Soviet Psychology*. Harvard University Press.1979.

LURIA, A. R. *The Making of Mind: A Personal Account of Soviet Psychology*.1979. Harvard University Press.

LURIA, A. R. *The Nature of Human Conflicts*. Basic Books.1973.

MACHADO, Fernando Luís; MATIAS, Ana Raquel; LEAL, Sofia. *Desigualdades sociais e diferenças culturais: os resultados escolares dos filhos de imigrantes africanos*. *Análise Social*, p. 695-714, 2005.

MAGALHÃES, André Vinícius Bezerra. *Hoje não vai ter aula: educação histórica e aprendizagem colaborativa a partir da experiência com a ONHB*. 2020.

MAGALHÃES, Luis Felipe A. *Imigração haitiana no estado de Santa Catarina: contradições da inserção laboral*. In: R. Baeninger, et al. (org). *Imigração haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial. 2016.

MAGALHÃES, Luis Felipe A. *Imigração haitiana no Estado de Santa Catarina: fases do fluxo, contradições laborais e dependência de remessas no Haiti*. Tese (Doctorat en Démographie). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2017.

MAGALHÃES, Luis Felipe A; BAENINGER, Rosana. *Imigração haitiana no Brasil e remessas para o Haiti*. In: R. Baeninger, et al. (org). *Imigração haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial. 2016.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. *O Haiti é aqui: Primeiros apontamentos sobre os imigrantes haitianos em Balneário Camboriú–Santa Catarina–Brasil*. *PerCursos*, v. 15, n. 28, p. 223-256, 2014.

MAITENA, Armagnague-Roucher. *Crianças e jovens migrantes na escola da República: escolarização sobtensão* p. 45-. 2018

MALANCHEN, Julia. *Cultura, conhecimento e currículo*. Autores Associados, 2022.

MAMED, Letícia H; LIMA, Eurenice O. *Movimento de trabalhadores haitianos para o Brasil nos últimos cinco anos: a rota de acesso pela Amazônia sul ocidental e o acampamento público de imigrantes do Acre*: In: R. Baeninger, et al. (org). *Imigração haitiana no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial. 2016.

MAMED, Letícia Helena. *Haitianos no Brasil: do ingresso pela Amazônia à inserção precarizada*. *Argumentum*, v. 8, n. 3, p. 78-90, 2016.

MARCELIN, L.H., Cela, T., and SHULTZ, J. *Haiti and the politics of governance and community responses to Hurricane Matthew*. *Disaster Health*. 3(4): 1-11. 2016

MARCONI, marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. *Técnica de pesquisa*. São Paulo, Atlas, 5ª edit., p.24. 2002

- MARINHO, Fabiana da Silva et al. *Zona de Desenvolvimento Próximo: Uma análise das produções científicas sobre a apropriação do conceito*. 2018.
- MAROTTI, Juliana et al. Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra. *Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo*, v. 20, n. 2, p. 186-194, 2008.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. *A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação*. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 1697-1710, 2018.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. *Dossiê "pedagogia histórico-crítica: a defesa do ensino e direcionamentos para a educação escolar"*. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 1-7, 2015.
- MARTINS, Lígia Márcia. *Fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural*. 2013.
- MARTINS, Lígia Márcia; PASQUALINI, Juliana Campregher. *O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico*. *Nuances: estudos sobre Educação*, p. 23-37, 2020.
- MARTINS, R. *Migration et réseaux communautaires : Le cas des Haïtiens au Brésil*. *Revista Brasileira de Estudos Migratórios*, 7(2), 112-130.2019.
- MATOS, Adriana Novais et al. *Processo de subjetivação das crianças venezuelanas refugiadas no Brasil: entre muros do bilinguismo e das reações emocionais*. 2024.
- MATTOS, Ricardo Mendes. *contribuição de vygotsky ao conceito de identidade: uma leitura da autobiografia de esmeralda* (1). *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 3, n. 1, p. 82-96, 2003.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. *Revista brasileira de educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.
- MENDESE.G.,CIAF., D'AFFONSECAS.M. (Org.) :*Inclusão Escolar e a avaliação do Público-alvo da Educação Especial*. 1.ed. São Carlos: Observatório nacional de educação especial. 2015.
- MENDESE.G.,CIAF., TANNUS-VALADAOG.T.(Org.) :*Inclusão Escolar em Foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado*, 1., ed. São Carlos: Marquezine & Manzini. 2015
- MESSAGER B. et VERGERAU, J. "*Quels effets de l'étayage de l'enseignant sur la dévolution du problème aux élèves?*". DUMAS (Dépôt Universitaire de Mémoires Après Soutenance). 2018 : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01823615>
- MILLER, J. *Stigma and education: The social construction of difference*. *Educational Review*, 62(4), 415-429.2010.
- MILLER, S. E., & MACINTYRE, P. *Stigma and inclusive education: A review of the literature*. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 377-392.2010.

- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 408 p. 2014.
- Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, MENFP [Haïti]. *Plan décennal d'éducation et de formation (2019-2029)*. 2018. <https://lstu.fr/odFwAENe>
- Ministère de l'éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, MENJP [Haïti]. *Projet d'élaboration du plan national éducation 2004 : diagnostic technique du système éducatif haïtien*.2004. <https://lstu.fr/0jbLAyeZ>
- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, MENJP [Haïti]. *Projet d'élaboration du plan national éducation 2004 : diagnostic technique du système éducatif haïtien*. 1995. <https://lstu.fr/0jbLAyeZ>
- Ministère de la Justice et de la Sécurité Publique. *Statistiques sur la migration au Brésil*. Brasília: Gouvernement brésilien.2022.
- MISOCZKY, Maria Ceci A. *Da abordagem de sistemas abertos à complexidade: algumas reflexões sobre seus limites para compreender processos de interação social*. Cadernos Ebape. br, v. 1, n. 1, p. 01-17, 2003.
- MOLL, L. C. *Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms*. Theory into Practice, 31(2), 132-141.1992.
- MOLL, L. C. *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Cambridge University Press.1990.
- MOLL, L.C., & Greenberg, J.B. *Creating zones of possibilities : Combining social contexts for instruction*. In D.C. Berliner & R.C. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology, pp. 319-348. 1990.
- MONTALEMBERT, Elie de. *Les dynamiques contemporaines des migrations africaines et haïtiennes vers le Brésil*. Confins. Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasilera de geografia, 2021, no 51.
- MORAES, Isabel Thamires de et al. *Educação e relações étnico-raciais: as contribuições das práticas pedagógicas para a construção da identidade de crianças afrodescendentes na educação infantil*. 2024.
- MORAES, Luciene Aparecida Souza Silva. *Processo de construção da identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola*. Dissertação de Mestrado em Psicologia pela Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo, diferença cultural e diálogo*. Educação & Sociedade, v. 23, p. 15-38, 2002.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos*. Revista brasileira de educação, p. 156-168, 2003.
- MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. *Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife*. Revista uFG, v. 20, 2020.

- MOYA PONS, J. *La República Dominicana y Haití: historia y relaciones*. Santo Domingo: Universidad Autónoma de Santo Domingo. 2002.
- NADEAU, M.-J. *Les diasporas africaines au Canada: entre intégration et revendications*. Presses universitaires de Montréal. 2015.
- NAISSANCE, Schiller. *L'impact de l'EFACAP (École fondamentale d'application; Centre d'appui pédagogique) sur les pratiques des enseignants aux deux premiers cycles de l'école fondamentale haïtienne: points de vue des intervenants scolaires*. 2017.
- NUNES, Everardo Duarte. *Goffman: contribuições para a Sociologia da Saúde*. Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 19, p. 173-187, 2009.
- OIM *.La migration haïtienne vers le Brésil: Caractéristiques, opportunités et enjeux*. 2014
- OIM *.La migration haïtienne vers le Brésil: Caractéristiques, opportunités et enjeux*. 2017.
- OIM *.La migration haïtienne vers le Brésil: Caractéristiques, opportunités et enjeux*. 2010.
- OLIVEIRA, Antônio Tadeu R. *A imigração regular no Brasil: movimentação e registros*. In: L. Cavalcanti; T. Oliveira; M. Macedo. *Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2019. 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. 2019
- OLIVEIRA, Bruna Souza de. *O acolhimento de estudantes migrantes nas escolas brasileiras: desafios e propostas a partir do estado da arte*. p. 41-48, 2021.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente*. Práxis Educativa, v. 15, p. 01-15. 2020.
- OLIVEIRA, M. A. *Preconceito, estigma e educação: desafios na escola brasileira*. Revista de Educação Pública, 21(3), 45-62. 2012.
- OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. *Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky*. Educar em revista, n. 36, p. 77-93, 2010.
- OLIVEIRA, P. *Barreiras linguísticas enfrentadas pelos migrantes haitianos no Brasil*. Linguística & Sociedade, 29(4), 112-130. 2017
- OLIVEIRA, T. S., & LIMA, A. M. (2021). *Inclusão de crianças haitianas migrantes na educação básica brasileira: desafios e estratégias*. Revista de Educação Internacional, 12(2), 89-105. 2021. <https://doi.org/10.1234/revinternacional.2021.122>.
- OMOTE, Sadao. *Normalização, integração, inclusão*. Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, n. 1, p. 04-13, 1999.
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nova York: Nações Unidas, 1948.

- PALANGANA, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social*. Summus Editorial, 2015.
- PATARRA, Neide Lopes. *Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas*. São Paulo em perspectiva, 2005, vol. 19, p. 23-33.
- PHELAN, J. C., Link, B. G., & DOVIDIO, J. F. (2008). *Stigma and prejudice: Moving toward a more inclusive understanding*. *American Psychologist*, 63(4), 271-283. 2001.
- PICCARDO, Enrica. *La médiation comme levier d'innovation dans la didactique des langues*. *Action didactique*, v. 7, n. 2, p. 20-64, 2024.
- PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. *Dialogando com Goffman: contribuições e limites sobre a Deficiência*. *Póiesis Pedagógica*, v. 10, n. 1, p. 46-63, 2012.
- PIERRE, S. *Réseaux migratoires et intégration*. Port-au-Prince : Éditions Universitaires. 2015.
- PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. *Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica*. *Trabalho necessário*, v. 18, n. 36, p. 343-364, 2020.
- PIRES, Mirian do Nascimento Batista. *Perspectivas de professores em contextos de diversidade etnocultural: um olhar para o imigrante*. 2021. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- PIRES, Rui Pena; PEREIRA, Cláudia; ORTIZ, Alejandra. *Imigração. O Estado da nação e as políticas públicas 2023: Reformas estruturais*, 2023.
- POTVIN, Maryse; LAFORTUNE, Gina. *Introduction. Les jeunes d'origine haïtienne au Québec, d'hier à aujourd'hui*. *Diversité urbaine*, v. 14, n. 2, p. 3-12, 2014.
- POULIGNY-MORGANT, Béatrice. *L'intervention de l'ONU dans l'histoire politique récente d'Haïti. Les effets paradoxaux d'une interaction. Pouvoirs dans la Caraïbe*. *Revue du CRPLC*, n. 10, p. 135-190, 1998.
- QUIVY et CAMPENHOUDT. *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod. 2006
- RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Portal Brasileiro de Análise Transacional, p. 1-10, 2010.
- RABELLO, Elaine T.; PASSOS, José Silveira. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Portal Brasileiro de Análise Transacional, p. 1-10, 2010.
- RENOU, Marcel. *Psychoéducation: une conception une méthode*. Montréal, Canada : éditeur Béliveau, p.28-32, 2005.
- RIBEIRO, Elisa Antônia. *A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa*. *Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

- RIBEIRO, Patrícia Batista. DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR: Um estudo das interações sociais em uma escola de Educação Infantil. 2017.
- RIBEIRO, Tainá Pinto Bessa; DE SOUZA, Janaína Moreira Pacheco. *Escolarização de crianças imigrantes e refugiadas no Brasil: uma revisão integrativa da literatura*. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, v. 12, n. 31, p. 105-121, 2025.
- RICHTER, Leonice Matilde et al. *Movimento corporal da criança na educação infantil: expressão, comunicação e interação*. 2006.
- RODRIGUES, Raianne de Souza. Interações sociais entre alunos do 6º ano do ensino fundamental e o processo de aprendizagem escolar. 2013.
- RODRIGUES, Renata Ramos. " *Construindo pontes em vez de muros*": acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na educação básica. 2021.
- RODRIGUES, Renato Guimarães; DA SILVA, José Luiz Teixeira; SILVA, Marcos Antonio. Aprofundando o conhecimento sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky. Revista carioca de ciência, tecnologia e educação, v. 6, n. 1, p. 2-15, 2021.
- ROGOFF, B. *Apprentissage de la pensée : développement cognitif dans les relations sociales*. Presses de l'Université d'Oxford.1990.
- ROGOFF, B. *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.2003.
- ROGOFF, B., & Lave, J. *Everyday cognition: Its development in social context*. Harvard University Press.1984.
- ROLIM, Wânia Maria de Oliveira et al. Didática nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da teoria histórico-cultural e do ensino desenvolvimental. 2024.
- RONCANCIO MORENO, Mónica et al. *Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural*. 2015.
- ROSEMBERT, Jacques. *Analyse sociologique des intentions de la réforme du système éducatif Haïtien: réforme Bernard: 1979-1980*. University of Ottawa (Canada), 1998.
- SANCHES, Isabel; TEODORO, António. *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de educação, v. 8, n. 8, 2006.
- SANTOS, Diana Leonhardt dos et al. *Aprendizagem socioemocional: um olhar dos professores da educação básica*. 2023.
- SANTOS, Joana dos. Intervenção em socialização étnica: efeitos sobre a identidade e autoestima individual e grupal de crianças negras. 2021.
- SANTOS, Márcia de Souza dos; ALVES, Rosimária Aparecida Ruela; MACHADO, Erica Esch. *Relação família-escola de crianças imigrantes na educação infantil: o que as pesquisas (não) têm a dizer?*. Revista Teias, v. 23, n. 69, p. 91-114, 2022.

- SANTOS, P. R. *Educação de crianças haitianas migrantes no Brasil: desafios e perspectivas*. Educação & Sociedade, 41(150), 123-139. 2020.  
<https://doi.org/10.1590/EduSoc202041150>
- SAVIANI, Dermeval. *O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural*. Teoria histórico-cultural: Questões fundamentais para a educação escolar, p. 77-94, 2016.
- SAVIANI, Dermeval; MARTINS, Marcos Francisco; CARDOSO, Mario Mariano Ruiz. *Catarse na pedagogia histórico-crítica: a concepção de Saviani*. Crítica Educativa, v. 1, n. 1, p. 163-217, 2015.
- SCHEFF, T. J. *Being Mentally Ill: A Sociological Theory*. Aldine Publishing Company. 1996.
- SERRANO-PUCHE, Javier et al. *La presentació de la persona a les xarxes socials: una aproximació des de l'obra d'Erving Goffman*. Anàlisi, p. 1-17, 2012.
- SILVA, Ana Paula Ferreira da. *A construção ideológica da escola como antídoto ao estigma" situação de risco" atribuído a crianças e jovens: elementos para uma crítica*. 2005.
- SILVA, Elisvânia Marques da et al. *Contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotsky para o ensino de leitura literária no ensino fundamental*. 2024.
- SILVA, Janaina Cassiano; HAI, Alessandra Arce. *O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal na educação infantil: apropriações nas produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros*. Perspectiva, v. 34, n. 2, p. 602-628, 2016.
- SILVA, M. A., PEREIRA, L. F., & COSTA, R. *Desafios da inclusão de crianças migrantes na educação básica brasileira*. Revista Brasileira de Educação, 23(1), 45-67. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-2478201823001>
- SILVA, M., & PEREIRA, L. *Preconceitos e discriminação na escola: o olhar dos professores sobre estudantes migrantes*. Revista Educação & Sociedade, 39, 123-139. 2018.
- SILVA, R. *Migração haitiana e mercado de trabalho no Brasil: desafios e perspectivas*. Revista Brasileira de Estudos Migratórios, 12(3), 45-62. 2018.
- SILVA, Sidney Antonio da. *Imigração e redes de acolhimento: o caso dos haitianos no Brasil*. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 34, n. 01, p. 99-117, 2017.
- SILVA, Sidney Antônio. *Aqui começa o Brasil. Haitianos na Tríplice Fronteira e Manaus*. 2012
- SILVA, Sidney Antônio. *Fronteira amazônica: passagem obrigatória para haitianos?* Revista Interdisciplinar Mobilidade Humana, Ano XXIII, n. 44, p. 119-134. 2015
- SILVA, Sidney Antônio. *Imigração e redes de acolhimento: o caso dos haitianos no Brasil*. In. Revista Brasileira de Estudos de População. v. 34, n.1, pp. 99-117. 2017

- SILVEIRA, Adriana A. Dragone. *Judicialização da educação para a efetivação do direito à educação básica*. *Jornal de políticas educacionais*, v. 5, n. 09, p. 30-40, 2011.
- SOARES, L. E. *Diversidade urbana e migração: desafios contemporâneos*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 2010.
- SOARES, L. H. *Estigma e educação: desafios e possibilidades*. *Educação & Sociedade*, 36(132), 567-583. 2015.
- SOUFFRANT, Claude. *Les Haïtiens aux Etats-Unis. Population* (French Edition), p. 133-146, 1974.
- SOUZA, Audrey Pietrobelli de; ROSSO, Ademir José. *Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): entre pensamentos e práticas docentes*. In: Congresso Nacional De Educação: EDUCERE. 2011. p. 5894-5906.
- SOUZA, C. E. *Estigma, discriminação e inclusão na educação brasileira*. *Educação & Sociedade*, 39(144), 789-805. 2018.
- SOUZA, Fabiane Romano de. *O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares*. 2004.
- SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. 2007.
- SOUZA, Selma Lúcia de Oliveira et al. *A importância da afetividade para o desenvolvimento da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2025.
- STELLA, Claudia. *Um dia na vida de crianças: crianças migrantes em transição*. 2017.
- TEIXEIRA, Marcia. *O acolhimento às crianças em situação de refúgio nas séries iniciais do ensino fundamental: contribuições a partir da teoria de DW Winnicott*. 2023.
- THÉODAT, Jean-Marie. *Haïti–États-Unis, récit d’une histoire complexe*. *Diplomatie*, n. 133, p. 86-93, 2025.
- TONHATI, Tânia; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio T. *Os imigrantes haitianos no Brasil: formas de entrada, permanência e registros*. In: L. Cavalcanti et al. *A imigração haitiana no Brasil: características sociodemográficas e laborais na Região Sul e no Distrito Federal*. Brasília: OBMIGRA. 2016
- TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano Freitas. *Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: Senar, p. 61-93, 2014.
- TOSTA, Cíntia Gomide. *Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores*. *Perspectivas em psicologia*, v. 16, n. 1, 2012.
- TROUILLOT, L. *Le rêve derrière la porte*. Éditions Mémoire d’encrier. 2004.
- TROUILLOT, M. R. *Haïti : La crise permanente*. Paris : Karthala. 2012.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Histoire de Haïti*. Paris : Karthala. 1995.

UCHÔA, Sílvia Beatriz Beger; UCHÔA, Bruno Beger. *Coronavírus (COVID-19)–Um Exame Constitucional e Ético das Medidas Previstas na Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020*. Cadernos de Prospecção, 2020.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todo se plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990

UNESCO. *Final report – World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO. 1994

UNESCO. *L'éducation pour les migrants : un droit de l'homme inaliénable*. 2018

UNESCO. *The open file on inclusive education*. Paris: UNESCO. 2001

UNICEF, *Étude sur les enfants non scolarisés en Haïti : réalisée avec l'appui technique de l'Institut haïtien de l'enfance (IHE-Haïti) et Asociación Civil de Educación Pour Tous (AEPT- Argentine)*. 2017. <https://lstu.fr/V-k02kdE>

UNICEF. *Étude sur les enfants non scolarisés en Haïti : réalisée avec l'appui technique de l'Institut haïtien de l'enfance (IHE-Haïti) et Association d'Éducation Pour Tous (AEPT- Argentine)*. 2017. <https://lstu.fr/V-k02kdE>

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *Educação em Revista*, v. 41, p. e49377, 2025.

VANDENPLAS.C. « *Apprendre avec autrui tout au long de la vie : la zone proximale de développement revisitée* ». In, *nApprendre et faire apprendre*. Paris. Puf (195- 11). 2006.

VANEY, L. & DEBRUÈRES, C. (2002). *Intégration scolaire (Partie 1)*. INSIEME, Genève. Dossier tiré du bulletin n°174, [Page Web]. Accès : <http://www.insieme-ge.ch/documentation/bulletins/dossier174.pdf>

VENET, Michèle; CORREA MOLINA, E.; SAUSSEZ, Frédéric. *Le rôle de la médiation langagière dans la compréhension du concept de zone proximale de développement*. La part du langage: pratiques professionnelles en formation, p. 153-185, 2015.

VERNER, Dorte. *Le peuple haïtien : démographie, pauvreté, résultats et risques socioéconomiques*. Banque mondiale, Résilience sociale et fragilité de l'État en Haïti. Washington, DC : Banque mondiale , p. 7-42, 2007.

VERONESE, Josiane Rose Petry; VIEIRA, Cleverton Elias. *A educação básica na legislação brasileira*. Sequência: estudos jurídicos e políticos, v. 24, n. 47, p. 99-126, 2003.

VIENNE, P. *La poisse des stigmates scolaires*. In S. Héas & C. Dargère (dir.), *Les porteurs de stigmates. Entre expériences intimes, contraintes institutionnelles et expressions collectives*. L'Harmattan, 161-169. 2014.

VINCENT, Marc-Donald. Haïti: *Nécessité de passer vers un système fédéral, décentralisé et déconcentré par département*. Revue Haïtienne des Sciences Sociales et Humaines, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2025.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *O método instrumental na psicologia*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.156

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Cambridge: MIT Press, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. *Pensamento e linguagem* [em linha]. 1987.

WALDMAN, Tatiana Chang. *O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2012.

WÄTZOLD, Juliane Costa. *A Língua de Herança em contexto não-formal de aprendizagem: o caso da transmissão intergeracional do Português: Um estudo qualitativo*. Narr Francke Attempto Verlag, 2023.

WEBER, Max. *Conceitos sociológicos fundamentais*. Edições 70, 2019.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press. 1985.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Harvard University Press. 1985.

WOOD, D., Bruner, JS et Ross, G. *Le rôle du tutorat dans la résolution de problèmes*. Journal, 1976.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas*. Temas em psicologia, v. 2, n. 2, p. 97-110, 1994.

ZANOLLA, Silvia Rosa da Silva. *O conceito de mediação em Vigotski e Adorno*. Psicologia & Sociedade, v. 24, p. 5-14, 2012.

ZAZZO, R. *Psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France (PUF). 1966.

ZOZZOLI, Cécile Diniz et al. *A criança migrante no contexto escolar: uma análise centrada na afetividade*. 2009.

ZUCCHI, Eliana Miura et al. *Estigma e discriminação vividos na escola por crianças e jovens órfãos por Aids*. Educação e Pesquisa, v. 36, n. 03, p. 719-734, 2010.

## APÊNDICES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS HAITIANAS MIGRANTES DE 06 A 11 ANOS EM ESCOLAS BRASILEIRAS: um estudo em Três Lagoas -MS”, desenvolvida por **MARCO ARTISTE**, discente de Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)/Unidade de Paranaíba. Esta pesquisa esta realizada com a orientação do Professora Dra. **MARIA JOSE DE JESUS ALVES CORDEIRA**.

Considerando a migração de famílias haitianas para o Brasil com filhos em idade escolar, este projeto de pesquisa tem como foco a integração escolar de crianças de origem haitiana no sistema escolar brasileiro.

Você está convidado a participar porque este trabalho de pesquisa tem como critérios de inclusão os pais ou cuidadores de crianças haitianas migrantes que frequentam escolas brasileiras e os gestores/as das escolas com crianças haitianas migrantes que estão na faixa etária de 6 a 11 anos, matriculadas nas escolas municipais da rede municipal de educação do município de Três Lagoas – MS.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma.

#### **Confidencialidade e Privacidade:**

Apenas os pesquisadores do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades” ou “Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa” ou “o material coletado será armazenado em local seguro.

#### **Procedimento e o tempo de duração**

A sua participação consistirá em responder algumas perguntas de um roteiro de questionário do projeto. O tempo de duração do questionário aproximadamente seria de trinta minutos. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

#### **Indenização:**

Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõem o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução nº 466/2012 e na Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

#### **Resultados**

Ao final da pesquisa, todo material será mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, para utilização em pesquisas futuras, sendo necessário, para isso, novo contato para que você forneça seu consentimento específico para a nova pesquisa. A análise técnica-pedagógica realizada como resultado da pesquisa será ofertada como sugestão à Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas-MS, como subsídio para análise e possíveis adequações ou reformulações de projeto pedagógico e outras políticas e ações educacionais que envolvam a inclusão de crianças migrantes, haitianas ou de outras nacionalidades, cuja prática educativa no processo de escolarização demonstre a necessidade.

Página 1 de 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Versão XX; de DIA de MÊS de ANO.

Rubrica pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica participante: \_\_\_\_\_

**Benefícios:**

No entanto, apesar de não haver nenhum benefício direto ou imediato ao/a participante da pesquisa, espera-se que este estudo possa trazer informações importantes sobre a integração das crianças haitianas migrantes e suas famílias nas escolas brasileiras.

**Riscos:**

Os/As participantes da pesquisa poderão sofrer riscos, de acordo com Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.3.b, que são riscos mínimos no momento de responder ao questionário. Os possíveis riscos na participação da essa pesquisa poderão ser o desconforto ou constrangimento em responder alguma questão.

**Divulgação dos resultados da pesquisa e retorno aos participantes**

Os resultados serão utilizados na elaboração da dissertação de mestrado para defesa em banca pública. A análise técnica-pedagógica realizada como resultado da pesquisa será ofertada como sugestão à Secretaria Municipal de Educação de Três Lagoas-MS, como subsídio para análise e possíveis adequações ou reformulações de projeto pedagógico e outras políticas e ações educacionais que envolvam a inclusão de crianças migrantes, haitianas ou de outras nacionalidades, cuja prática educativa no processo de escolarização demonstre a necessidade.

-Tel do CEP(Comitê de Ética em Pesquisa)/Uni pampa : (55) 3911-0202, voip 8025  
Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592  
Prédio Administrativo – Sala 7A  
Caixa Postal 118Uruguaiana – RS  
CEP 97500-970  
E-Mail: cep@unipampa.edu.br  
<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

-Contato com o(a) pesquisador(a) responsável:  
Tel.: 67 99933396  
e-mail: [artistemarco@gmail.com](mailto:artistemarco@gmail.com)

Paranaíba-MS, 16 de março de 2024

Nome e Assinatura do Pesquisador – (pesquisador de campo)

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS HAITIANAS MIGRANTES DE 06 A 11 ANOS EM ESCOLAS BRASILEIRAS: um estudo em Três Lagoas -MS” e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

Página 2 de 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Versão XX; de DIA de MÊS de ANO.

Rubrica pesquisador: \_\_\_\_\_

Rubrica participante: \_\_\_\_\_

II – QUESTIONÁRIO PARA GESTÃO ESCOLAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PGEDU·UEMS

QUESTIONÁRIO PARA GESTÃO ESCOLAR / TRES LAGOAS-MS / ANO 2024

**Dados da escola e gestão**

Nome da escola: .....

Nome completo do Diretor(a) da Escola: .....

Idade: .....

Escolaridade: Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

Área de formação: .....

Como se declara étnico racialmente?

( ) negro(a) / pardo(a)

( ) negro(a) / preto(a)

( ) branco(a)

( ) amarelo(a)

( ) indígena

Tempo como Diretor(a) de Escola:.....

Número de crianças haitianas migrantes matriculadas na Escola: .....

Endereço e contato(s) da escola .....

**Questões relacionadas aos objetivos da pesquisa**

1- Quais são as exigências para pais e/ou responsáveis migrantes para que seu(sua) filho(a) seja aceito(a) na escola?

R.....

.....

.....

.....

2- Você tem professores(as) migrantes na escola? se sim, quantos(as)?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PGEDU·UEMS

nenhum(a)

1

2

3 ou mais

3-As crianças haitianas migrantes matriculadas se beneficiam de todos os programas escolares do governo (municipal, estadual e federal) da mesma forma que as crianças brasileiras? Se não, por quê? Quais os programas que não beneficiam as crianças haitianas migrantes?

R.....  
.....  
.....

4.Os(as) professores(as) da escola conseguem interagir com crianças haitianas migrantes na língua materna (crioulo e francês)?  sim  não

Explique como ocorre ou não a interação:

.....  
.....  
.....

5-Com que frequência você acha que as crianças haitianas migrantes da escola se envolvem em comunicações com os(as) colegas brasileiros(as) , enquanto estão no interior da escola?

nenhuma comunicação

pouca comunicação

razoável comunicação

muita comunicação

Descreva como se dá:

.....  
.....  
.....

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PGEDU·UEMS

6-Com que frequência você acha que as crianças haitianas migrantes fazem perguntas aos(as) professores(as), em sala de aula?

- nenhuma
- pouca
- razoável
- muita

Descreva como se dá:

.....  
.....  
.....

7- Em comparação com os(as) demais alunos(as) da turma, o que podemos deduzir do nível de sucesso acadêmico das crianças haitianas migrantes, na escola?

- Mesmo nível de sucesso acadêmico que os(as) demais
- Nível de sucesso acadêmico menor que os(as) demais
- Nível de sucesso acadêmico maior que os(as) demais

Explique o(s) porquê(s) de tais níveis:

.....  
.....  
.....

8-Durante as avaliações de aprendizagem, as crianças haitianas migrantes conseguem compreender todas as instruções escritas e orais?

- Não entendem
- Entendem com dificuldade
- Entendem razoavelmente

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PGEDU·UEMS

( ) Entendem bem

9-Há crianças haitianas migrantes matriculadas na escola com dificuldades de aprendizagem?( ) Sim( ) Não

Se sim, quais ações de atendimentos educacionais são oferecidas a essas crianças?

Cite:.....  
.....  
.....

10- Como você avalia a presença de crianças haitianas migrantes na escola que você dirige?

.....  
.....  
.....  
.....

11-Quais sugestões você tem para o sistema educacional municipal para melhorar a integração e a aprendizagem das crianças haitianas migrantes?

R.....  
.....  
.....  
.....

### III – QUESTIONÁRIO PARA PAI/S OU RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS TRÊS LAGOAS-MS / ANO 2024

Observação: os itens deste questionário para uso dos pais ou responsáveis pelas crianças haitianas estão traduzidos para o crioulo, língua nativa dos haitianos, para maior compreensão.

#### **Dados sociodemográficos/ Done sosyodemografik**

Nome do(s) pai(s) ou responsáveis da criança haitiana migrante  
Non paran oubyen moun ki responsab timoun ayisyen imigran an

..... 151

Atividades económicas dos pais/responsáveis da criança  
Aktivite ekonomik paran/responsab timoun nan

.....

Nível de escolaridade dos pais ou responsáveis  
Nivo etid paran /responsab timoun nan

.....

Nome completo da criança  
Non konple timoun nan

.....

Data e local de nascimento da criança ...../...../.....; .....

Dat ak lye nesans timoun nan

Nome da escola da criança  
Non lekòl timoun nan ye a

.....

Ano de integração da criança na escola: .....

Ane timoun nan antre lekòl la

Telefone e outros contatos dos pais ou responsáveis:.....

Nimewo telefòn paran oubyen responsab timoun nan

#### **Questões relacionadas aos objetivos da pesquisa/Kesyon sou objektif rechèch la**

1- Foi difícil matricular seu(sua) filho(a) na escola?  
Eske l te difícil pou w te antre pitit ou lekòl la

( ) Sim/wi

( ) Não/non

Explique/eksplike.....

.....

2-Seu(sua) filho(a) sempre recebe todo o material escolar necessário?

Pitit ou a toujou resevwa tout materyèl eskolè ki nesese yo?

(Livros/liv, cadernos/kaye, canetas/plim, lápis/kreyon, borrachas/gòm, sacolas e outros/valiz elatriye)

Sim/wi

Nao / non

Explique/Eksplike.....

**3-** Seu(sua) filho(a) tem amigos(as) na escola?

Pitit ou a gen zanmi nan lekòl la?

amigos(as) haitianos(as)/zanmi ayisyen

amigos(as) brasileiros(as)/ zanmi brezilyen

Amigos(as) haitianos(as) e brasileiros(as)/zanmi ayisyen ak zanmi brezilyen

Amigos(as) de outra(s) nacionalidade(s)/zanmi ki gen lot nasyonalite.....

**4-** Você é frequentemente convocado(a) pela escola do seu(sua) filho(a)? Se sim, por que motivos? /Eske yo souvan rele w nan lekòl la pou pitit ou a? si wi poukisa ?

R.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**5-** Seu(a) filho(a) já frequentou a escola no Haiti? se sim, por quantos anos?

Pitit ou a te deja lekòl Ayiti? Si wi pandan konbyen ane?

1 ano ou 2 anos/ 1 ane oubyen 2 ane

2 anos ou 3 anos/ 2 ane oubyen 3 ane

3 anos ou 4 anos/ 3 ane oubyen 4 ane

Mais de 4 anos /plis pase 4 ane .....

**6-** Em que idioma você mais se comunica com seu(a) filho(a) em casa?

Nan ki lang ou plis pale a pitit ou pandan nou lakay la?

crioulo/francês// kreyòl/Fransè

crioulo/português//kreyòl/pòtigè

francês / Português//Fransè/pòtigè

Outro/lòt lang.....

**7-** Seu(a) filho(a) reclama das pegadinhas dos amigos? Se sim, que tipo de pegadinhas?

Pitit ou a konn pote plent pou blag zanmi l yo fè sou li? ¿Si wi ki tip blag konsa?

- ( ) Brincadeira sobre sua cor/ Blag sou koulè l
- ( ) Brincadeira sobre o sotaque dele(a)/ Blag sou fason l pale
- ( ) Brincadeira sobre as roupas dele(a)/ Blag sou rad li
- ( ) Outro / lòt blag.....

**8-**Seu(a) filho(a) participa de todas as atividades extracurriculares organizadas pela escola? / Pitit ou a toujou patisipe nan tout aktivite ki andeyò pwogram li nan lekòl la ?

- ( ) sempre participa / li toujou patisipe
- ( ) raramente participa / li raman patisipe
- ( ) nunca participa / li pa janm patisipe

Se raramente ou nunca participa, por que motivo? / si se raman oubyen li pa janm patisipe, pouki motif? .....

**9-**Na sua opinião, quais são os principais problemas que podem afetar o bom desempenho escolar de seu(a) filho(a)? Você pode escolher várias respostas./ Daprè ou menm ki pi gwo pwoblèm ki kapab afekte bom rezilta pitit ou lekòl la ? ou kapab pran plizyè repons.

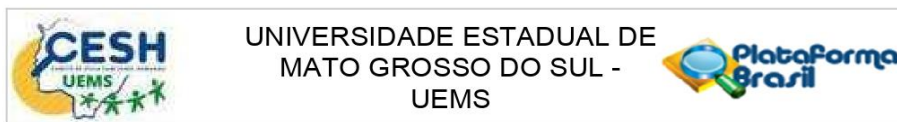
- ( ) pedagógico (ensino) / pwoblèm pedagojik(ensèyman)
- ( ) econômico / pwoblèm ekonomik
- ( ) linguístico / lengistik (lang)
- ( ) étnico-racial / pwoblèm orijin (rasyal)
- ( ) Outro problema /lòt pwoblèm .....

**10-**Você acha que seu(a) filho(a) precisa de ajuda para ter sucesso na escola? Se sim, o que você já fez para ajudar? / Eske w panse pitit ou a bezwen èd pou l rive fè siksè nan lekòl li? Si wi , kisa w fè pou ede l?

R.....  
.....  
.....

## ANEXOS

### I – PARECER DE APROVAÇÃO DE PROJETO DA PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.937.831

ANÁLISE: PPENDÊNCIA ATENDIDA

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

\* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

\*\* O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2305703.pdf	05/05/2024 17:10:44		Aceito
Outros	Questionariotraduzido.pdf	05/05/2024 17:04:04	MARCO ARTISTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECRIULO.pdf	05/05/2024 17:02:20	MARCO ARTISTE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetoatendendosugestaodocomite.pdf	05/05/2024 16:56:49	MARCO ARTISTE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODOPEQUISADOR.pdf	25/03/2024 22:40:29	MARCO ARTISTE	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	25/03/2024 22:39:24	MARCO ARTISTE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADOROSTO.pdf	25/03/2024 22:28:50	MARCO ARTISTE	Aceito

#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

**Endereço:** : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL -  
UEMS



Continuação do Parecer: 6.937.831

DOURADOS, 08 de Julho de 2024

---

Assinado por:  
LIDIANI FIGUEIREDO SANTANA  
(Coordenador(a))

**Endereço:** : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS      **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS      **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699      **Fax:** (67)3902-2364      **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MATO GROSSO DO SUL -  
UEMS



Continuação do Parecer: 6.937.831

DOURADOS, 08 de Julho de 2024

---

Assinado por:  
**LIDIANI FIGUEIREDO SANTANA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior  
**Bairro:** Cidade Universitária de Dourados - MS      **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS      **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699      **Fax:** (67)3902-2364      **E-mail:** cesh@uems.br

## 2 - CARTA DE AVALIAÇÃO DA PESQUISA - SEMEC/TRÊS LAGOAS

16/02/2024, 16:54

Zimbra

Zimbra

maria.nunes@treslagoas.ms.gov.br

**Re: Projeto de Pesquisa Marco Artiste**

**De :** José Manoel de Souza Júnior  
<jose.junior@treslagoas.ms.gov.br>

qui., 15 de fev. de 2024 15:36

2 anexos

**Assunto :** Re: Projeto de Pesquisa Marco Artiste

**Para :** Maria Celia Santos Nunes  
<maria.nunes@treslagoas.ms.gov.br>

Boa Tarde

Analisando o pré projeto de Mestrado do pesquisador Marcos Artiste, considero que seja válida e de alta relevância a pesquisa na Rede Municipal de ensino.

Observações: No que se refere à aplicação do questionário. Reflito que a coordenação das unidades possua dados mais consistentes sobre a vida do estudante/criança haitiana pela proximidade com a vida escolar das mesmas.

Além disso o pesquisador propõe a entrevista dentro da unidade escolar, tanto com a direção, como dos pais e responsáveis dos estudantes/crianças haitianas. Reflito que seja necessário averiguar a possibilidade de entrevistar os pais na unidade.

Sem mais, me coloco a disposição para esclarecimentos

At.te

**José Manoel de Souza Junior**

Técnico Pedagógico do Componente Curricular ARTE.

Setor Pedagógico

Secretaria Municipal de Educação - SEMEC

Tel: (67) 3929-1478 Cel: (67) 99956-3867

E-mail: jose.junior@treslagoas.ms.gov.br

Três Lagoas - MS

**De:** "Maria Celia Santos Nunes" <maria.nunes@treslagoas.ms.gov.br>

**Para:** "José Manoel de Souza Júnior" <jose.junior@treslagoas.ms.gov.br>

**Enviadas:** Quinta-feira, 15 de fevereiro de 2024 14:28:58

**Assunto:** Fwd: Projeto de Pesquisa Marco Artiste

Analisar e dar um feedback

Atenciosamente

**MARIA CÉLIA SANTOS NUNES**

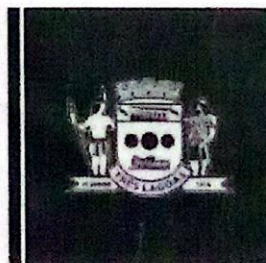
Diretora do Departamento de Gestão Pedagógica

E-mail: maria.nunes@treslagoas.ms.gov.br

(67) 3929-1478

Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC

Este e-mail enviado por meio de software não possui garantia de segurança. Toda e qualquer  
avaliação de conteúdo deve ser realizada pelo remetente. Em caso de envio de  
informações de caráter sigiloso, por favor, não divulgar para terceiros.



**De:** "Luana Thais Souza Romanini" <luana.romanini@treslagoas.ms.gov.br>

**Para:** "Maria Celia Santos Nunes" <maria.nunes@treslagoas.ms.gov.br>

**Cc:** "Janaina" <janaina.ferreira@treslagoas.ms.gov.br>

## II-CARTA DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Nós, Mestrando Marco Artiste e Profa. Dra Maria José de Jesus Alves Cordeiro, pesquisadora responsável, pela pesquisa intitulada **INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS HAITIANAS MIGRANTES DE 06 A 11 ANOS EM ESCOLAS BRASILEIRAS: um estudo em Três Lagoas –MS**, desenvolvida no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Unidade Universitária de Paranaíba, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, solicitamos a Ilma. Sra. Profa. Ms Angela Maria Brito, Secretária Municipal de Educação de Três Lagoas – MS, autorização para realizar uma coleta de dados desta pesquisa, junto aos/as gestores/as das escolas municipais que possuem alunos/as haitianos migrantes matriculados/as.

A pesquisa tem como pesquisador principal o mestrando Marco Artiste (haitiano) que será o responsável direto pela coleta dos dados e informações, por meio de realização de questionário aplicado a gestão das referidas escolas.

O questionário consiste de breves perguntas e terá como objetivo buscar junto aos/as gestores/as informações que possam ajudar a compreender o desenvolvimento social de crianças haitianas migrantes em escolas brasileiras por meio das interações sociais, bem como estabelecer contatos com famílias destas crianças para aplicação de outro questionário aos pais ou responsáveis. Os questionários serão aplicados nas dependências da escola com protocolos exigidos. Os dados obtidos serão analisados com vistas à construção da dissertação de mestrado do pesquisador.

A identificação dos participantes e da instituição escolar serão devidamente resguardadas eticamente, por aprovação do Conselho de Ética em pesquisa da UEMS e conforme a Resolução N°. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

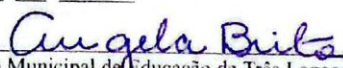
Desde já agradecemos e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possam surgir.

  
Marco Artiste  
Pesquisador Responsável

MARIA JOSE DE JESUS ALVES  
CORDEIRO:27190960163  
Assinado de forma digital por  
MARIA JOSE DE JESUS ALVES  
CORDEIRO:27190960163  
Dados: 2024.01.22 15:45:25 -04'00'  
Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro  
Pesquisadora e Orientadora Responsável

Autorizo  
 Não autorizo

Assinatura

  
Secretária Municipal de Educação de Três Lagoas.

**Angela Maria de Brito**

Secretária Municipal de Educação e Cultura  
Decreto n.º 4, de 01 de janeiro de 2021  
Três Lagoas/MS