

Racialização e racioletramento em experiências de crianças haitianas na educação básica brasileira

RESUMO

Este artigo analisa como práticas de linguagem de crianças haitianas na educação básica brasileira são lidas a partir de hierarquias raciais socio-historicamente construídas. Com base em um estudo etnográfico realizado em uma escola municipal da região metropolitana de Curitiba/PR, objetiva-se compreender como os corpos negros são percebidos na comunidade escolar e quais as implicações dessas percepções para o desenvolvimento linguístico, os processos de aprendizagem e a integração social desse grupo de estudantes. A partir de uma crítica situada à colonialidade, argumenta-se que o silenciamento atribuído a essas crianças não decorre de um suposto déficit linguístico, mas de processos de racialização que deslegitimam seus repertórios culturais e linguísticos. Ancorada no campo da Linguística Aplicada, a análise crítica das leituras coloniais de corpos negros aponta para a necessária reconfiguração dos espaços educacionais, com vistas ao reconhecimento e à valorização das subjetividades haitianas no contexto educacional brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação linguística. Migração haitiana. Racialização. Racioletramento intercultural.

Caroline Vieira Rodrigues
carol.rodrigues@uel.br
Universidade Estadual de Londrina (UEL),
Londrina, Paraná, Brasil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um desdobramento de reflexões recentes sobre processos de recepção escolar de crianças haitianas em escolas brasileiras (Rodrigues, 2023; 2025). Neste texto, aprofundo a discussão ao problematizar como a leitura racializada de estudantes de origem haitiana produz implicações para seu desenvolvimento linguístico e pedagógico no ambiente escolar. Parto do princípio de que práticas de linguagem nunca são neutras; no contexto educacional brasileiro, são atravessadas por uma longa história de colonialidade e racialização que hierarquiza corpos e saberes. Quando crianças haitianas chegam às escolas públicas, trazem, além de seu repertório linguístico, corpos negros que, há séculos, são lidos com lentes coloniais de inferioridade intelectual, moral e social. A escola, enquanto instituição social, materializa essas hierarquias, que atravessam e moldam as experiências linguísticas e educacionais de crianças negras migrantes na educação básica brasileira.

Para fins de discussão, adoto o conceito de migração para referir-me ao deslocamento humano para além do local de residência. A partir desse termo, presumo contemplar pessoas imigrantes/emigrantes, que fazem a opção de estabelecer residência em outra localidade por escolhas pessoais, familiares ou laborais; bem como as pessoas refugiadas, que saem de seus países em decorrência de situações de crise, como desastres naturais, guerras e perseguições políticas, religiosas e/ou étnicas. Sob essa ótica, a pessoa migrante é compreendida como um sujeito em trânsito, cujo movimento pode ser uma escolha ou uma imposição das circunstâncias políticas, sociais ou naturais de seu território de origem.

Os dados analisados foram gerados durante um estudo etnográfico realizado em 2021 em uma escola municipal da região metropolitana de Curitiba, Paraná (referência a ser acrescentada). O campo da investigação foi a Escola Municipal Mananciais, onde são atendidas crianças de Educação Infantil, a partir dos cinco anos, Ensino Fundamental, de seis a 11 anos, também estudantes da Educação de Jovens e Adultos, destinada a pessoas acima de 15 anos que não tiveram acesso à educação básica na idade certa. Os participantes, para os fins deste recorte, incluem a equipe pedagógica, docentes e crianças haitianas matriculadas no Ensino Fundamental da instituição. É relevante assinalar que a geração de dados ocorreu durante um período de ensino semipresencial, decorrente do afastamento das atividades presenciais pela pandemia de Covid-19. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação adotou a distribuição de blocos de atividades impressas, com suporte remoto docente via aplicativo WhatsApp.

Em meados de 2021, com a possibilidade de retorno gradual às aulas presenciais sob um sistema de revezamento semanal, foi autorizado o acompanhamento presencial de estudantes de origem haitiana. Essa intervenção visava a compreender suas demandas linguísticas e pedagógicas, também prestar suporte na realização das atividades. Além de breves observações em sala de aula, o acompanhamento das crianças ocorria em contraturno, semanalmente, na biblioteca da escola e em conformidade com os protocolos de segurança sanitária.

A partir de experiências compartilhadas com o grupo de participantes, problematizo a leitura do corpo negro no espaço escolar e seus diferentes efeitos para as práticas educacionais que envolvem crianças haitianas. Busco

compreender como os corpos negros são percebidos na escola e as implicações dessas percepções para o desenvolvimento linguístico e pedagógico e a integração social de crianças haitianas. Para evidenciar os efeitos diretos do racismo no cotidiano de crianças haitianas, apresento também experiências educacionais compartilhadas com a estudante Angelina.

Para iniciar as discussões, na próxima seção, problematizo como leituras racializadas de crianças haitianas marcam significativamente suas trajetórias escolares no Brasil. A seguir, discuto como a leitura de raça na modernidade sustenta discursos sociais historicamente difundidos que inferiorizam o corpo negro, suas práticas linguísticas e culturais. Por fim, a partir da experiência da estudante Angelina, debato como práticas de racioletramento intercultural podem apresentar possibilidades para o estabelecimento de práticas de linguagem menos hierárquicas.

LEITURAS RACIALIZADAS DE CRIANÇAS HAITIANAS

A análise dos dados do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revela uma transformação significativa no perfil demográfico da educação brasileira. Entre os anos de 2010 e 2020, foi registrado um crescimento expressivo de aproximadamente 195% no número de estudantes migrantes na educação básica, com um salto de 41.916 para 122.900 matrículas em uma década. Essa tendência de expansão manteve-se acentuada nos anos seguintes e levou a estimativas de cerca de 225 mil estudantes migrantes no Brasil em 2024.

Esse aumento expressivo, contudo, não tem sido acompanhado na mesma medida pelo desenvolvimento de políticas públicas educacionais específicas para esse grupo de estudantes. Diversos estudos destacam a incipiência e a fragilidade de tais políticas no contexto nacional (Assumpção; Aguiar, 2019; Cardoso, 2022; Diniz; Neves, 2018; Nogueira, 2022; Rodrigues, 2023). Para além dos desafios linguísticos e culturais frequentemente abordados, torna-se indispensável a elaboração de estratégias de recepção e permanência estudantil que também contemplem a dimensão racial da experiência migratória.

A relevância de debate racial fica evidente ao se observar o perfil dos estudantes migrantes, conforme os próprios dados censitários do INEP (2024). Entre eles, apenas 25% se autodeclararam brancos. Já os que se autopercebem como negros (pretos e pardos) somam 49%, enquanto 3,5% se declaram indígenas ou amarelos; outros 21% não informaram raça/cor. Ao considerar os fluxos migratórios contemporâneos para o Brasil, em grande parte originários de países do Caribe e da América do Sul, como apontam dados do Observatório das Migrações Internacionais (2025), é possível inferir que estudantes migrantes não brancos representam mais de 70% do total matriculado.

Esse perfil demográfico coloca em cena, portanto, uma população estudantil majoritariamente não branca e potencialmente vulnerável a mecanismos de discriminação historicamente documentados. Conforme a síntese histórica de Nunes (2016), pesquisas datadas desde meados do século XX já identificavam a criança negra como alvo central da discriminação no cotidiano escolar. Tais estudos demonstram que os efeitos de uma sociedade racialmente hierarquizada

se materializam em índices educacionais sistematicamente desfavoráveis para pretos e pardos. Para além das injúrias que atingem a subjetividade, os estudos apresentados pela pesquisadora denunciam um racismo institucional, que produz disparidades educacionais e sociais nas experiências escolares de crianças brancas e não brancas.

A análise das múltiplas manifestações cotidianas desse fenômeno é aprofundada por Cardoso e Bittencourt (2024). As autoras destacam como o racismo no ambiente escolar permeia o acolhimento inicial dos estudantes, a representação de famílias negras em materiais didáticos, a validação seletiva de alunos, até mesmo demonstrações diferenciadas do afeto docente. As autoras salientam os impactos do racismo na construção das identidades negras, socialização e desempenho escolar desde as primeiras séries da educação básica. A partir dessa discussão, proponho ampliar o debate para como a questão racial também atravessa e estrutura as experiências de crianças haitianas na educação básica brasileira.

No contexto da Escola Municipal Mananciais, a leitura das subjetividades haitianas aponta para indícios dessas manifestações de racismo no cotidiano escolar. Durante o desenvolvimento de um projeto de acolhimento educacional e linguístico voltado a estudantes migrantes do Ensino Fundamental, foi possível observar como a percepção social acerca de crianças negras influencia diretamente as práticas pedagógicas que lhes são destinadas. O diálogo com Valéria, profissional da equipe pedagógica, sobre um estudante haitiano do quarto ano, ilustra essa percepção.

Excerto 1 – Valéria: Quando ele veio presencial esse ano, ele queria brincar em sala de aula, só queria brincar; então ela (a professora) pediu auxílio pra uma outra criança que compreendia melhor a língua portuguesa, e essa criança falou para a professora que ele estava entendendo tudo, mas ele estava... como ele não queria fazer a lição, ele fingia que não entendia. Foi isso que a professora me falou, mas ela concorda com essa questão do bloco adaptado pra criança pra ver se ela consegue compreender melhor.

Pesquisadora: Hmm, interessante... Eu conversei com a mãe (do estudante), e ela me disse que ele realmente entendia mais (presencialmente na escola), mas as atividades impressas não fazem muito sentido. Ele olha, lê, tá traduzido, mas ainda assim não consegue fazer. [...] compreendia a língua portuguesa que estava escrita ali, mas não conseguia realizar a atividade.

Valéria: Entendi. Não está acompanhando o conteúdo. (Diário de campo, 2021).

Valéria, que orienta diretamente os docentes acerca de ações de desenvolvimento linguístico e pedagógico de crianças migrantes, relata a percepção da professora do quarto ano acerca do estudante Wilson. Sua fala indica como a adesão da docente ao projeto foi condicionada à percepção individual se seu estudante estaria ou não interessado em aprender. O comportamento do garoto em sala de aula foi interpretado como desinteresse e resistência às atividades escolares. Mesmo diante da solicitação da família para a continuidade do apoio pedagógico, o suporte direcionado a Wilson foi interrompido.

A partir do diálogo com Valéria, é possível problematizar os sentidos atribuídos pela docente ao comportamento do estudante Wilson. Ainda que se possa considerar a existência de demandas institucionais que eventualmente

sobrecarregassem a professora naquele período, o relato não menciona a inviabilidade de um atendimento pedagógico direcionado ao aluno haitiano. Sua fala concentra-se, sobretudo, em impressões acerca da suposta resistência do estudante na realização das atividades escolares, e sugere que ele estaria fingindo não compreender a língua portuguesa como estratégia para brincar em sala de aula. Nesse contexto, a caracterização do aluno como desinteressado opera como justificativa para a omissão docente diante da necessidade de diversificar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento pedagógico do estudante.

Wilson demonstra compreensão oral da língua portuguesa, fato do qual sua professora tem ciência. No entanto, a centralidade do sistema de escrita como baliza do conhecimento escolar atua como dispositivo de hierarquização das subjetividades haitianas. O estudante, ainda em processo de ampliação de repertório linguístico, é responsabilizado pela instituição por não possuir habilidades suficientes para se engajar em práticas de letramento escolar. Wilson dispõe de repertório em língua portuguesa para transitar por diferentes espaços e se envolver em variadas práticas de linguagem, como jogos e brincadeiras entre amigos, mas sua falta de familiaridade com as práticas de letramento valorizadas pela escola é interpretada como desinteresse.

Ainda que não tenha sido possível observar in loco se o estudante compreendia efetivamente as atividades e instruções dadas pela professora em sala de aula, é possível inferir que seu comportamento enérgico e interesse por atividades paralelas ao conteúdo escolar possam estar associados à pouca familiaridade com práticas educacionais em/de língua portuguesa. O comportamento do estudante interpretado como desinteresse pode, sob outra ótica, ser lido como resistência a propostas que o excluem, em uma tentativa de construir sentido para sua experiência escolar por meio de outros recursos e linguagens. Wilson é, assim, percebido como aluno que não mereceria investimento em atividades pedagógicas direcionadas, ainda que esse mesmo investimento pudesse justamente favorecer seu engajamento e pertencimento no ambiente escolar.

Além da experiência de Wilson, outras leituras essencializadas das crianças negras podem ser percebidas a partir dos relatos de outras profissionais da instituição. O excerto a seguir exemplifica a problemática:

Excerto 2 - Josi: Na verdade, é assim, quando a criança está numa sala de aula – isso qualquer criança – e ela não consegue dar conta daquele conteúdo que ela tá fazendo, ela não consegue compreender e ela fica ociosa muito tempo, a tendência é que ela queira fazer outras coisas que não deve... porque ela não consegue fazer atividade, não tem quem auxilie ela... A gente tem uma criança, por exemplo, no 1º ano, que tinha muitos casos que ela mordia as outras crianças. Ela não falava nada, nada, então, quando a gente chamava ela pra conversar, a gente imprimia várias imagens pra tentar falar pra ela “o que pode fazer na escola? Isso pode, isso não pode...”. A gente mostrava por meio de imagem pra ela pra ela entender. Depois lá no 2º ano, ela começava a entender, a interagir, e já diminuiu essa questão da agressividade. Por isso a gente associa isso à falta de conhecimento da língua; ela fica ociosa, não consegue fazer atividade, então ela vai fazer outras coisas. (Diário de campo, 2021).

O relato de Josi acerca de sua experiência com uma criança haitiana que ingressou no primeiro ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade oferece elementos para pensar a leitura das subjetividades haitianas no espaço escolar. A integrante da equipe pedagógica menciona episódios em que a criança mordida colegas em sala de aula e associa esse comportamento à ausência de linguagem. Em sua narrativa, a educadora mobiliza o discurso recorrente no contexto escolar de que crianças haitianas teriam repertório linguístico insuficiente para negociar sentidos e participar de interações sociais, o que, em sua percepção, explicaria a ocorrência de reações físicas como a violência.

A associação entre suposta falta de linguagem e predisposição à agressividade projetada sobre as subjetividades haitianas são manifestações de racismo que remontam a pressupostos eugenistas dos séculos XVIII e XIX. A fala de Josi inscreve a criança negra em um imaginário de primitivismo, em um nível evolutivo primitivo e descrita como alguém que precisava desenvolver habilidades sociais e morais. Com o tempo, conforme a educadora relata, a criança passou "a entender, a interagir e já diminuiu essa questão de agressividade". Sua fala evoca os estudos do filósofo francês Helvétius, do século XVIII, para quem os povos negros ocupariam um patamar social inferior, marcado pela selvageria, do qual apenas o contato com comunidades "civilizadas" poderia retirá-los. Na narrativa de Josi, a socialização com o meio brasileiro aparece como fator principal que teria possibilitado à criança haitiana desenvolver linguagem e abandonar comportamentos associados à violência, numa lógica que confunde aquisição linguística com evolução moral.

Outro aspecto relevante da fala de Josi encontra-se no trecho "ela não consegue compreender e ela fica ociosa muito tempo". A observação revela o lugar de silenciamento e invisibilidade ocupado pela criança na dinâmica escolar. A ociosidade prolongada, segundo a narrativa, decorre da ausência de atividades pedagógicas direcionadas à criança que não acompanharia as propostas destinadas aos demais estudantes da turma; dessa forma, ela permanece à margem do que acontece em sala. Tal como na experiência de Wilson, a criança haitiana é posicionada como responsável por sua própria exclusão, uma vez que sua suposta incapacidade de acompanhar os conteúdos justificaria a indiferença da instituição perante práticas de silenciamento e exclusão. A leitura das subjetividades haitianas como essencialmente desinteressadas ou incompetentes operam, assim, a partir de percepções racializadas do corpo negro no espaço escolar e atuam como dispositivos para naturalizar a ausência de práticas que poderiam assegurar-lhe acolhimento educacional e linguístico.

A leitura da criança haitiana como sem linguagem e violenta também foi relatada por Valéria, outra integrante da equipe pedagógica da instituição. Apresento seu comentário no excerto a seguir:

Excerto 3 - Valéria: Essa criança do 1º ano muitas vezes, além de morder, ela chegava na carteira de outra criança, pegava a atividade e rasgava... do nada! Então assim, foi feita uma conversa com a família – que foi muito difícil porque a mãe não compreendia nada de língua portuguesa -, veio uma pessoa junto pra conversar,... Foi até um pastor, né?

Josi: Sim, porque eles frequentavam uma igreja e o pastor já conhecia mais a língua, né, então ele intermediou.

Valéria: O que nos chamou muito a atenção nessa conversa foi depois... Foi explicado que tem certas atitudes não são bacanas, que acabam prejudicando tanto ela quanto as outras crianças, e ele falou “Não, professora, mas você pode bater”. E eu pensei, não, bater não... Não sei se a cultura deles é disso, de penalizar de uma forma física; aqui nós não fazemos isso, não se é tratado assim. Eu fiquei até assustada com o posicionamento da pessoa em relação a isso.

Josi: Aqui a gente tem o Estatuto da Criança e do Adolescente que, a gente sabe, tem algumas regras no tratamento com as crianças. Eu falei assim “de repente, no outro país não tem nenhuma lei, né”... (Diário de campo, 2021).

O comentário de Valéria reforça a associação da criança haitiana a uma suposta disposição para a violência. Segundo a educadora, o estudante agredia colegas e danificava pertences alheios sem motivação aparente. A partir de minha compreensão do cenário e da interpretação do papel social desempenhado pelas subjetividades haitianas na escola, percebo as ações de morder e rasgar atividades como formas de resistência da criança à posição de silenciamento e, possivelmente, a outras agressões a que foi submetida, mas que passaram despercebidas e não foram mencionadas pelas educadoras.

Embora não tenha participado do convívio diário da turma para compreender como as relações sociais eram ali construídas, entendo que, se a própria professora estabelecia com a criança uma relação marcada pelo silenciamento e pela exclusão, dificilmente os colegas agiriam de modo diferente. Em momentos de livre interação entre estudantes, como jogos, brincadeiras, lanche e trabalhos em grupo, é provável que padrões de exclusão se repetissem, muitas vezes sem serem percebidos pela docente. O que efetivamente chama atenção é o ato da mordida que, por sua visibilidade e por sua carga simbólica, termina por reforçar os estigmas que recaem sobre a criança haitiana, ainda que possa ser acontecer em resistência ao silenciamento, à segregação e a outras violências que a própria criança tenha sofrido, mas que não chamaram atenção da mesma forma.

É importante ressaltar, contudo, que a leitura das subjetividades haitianas como violentas não é partilhada por todas as profissionais da escola. Em uma de minhas conversas com a professora Andressa, ao ser questionada se percebia tal característica entre seus alunos haitianos, sua resposta apontou em direção distinta, conforme registrado no excerto a seguir:

Excerto 4 - Em relação à violência, a professora disse que não percebeu nada a respeito.

Andressa: O que é comum é que um não entende o que o outro fala e acontecem conflitos, mas entendidos por causa da comunicação. Alguém quer a bola, outra pessoa não entendeu e não dá, aí acabam se desentendendo. Não teve, assim, conflitos pelo fato de os alunos serem haitianos. As crianças parecem ser mais compreensivas que os adultos. (Diário de campo, 2021).

Em posição oposta à visão que essencializa o corpo negro como violento e pouco evoluído nos planos moral e social, a fala de Andressa oferece outra leitura para os conflitos que emergem na escola. A professora compreende os desentendimentos entre as crianças como parte constitutiva das interações sociais. Para ela, não se trata de brigas motivadas pela origem haitiana dos

estudantes, mas de situações corriqueiras em que a dificuldade de compreensão da fala gera conflitos de interesse entre os colegas durante momentos de convivência. Ao afirmar que "as crianças parecem ser mais compreensivas que os adultos", Andressa demonstra familiaridade com os discursos corriqueiros na escola que associam as crianças haitianas a uma suposta propensão à violência. Sua observação contrapõe-se a essa narrativa ao sustentar que os conflitos entre as crianças são mais facilmente contornáveis e solucionados com maior rapidez do que supõem as pessoas adultas do contexto.

Embora a fala da professora Andressa aponte para uma leitura menos estigmatizante do cotidiano escolar, a recorrência de percepções racializadas que descrevem crianças haitianas como desinteressadas, resistentes ou pouco capazes de aprender faz parte de uma longa tradição discursiva. Desde o século XV, essa tradição opera a produção e manutenção de hierarquias raciais ao reforçar noções racistas que historicamente situaram o corpo, o intelecto e a cultura de populações negras em patamares inferiores. A seguir, debato como a leitura de raça na modernidade sustenta discursos sociais historicamente difundidos de inferioridade social, moral e intelectual do corpo negro.

LEITURA DE RAÇA NA MODERNIDADE

Para compreender as leituras racializadas das subjetividades haitianas na Escola Mananciais, é necessário situar esse contexto como um recorte da realidade social brasileira. Isso porque a herança colonial ainda fundamenta a produção de sentidos sobre o corpo negro no país, em um processo que sistematicamente hierarquiza saberes e práticas culturais negras. Tal dinâmica resulta em profundas implicações para essa população nas diferentes esferas da vida social, inclusive no ambiente escolar, onde a criança haitiana se depara com imaginários raciais historicamente naturalizados.

De acordo com Santos (2009), as desigualdades raciais no Brasil estão profundamente enraizadas em processos históricos que construíram e naturalizaram a subalternização da população negra. A autora destaca que a própria noção de raça foi uma invenção da modernidade, que resultou na legitimação de relações de dominação. Nessa direção, Munanga (2020) argumenta que, ainda que o conceito biológico de raça tenha sido refutado, seus efeitos políticos e ideológicos persistem e sustentam as lógicas de hierarquização social.

A construção da ideia de superioridade racial remonta ao século XV, quando o projeto colonial europeu, amparado por monarquias e pela igreja, classificou corpos, saberes e culturas a partir de uma escala de valor. Nesse contexto, populações não brancas foram animalizadas, destituídas de alma e consideradas naturalmente destinadas à servidão. Tal imaginário sustentou, por séculos, a invasão e a escravização de povos africanos nas Américas.

É importante ressaltar que, embora a escravização tenha existido em diversas sociedades ao longo da história, Dos Santos (2022) propõe uma distinção fundamental entre sociedades que admitiam a escravidão como uma prática e sociedades escravistas. O Brasil se insere neste segundo modelo, cujas consequências ainda hoje estruturam as relações raciais no país. De acordo com suas definições:

No primeiro se encontram sociedades em que o trabalho dos escravizados teve um papel pontual na dinâmica econômica. Podemos citar como exemplo o Egito antigo, a Europa medieval, microssociedades africanas, o Império asteca e até mesmo o mundo capitalista que vivemos hoje – que parece conviver sem muitos problemas morais com a escravidão. No segundo estão as sociedades cujas dinâmicas econômicas se organizaram a partir do trabalho de escravizados. Exemplos importantes são a Grécia clássica, o Império Romano e os impérios muçulmanos que existiram até o final do século XIX. (Dos Santos, 2022, p. 65).

A historiadora classifica o Brasil e as demais colônias americanas fundadas a partir do século XVI como sociedades escravistas, isto é, organizadas econômica e socialmente em torno da exploração de pessoas escravizadas. Nesse modelo, a escravização deliberada de populações africanas e seus descendentes foi propulsora do mercantilismo e principal forma de estabelecer essas sociedades no mercado global. O que distinguiu particularmente a violência escravista nas Américas foi o processo colonial de racialização, que atribuiu ao corpo negro um grau reduzido de humanidade em relação ao branco e naturalizou, assim, sua dominação.

Essa narrativa de inferioridade, contudo, não surgiu no contexto americano. Munanga (2020) afirma que os antigos greco-romanos já associavam populações do norte da África (líbios, tunisianos, etíopes e egípcios) a seres bestializados e semi-humanos. Tais discursos alimentaram, por séculos, o imaginário europeu acerca do continente africano como território habitado por monstros e criaturas disformes. Com as expedições marítimas do século XV e a subsequente invasão territorial, os relatos de viajantes passaram a reforçar essa associação entre negritude e humanidade deficitária. Segundo o antropólogo, “a ideia de gente sem cabeça ou com ela no peito, com chifres na testa, ou com um só olho, gente com rosto de cão faminto e coisas do gênero dominava os escritos ocidentais sobre a África nos séculos XV, XVI e XVII” (Munanga, 2020, p. 26).

No século XVIII, com a emergência do pensamento iluminista, os argumentos discriminatórios sobre a inferioridade racial deslocaram-se do campo teológico-mitológico para o filosófico-científico. Munanga (2020) sistematiza as principais vertentes desse período: o intelectual francês Buffon atribuía as diferenças raciais a mutações decorrentes do clima; associava pele clara, traços finos e bons costumes às regiões temperadas, enquanto as populações de climas quentes seriam portadoras de pele escura, rostos robustos, corpos feios com fortes odores e condutas desprezíveis. Voltaire, por sua vez, rejeitava o determinismo climático e argumentava que negros mantinham suas características mesmo em países frios; para o filósofo, a hierarquia natural colocava o branco acima do negro, assim como o negro acima do macaco, o que servia como justificativa suficiente para a dominação de um povo sobre outro. Helvétius apresentou uma teoria igualmente racista, mas com outros fundamentos; para ele, tudo no homem é adquirido socialmente, inclusive a humanidade; com isso, a inferioridade dos negros não seria uma falha, mas uma ordem histórica na escala evolutiva.

O século XIX assistiu à consolidação desses discursos no âmbito das ciências emergentes. A publicação de “A Origem das Espécies” (1859) por Charles Darwin, embora desprovida de qualquer defesa das desigualdades humanas, serviu de inspiração para teóricos que passaram a medir crânios e corpos na tentativa de comprovar a inferioridade intelectual e social de negros e negras. Até mesmo Auguste Comte, fundador do positivismo, associou a supremacia europeia a

diferenças entre os cérebros de pessoas brancas (Munanga, 2020). A fundação da Sociedade Antropológica de Paris, também em 1859, institucionalizou esses estudos: pesquisadores como George Cabanis, Franz Gall, William Frederic e Paul Broca dedicaram-se a produzir evidências que vinculassem características físicas, como cor da pele, ângulo nasal e volume craniano, a capacidades intelectuais e disposições morais distintas entre brancos e negros. No campo da antropologia criminal, Dos Santos (2022) demonstra como tais medições foram instrumentalizadas para categorizar biotipos suspeitos e associar fenótipos negros à criminalidade inata.

No Brasil, o racismo científico encontrou terreno fértil a partir do século XIX. Santos (2009) destaca a atuação de Nina Rodrigues (1862-1906) e Oliveira Vianna (1883-1951) na disseminação de teorias raciais importadas da antropologia física europeia. Em 1918, o médico Renato Kehl fundou a Sociedade Eugênica de São Paulo e passou a promover ideais de pureza racial, superioridade branca e condenação da miscigenação, vista como entrave ao desenvolvimento nacional. Paralelamente, Dos Santos (2022) analisa as pesquisas desenvolvidas pelo Museu Nacional, que igualmente favoreceram a estigmatização dos corpos não brancos. João Batista Lacerda, ao estudar os botocudos, concluiu que esse grupo indígena estava num nível inferior na escala evolutiva comparados aos povos brancos com base no tamanho menor de seus crânios; afirmou ainda que os demais povos originários permaneciam estagnados no estágio da selvageria. Ladislau Netto, diretor do museu, dedicou-se aos estudos sobre povos negros; em suas análises, destacou supostos traços de infantilização e estupidez no homem negro, bem como uma sensualidade inata na mulher negra.

O conjunto dessas produções intelectuais na tentativa forjada de provar uma inferioridade intelectual, cultural e moral do corpo negro configurou-se como estratégia colonial de manutenção da hegemonia europeia na ordem sociopolítica moderna. A validação reiterada desses discursos de inferioridade marcou profundamente a leitura social do corpo negro em múltiplas esferas da vida pública brasileira. Santos (2009) e Dos Santos (2022) mapeiam algumas dessas incidências na literatura, pela caracterização do negro e do miscigenado como preguiçosos e ignorantes; nos concursos de beleza, que instituíram o fenótipo branco como padrão estético; na política imigratória do período 1890-1930, orientada pelo ideal de branqueamento populacional; no sistema penal, que a partir de 1931 passou a construir perfis criminosos com base nos estudos raciais; e nas campanhas sanitaristas, que associavam epidemias de febre amarela, varíola e tuberculose à população pobre, negra e mestiça.

A hierarquização racial que historicamente posicionou sujeitos não brancos como inferiores também exerceu papel determinante na estruturação das políticas educacionais brasileiras. Durante a Era Vargas, o Estado criminalizou saberes e práticas culturais de matriz africana e indígena, como a capoeira e os conhecimentos medicinais tradicionais, o que resultou em sua consequente condenação no âmbito escolar devido à busca por uma suposta pureza e civilidade europeia. Nas palavras de Dos Santos (2022, p. 227):

A escola também passou a excluir esses saberes para adotar deliberadamente um ideal civilizacional europeu. Não por acaso, nos currículos escolares, o ensino de cultura geral e humanística se tornou sinônimo de perspectiva eurocêntrica – uma herança que carregamos até hoje.

Conforme evidencia a autora, a estruturação do currículo escolar brasileiro assentou-se sobre a premissa da inferioridade dos corpos, saberes e práticas culturais não brancas. Diante desse histórico, não surpreende que discursos que descrevem crianças negras haitianas como desinteressadas, resistentes ou pouco capazes de aprender ainda encontrem espaço na escola contemporânea, pois o corpo negro vem sendo sistematicamente marcado como defeitivo no imaginário ocidental há, pelo menos, seis séculos, enquanto as bases da educação nacional sustentam-se em pressupostos racistas há, no mínimo, nove décadas.

A caracterização social racista do corpo negro como preguiçoso, indomável, intelectualmente limitado e portador de costumes defectivos constitui um conjunto de estigmas construídos historicamente que produzem efeitos nas múltiplas esferas da vida pública, inclusive na escola. As relações sociais na contemporaneidade são produto desse processo de racialização, e as crianças haitianas inseridas no sistema educacional brasileiro não escapam aos seus impactos. Ainda que as justificativas para tais estereótipos não sejam explicitamente vinculadas à cor da pele no contexto escolar, a leitura racializada das subjetividades haitianas nesse espaço permanece atravessada por significados sociais construídos e reiterados desde a emergência da modernidade.

À luz dos relatos das profissionais de educação participantes desta pesquisa e das discussões até aqui apresentadas, é importante sublinhar que a hierarquização do corpo negro não pode ser atribuída a manifestações isoladas de preconceito individual por parte das docentes envolvidas neste estudo. Tais crenças inscrevem-se no quadro mais amplo das expressões do racismo que, desde o século XVI, estrutura a sociedade brasileira. Por gerações, a animalização e a criminalização do corpo negro, bem como a naturalização de seu lugar social subalternizado, têm sido reiteradas no espaço público, o que faz com que essas premissas estejam naturalizadas até mesmo dentro da escola.

Os efeitos desses discursos racistas revelam-se particularmente devastadores para as crianças negras haitianas, cujos corpos, línguas, saberes e práticas culturais são lidos como inferiores no ambiente escolar. A trajetória da estudante Angelina, que narro a seguir, demonstra como o silenciamento, a defensiva física e a exclusão configuram estratégias de resistência que as crianças encontram para se defender desses efeitos. A partir da convivência com Angelina e sua professora, Joana, busco também evidenciar as possibilidades de estabelecimento de práticas de linguagem menos hierárquicas. por meio de práticas de racioletramento intercultural.

ANGELINA E AS CONSEQUÊNCIAS DA ANIMALIZAÇÃO DO CORPO NEGRO EM SUA EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Durante o momento de apoio ao planejamento docente, um grupo de professoras me relatou que Joana, regente do quinto ano, enfrentava dificuldades para desenvolver o trabalho pedagógico com Angelina, criança haitiana matriculada em sua turma. Intrigada com a informação, entrei em contato com a professora para que eu pudesse conhecer sua aluna pessoalmente e oferecer algum suporte linguístico que favorecesse a interação entre elas. Antes mesmo desse encontro, no entanto, Angelina já havia sido apresentada a mim pelos discursos que circulavam na instituição. No início do ano letivo, Ana, integrante da

equipe pedagógica, mencionara indisciplina e violência como marcas da experiência da menina na Escola Mananciais:

Excerto 5 – Ana relatou em nossa conversa que problemas de indisciplina são constantes, os alunos haitianos até agridem outras crianças (o que gera constantes reclamações dos pais dos alunos brasileiros). Ela contou uma situação na qual a aluna haitiana colocou os pés em cima da mesa, se recusou a fazer suas atividades e disse que não queria mais ver a cara da professora no dia seguinte. A professora, com medo de ser agredida, pediu ajuda, pois, segundo Ana, “a aluna era grande e forte, e a professora pequenininha”. (Diário de campo, 2021).

A fala de Ana indica problemas de indisciplina e violência como algo recorrente na experiência com crianças haitianas na escola. A educadora, porém, não menciona se os embates físicos são precedidos de alguma ofensa ou provocação aos estudantes, apenas destaca a postura ofensiva do grupo de haitianos. A cena descrita da aluna Angelina com pés sobre a mesa, recusando-se a realizar suas atividades, é lida exclusivamente como revolta, não como uma resposta da estudante. A descrição física da garota como “grande e forte” contrasta com a da professora, “pequeninha”, e aciona um imaginário social no qual o corpo negro, especialmente quando expressa insatisfação, é percebido como ameaça. Essa leitura animalizadora fica ainda mais evidente em outro comentário de Ana:

Excerto 6 – Para Ana, “tem crianças fáceis de lidar e outras mais difíceis. Fomos premiadas com crianças bem difíceis”. A integrante da equipe pedagógica relata ainda que sua escola é a que mais recebe alunos haitianos no município e, por isso, foi “premiada”. Contou ainda que para lidar com um aluno haitiano que vandalizou a escola, chamou um rapaz haitiano da comunidade para intermediar a comunicação com a família. O rapaz lhe disse que estranhou a situação, pois no Haiti a cultura é de respeitar os professores. (Diário de campo, 2021).

O tom irônico de Ana ao dizer que a escola foi “premiada” com crianças haitianas expõe a percepção desse grupo como um problema, sujeitos que desorganizam a ordem escolar. Essa percepção é reforçada quando a educadora narra um episódio em que um estudante haitiano acidentalmente quebrou um vidro da escola durante uma brincadeira em grupo. Sua leitura da situação como vandalismo evidencia a animalização do corpo negro envolvido.

Antes mesmo de conhecer Angelina pessoalmente, já tinha acesso à forma como ela era lida pelas profissionais da instituição escolar. Assim como na experiência de Wilson, a leitura racializada antecedia sua presença. A criança lida como “difícil”, “grande”, “forte” e “violenta” era responsabilizada por incômodos no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Na semana seguinte, quando finalmente conheceria a garota, dirigi-me à equipe pedagógica para compreender sua perspectiva acerca dos desafios enfrentados pela estudante. Não foram mencionadas dificuldades pedagógicas, apenas que ninguém conseguia compreender o que Angelina falava e afirmou que gostaria de entender por que ela vivia em outro município e seguia estudando na Escola Mananciais. Segundo as profissionais, Angelina chegava frequentemente à escola por volta das 11h, embora suas aulas começassem apenas às 13h; a estudante levava comida para almoçar no local, mas a comia fria, pois não aceitava que a esquentassem na cozinha. Ana, então, buscou Angelina em sua sala para que eu conversasse com a menina e investigasse sua situação familiar e pedagógica.

Ao chegar à biblioteca, Angelina mostrou-se séria e receosa; cumprimentou-me em crioulo haitiano e sentou-se à minha frente. Iniciamos nossa interação mobilizando recursos da língua crioula. Um fato, porém, chamou minha atenção: quando Ana deixou a sala, Angelina sentiu-se mais à vontade para me contar sobre sua rotina e vivências no Brasil de maneira translíngua, ou seja, alternando oralmente entre crioulo haitiano e português. Aproveitei a oportunidade para perguntar sobre suas experiências na escola. Angelina compartilhou que tinha três irmãos, dois adultos que ainda estavam no Haiti e uma irmã mais velha que estudava no Brasil, já no sexto ano. Vivia com o pai, a mãe e a irmã; seu sonho era fazer 18 anos para trabalhar e ajudar a família a comprar as passagens para trazer os dois irmãos.

A estudante também contou que não morava mais perto da escola. Sua família precisara se mudar para um município vizinho devido ao aumento do aluguel. Ela não queria trocar de escola porque faltava pouco para o ano letivo acabar e, quando fosse para o sexto ano, precisaria mudar de instituição novamente. Por conta da distância, pegava dois ônibus para chegar à Escola Mananciais; naquele dia, saía de casa bem cedo, chegara às 10h30 e esperou até as 13h para o início das aulas. Devido ao horário de chegada, trouxera uma marmita de casa, mas não quis esquentar a comida na cozinha porque sentia vergonha de pedir aos adultos.

Angelina falava com naturalidade sobre seus deslocamentos. Aos 11 anos, estava acostumada a mudar de casa e andar de ônibus sozinha. Saía do Haiti com oito anos e, devido às mudanças constantes da família, só estabeleceu residência fixa com nove; em decorrência dessa dinâmica, passou um ano inteiro afastada da escola.

Perguntei como era sua rotina de estudos. Angelina contou que realizava apenas as atividades que conseguia ler e entender, pois algumas estavam escritas em "português muito difícil" e o celular da mãe não tinha tradutor. Disse, porém, que as professoras Joana e Pâmela haviam acrescentado frases em crioulo nos exercícios de matemática do último bloco de tarefas que levou para casa, e isso a ajudara muito. Nos blocos anteriores, teve muita dificuldade para resolver as atividades de cálculo por não entender os enunciados, e isso a deixava triste, pois matemática era sua aula preferida. Angelina sabia contar até 100 em português, mas, para mostrar seus conhecimentos, precisava antes compreender o que a professora pedia nas atividades.

Com autorização da professora Joana, Angelina trouxe o material de matemática e apontou palavras que não conhecia, como "adicionar", "restar", "quantos ficaram?". Eram termos específicos, mas fundamentais para o desenvolvimento das propostas pedagógicas. Após a explicação, ela resolveu com destreza todas as operações que havia deixado em branco. Perguntei que palavras em crioulo haitiano ela poderia me ensinar; a criança sorriu feliz. Despediu-se com um abraço e a promessa de que me ensinaria crioulo haitiano se eu a ajudasse com o português.

Naquele encontro, a menina descrita pela escola como difícil deu lugar a uma criança que acordava cedo, pegava dois ônibus, esperava horas pela aula, comia comida fria para não passar vergonha, guardava a memória dos irmãos distantes, sonhava com o futuro e sabia matemática. A suposta falta de linguagem que lhe atribuíam contrastava com sua capacidade de narrar, em duas línguas, uma trajetória de resiliência. Angelina não precisava de correção, mas de escuta.

Manifestações de racismo na experiência escolar

Após uma de nossas conversas na escola, acompanhei Angelina de volta à sala de aula. Ao entrar, a professora Joana explicava uma atividade de desenho. Para apoiá-la na atividade, expliquei a tarefa à garota em crioulo haitiano e português, e Angelina disse que compreendia o que precisava ser feito. O que aconteceu em seguida, porém, demonstrou o racismo que o silêncio da menina em sala de aula buscava evitar:

Excerto 7 – Enquanto falava com Angelina, algumas crianças da sala pararam o que estavam fazendo para prestar atenção na nossa conversa e tentaram repetir algumas palavras que Angelina dizia. A aluna ficou bastante constrangida quando percebeu que os seus colegas de sala riam da forma que ela falava em crioulo haitiano e português comigo, fez cara de desagrado, abaixou a cabeça e voltou para sua carteira, no fundo da sala, para realizar seu exercício. Entendi, assim, por que Angelina prefere ficar em silêncio e distante dos demais... porque ela é percebida como uma criança diferente. (Diário de campo, 2021).

A situação evidencia como as práticas de linguagem de crianças haitianas podem ser alvo de racismo no cotidiano da sala de aula. O riso, além de deslegitimar sua linguagem, opera como mecanismo de desumanização do corpo negro na escola. Angelina responde a essa violência com o silêncio. Longe de representar uma suposta ausência de linguagem, como supunham as profissionais da instituição, seu silêncio se revela uma estratégia de defesa diante da ridicularização sofrida.

Histórica e socialmente construído como sujeito de menor capacidade intelectual e cultural, o corpo negro provoca estranhamento ao ocupar espaços de interação na língua do grupo social tido como superior. O riso e a zombaria atuam, então, como instrumentos de demarcação de inferioridade, para sinalizar que, por mais que haja esforço de adequação, seu suposto déficit evolutivo impediria o negro de alcançar o ideal de língua falado pelo grupo dominante.

A percepção animalizadora do corpo negro e a consequente deslegitimação de suas práticas de linguagem são problematizadas por Frantz Fanon em “Pele negra, máscaras brancas” (2008). O autor martinicano evidencia como, em contextos coloniais e pós-coloniais, o domínio da língua do grupo dominante e a incorporação de seus referenciais culturais são frequentemente interpretados por populações negras como sinais de progresso e ascensão social. Enquanto em países europeus se valoriza o “falar como um livro”, em sociedades marcadas pela colonização, o ideal linguístico a ser alcançado é “falar como um branco”. No entanto, por mais que haja esforço de aproximação linguística e cultural da metrópole, essa adequação nunca é plenamente reconhecida, uma vez que o corpo negro permanece lido como subalterno nas dinâmicas interraciais. Um dos dispositivos utilizados para demarcar essa hierarquia é a ridicularização da fala negra, prática que Fanon denomina como “falar *petit-nègre*”.

De origem francesa, a expressão *petit-nègre* pode ser traduzida literalmente como “prezinho”. Para Fanon, trata-se de uma tentativa, por parte do falante branco, de simplificar e infantilizar a língua colonial, supostamente para torná-la mais “acessível” ao interlocutor negro. No ambiente escolar, o riso provocado pela fala de Angelina e as tentativas de imitação satírica por parte dos colegas atualizam, na cena contemporânea, o *petit-nègre* denunciado por Fanon.

Esse padrão de hierarquização não se restringia à sala de aula. Um episódio ocorrido dias antes revela outras camadas do racismo cotidiano:

Excerto 8 – Quando saía da escola, fui parada por um aluno da sala da Angelina que me perguntou como era “essa outra língua” que eu falava com ela. Ele fez várias perguntas sobre como se dizia seu nome e a tradução de alguns itens de sala de aula na língua de Angelina. Interessada em sua curiosidade, perguntei ao colega de turma se ele era amigo de Angelina, mas ele me respondeu que não porque eles não conversam; o que ele vê é que ela sempre bate nos meninos da sala que mexem com ela no recreio, mas disse que não se aproxima dessas brincadeiras de mau gosto que fazem com a menina. (Diário de campo, 2021).

O fato de o garoto dirigir a mim sua curiosidade sobre a língua da colega, em vez de perguntar diretamente a ela, escancara o abismo relacional que separa as crianças brasileiras da estudante haitiana na turma de quinto ano. Ao mesmo tempo, sua escolha de nomear as provocações como “brincadeiras de mau gosto” revela que ele reconhece o caráter negativo dos comentários dirigidos a Angelina, mas ainda assim os inscreve no âmbito da brincadeira, o que indica que esse tipo de interação já está incorporado à dinâmica estabelecida entre as crianças. Essa ambiguidade evidencia o quanto o racismo contra o corpo negro migrante pode ser naturalizada, inclusive entre pares, a ponto de ser percebida como parte constitutiva das relações cotidianas, e não como ruptura ou exceção.

Sob uma perspectiva analítica, tais interações não configuram brincadeiras, mas reforçam estigmas historicamente associados às subjetividades haitianas no ambiente escolar. Quando adultos naturalizam ou simplesmente ignoram padrões de inferiorização, criam-se as condições para que crianças reproduzam, em seu cotidiano, discursos que associam a colega migrante à falta de linguagem, ao suposto déficit intelectual ou à pouca aptidão para a aprendizagem. Esses discursos emergem de forma mascarada nas chamadas “brincadeiras de mau gosto”, mas são manifestações de racismo que perpetuam a deslegitimação do corpo negro e suas práticas linguísticas e culturais no espaço escolar.

Diante da hostilidade cotidiana, Angelina reage com os recursos de que dispõe e recorre à força física para fazer cessar as investidas dos agressores. Sua resposta, porém, é lida pela escola como confirmação do estereótipo que associa corpos haitianos à violência, um círculo vicioso em que a reação à agressão é punida, enquanto as agressões que a motivam permanecem à sombra da percepção docente. O que se invisibiliza, assim, são justamente as violências silenciosas que desencadeiam sua resposta. A ausência de escuta e de intervenção diante das provocações dos colegas deixa Angelina desprotegida e a coloca na posição de única responsável pelo conflito.

Angelina encontrou no silenciamento uma estratégia de resistência à deslegitimação de suas práticas de linguagem. O excerto a seguir ilustra como essa postura era percebida pelas docentes:

Excerto 9 – Perguntei às professoras Pâmela e Joana como era a relação de Angelina com as demais crianças da turma.

Pâmela: Com as outras crianças ela também não conversava muito. Ela ficava na carteira dela assim, quietinha
Joana: Sempre sorrindo... (Pâmela: É...) Aí a gente já sabe que ela não tá entendendo.

Pâmela: Aí ela começa a dar risada; verdade, ela começa a dar risada.
Joana: É “professor” [que ela fala], não é professora. É “olá, professor, tudo bem?” (Pâmela: [risos]) Então é aquela frase pronta que a gente sabe. (Diário de campo, 2021).

O relato das professoras indica como o silêncio e o isolamento de Angelina eram interpretados a partir do estigma da falta de linguagem; para elas, a quietude da aluna e seu sorriso funcionavam como indícios de que “não estava entendendo”. O que escapa a essa percepção é a possibilidade de que o silêncio de Angelina não expressasse incompreensão, mas sim uma resposta ativa à hostilidade do ambiente, uma forma de se proteger da exposição e do ridículo.

Para além da suposição de que Angelina não compreendia o português, chama atenção o tom jocoso com que as professoras mencionam o fato de a aluna tratá-las por “professor” em vez de “professora”. Um olhar atento à estrutura do crioulo haitiano permite outra interpretação. Nessa língua, os substantivos não são marcados por flexão de gênero, de modo que a expressão “*pwofesè mwèn*” pode corresponder tanto a “meu professor” quanto a “minha professora”. O que as docentes tomam como erro é, na verdade, indício de que Angelina dispõe de vocabulário em língua portuguesa enquanto organiza seu discurso dentro da lógica estrutural da língua crioula. Sua fala evidencia uma prática translíngue, comum a sujeitos em contato com mais de uma língua.

Ao rir da fala da estudante, ainda que de forma aparentemente inofensiva, as professoras deslegitimam as estratégias linguísticas de Angelina e reproduzem hierarquias coloniais que historicamente inferiorizaram falas negras. O riso, nesse contexto, opera como um dispositivo de silenciamento, pois invalida publicamente práticas de linguagem e, ao mesmo tempo, reforça a necessidade de a garota recorrer ao silêncio como estratégia de autoproteção.

Racioletramento intercultural como resistência

Diante do imaginário social que associa crianças haitianas ao suposto déficit intelectual, moral e social, os corpos negros são inseridos em um espaço de animalização no contexto escolar. Nesse cenário, as estratégias de resistência que Angelina mobiliza para se defender da deslegitimação de suas práticas de linguagem acabam por retroalimentar os estigmas que recaem sobre ela. Enquanto as ofensas sofridas no recreio e os risos dirigidos à sua fala passam despercebidos pela docência, seu silêncio, seu isolamento e suas reações físicas diante dos colegas são lidos como traços de sua subjetividade. Joana começou a perceber as dinâmicas de interação entre os estudantes e me pediu ajuda. O excerto a seguir registra um momento dessa conversa:

Excerto 10 – A aluna Angelina não veio à aula no dia de hoje, mas passei em sua sala de aula para conversar com a professora Joana a respeito da menina. A professora relatou “eu percebi que ela fica calada aqui na sala, e o problema não é comigo porque ela até fala comigo, o problema é que as outras crianças ficam olhando e caçoando dela. Eu já vi gente caçoando dela quando ela fala errado”. (Diário de campo, 2021).

O silêncio e o isolamento de Angelina, antes interpretados como sinais de pouca compreensão da língua portuguesa, passam a incomodar Joana quando a docente percebeu que sua aluna era alvo de zombaria. A docente decidiu intervir nas relações em sala de aula com o objetivo de transformar a forma como Angelina era vista pelas demais crianças. A professora me pediu que a ensinasse algumas expressões em crioulo haitiano — como "boa tarde", "tudo bem?", "muito bom", "parabéns", "você conseguiu", "está lindo" — pois ela gostaria de mostrar à turma do quinto ano que a forma de Angelina falar era importante e fazia parte do contexto.

A atitude de Joana representou um tensionamento das relações estabelecidas em sala. Ao validar publicamente as práticas de linguagem da estudante, a professora buscou deslocar o lugar de estranhamento e ridículo que sua fala ocupava. Joana concluiu que se a professora, como referência para a turma, passasse a falar crioulo haitiano e a tratar a língua como legítima e importante, as demais crianças não teriam motivos para zombaria. Desse modo, Angelina poderia encontrar um ambiente mais seguro para se expressar, tirar dúvidas, aprender e ensinar seus colegas em relações menos hierárquicas.

Joana passou, então, a incluir frases em crioulo nos blocos de atividades destinados a Angelina e, como estratégia de aproximação, compartilhava com toda a turma alguns enunciados em língua haitiana. Ao longo do segundo semestre de 2021, pude observar que sua postura foi determinante para a reconfiguração das dinâmicas relacionais em sala. O excerto a seguir ilustra algumas dessas transformações:

Excerto 11 – Ao conversar com a professora Joana durante o intervalo, ela me contou como a Angelina está mais participativa na aula desde que elas estabeleceram uma comunicação melhor e um vínculo afetivo. A professora até me mostrou áudios da aluna enviados no fim de semana, desejando boa noite e conversando sobre a vida, todos em língua portuguesa. Joana disse estar se sentindo muito feliz com esse contato e reforçou que essa aproximação está ajudando no desenvolvimento pedagógico da aluna. (Diário de campo, 2021).

Ao validar as práticas translíngues de Angelina e estimular a curiosidade das demais crianças sobre a língua e a cultura haitianas, Joana reconfigurou o lugar social da estudante em sua sala de aula. Essa mudança de postura criou condições para que a aluna começasse a se expressar com mais confiança e ampliasse suas interações em língua portuguesa.

A valorização e autoconfiança de Angelina também repercutiram em outras dimensões de sua experiência escolar. Ela passou a auxiliar crianças haitianas do terceiro ano durante o acompanhamento pedagógico semanal. Além de explicar as atividades aos colegas mais novos, Angelina demonstrou maior autonomia para manifestar suas dúvidas em aula e passou a interagir com a professora Joana também fora do ambiente escolar, por meio de áudios de WhatsApp.

A virada na trajetória de Angelina teve como ponto de partida a leitura sensível de Joana ao compreender que o silêncio e o isolamento da aluna não eram expressão de estigmas raciais, mas mecanismos de defesa da estudante. Após três anos como estudante da Escola Mananciais, Angelina encontrou, pela primeira vez, condições para mobilizar seus saberes linguísticos e culturais na escola e, com isso,

romper com os padrões que a mantinham em um espaço de inferioridade na escola.

A intervenção da professora Joana em sala de aula pode ser compreendida como uma prática de racioletramento intercultural, orientada para a resistência de língua e cultura negra (Rodrigues, 2023; 2025). Joana assume uma postura pedagógica que, em vez de hierarquizar ou inferiorizar as práticas de linguagem de Angelina, cria condições para que seus repertórios culturais e linguísticos sejam reconhecidos e valorizados. Não se trata mais de corrigir uma suposta falta de linguagem e nem ensinar civilidade à estudante haitiana, mas de transformar as relações sociais para oportunizar aprendizagem e diminuir hierarquias sociais que até então mantinham Angelina à margem da interação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências aqui narradas buscam evidenciar como a leitura do corpo negro na instituição produz efeitos concretos nas experiências linguísticas e pedagógicas de crianças haitianas. A experiência de Angelina no Brasil ilustra o modo como discursos coloniais historicamente difundidos associam o corpo negro à inferioridade social, moral e intelectual, e acarretam, assim, práticas de silenciamento e animalização no espaço escolar. A análise dos excertos etnográficos demonstra que tais discursos materializam-se na recusa do apoio pedagógico, na associação entre crianças haitianas e violência, além da ridicularização de suas práticas de linguagem.

Este artigo evidencia que a suposta falta de linguagem ou o desinteresse atribuído a essas crianças não são constatações objetivas, mas sim interpretações racializadas que justificam a omissão docente e a manutenção de hierarquias coloniais. O silêncio de Angelina, longe de significar uma ausência de repertório, revelou-se uma estratégia de resistência diante de processos de racialização que deslegitimam seus repertórios culturais e linguísticos. Foi somente a partir de uma leitura sensível por parte da professora Joana que a estudante pôde romper com a posição de subalternidade que lhe era imposta.

Concluo, portanto, que qualquer política linguística ou educacional voltada à recepção e ao desenvolvimento escolar de crianças migrantes em contextos plurilíngues e interculturais deve considerar como o racismo e as desigualdades étnico-raciais que estruturam a sociedade brasileira impactam as trajetórias desses estudantes no sistema de ensino. Ignorar a dimensão racial da experiência migratória e a deslegitimação de repertórios linguísticos de crianças negras significa reproduzir, ainda que de forma não intencional, as mesmas lógicas coloniais que uma educação linguística crítica pretende superar.

Nesse sentido, a noção de racioletramento intercultural, mobilizada neste artigo como prática de resistência, aponta para a necessidade de formação docente e políticas linguísticas educacionais que **capacitem educadores a identificar, problematizar e desconstruir as leituras racializadas que operam no cotidiano escolar**. Acolher crianças haitianas na educação básica brasileira exige, assim, o duplo movimento de garantir o direito à aprendizagem de língua portuguesa em interação e, simultaneamente, romper com imaginários que, há séculos, insistem em situar o corpo negro em espaço de silenciamento.

Racialization and racial literacy in the experiences of Haitian children in Brazilian basic education

ABSTRACT

This article examines how the language practices of Haitian children in Brazilian basic education are interpreted through socio-historically constructed racial hierarchies. Based on an ethnographic study conducted in a municipal school in the metropolitan region of Curitiba, Paraná, Brazil, the study aims to understand how Black bodies are perceived within the school community and the implications of these perceptions for the linguistic development, learning processes, and social integration of this group of students. Drawing on a situated critique of coloniality, the article argues that the silence attributed to these children does not stem from an alleged linguistic deficit but rather from processes of racialization that delegitimize their cultural and linguistic repertoires. Grounded in the field of Applied Linguistics, the critical analysis of colonial readings of Black bodies points to the need to reconfigure educational spaces in order to recognize and value Haitian subjectivities within the Brazilian educational context.

KEYWORDS: Language education. Haitian migration. Racialization. Intercultural racial literacy.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2020*. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <<https://anonymousedata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal>>. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2026.

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

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antonio Tadeu de; MACEDO, Marília Fernandes. *Dados Consolidados da Imigração no Brasil 2024*. 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, 2025.

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

DOS SANTOS, Ynaê Lopes. *Racismo brasileiro: uma história da formação do país*. São Paulo: Todavia, 2022.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; DE OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro. *Refúgio em Números 10ª Edição*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2025.

MUNANGA, Kabengele. *As ambiguidades do racismo à brasileira*. O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, p. 33-44, 2020.

NOGUEIRA, David Juglierme Alves. *Exclusão-inclusão de Migrantes bolivianos em contextos educacionais*. Tese de Doutorado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. UNIFESP, São Paulo, 2022.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. *Latitude*, Maceió, v. 10, n. 2, p. 383-423, 2016. Disponível em <<https://periodicos.ufal.br/latitude/article/view/2616>>. Acesso em: 15 jan. 2026.

RODRIGUES, Caroline Vieira. *Racioletramento nos processos de escolarização de crianças haitianas na educação básica: entre práticas de inferiorização e interculturalidade*. Tese de Doutorado em Linguística. UFSC, Florianópolis, 2023.

RODRIGUES, Caroline Vieira. Práticas de racioletramento na experiência escolar de crianças haitianas na educação básica brasileira. *Cadernos De Linguagem E Sociedade*, 26(1), 118–139, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/58204>>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SANTOS, Gevanilda. *Relações raciais e desigualdade no Brasil*. Selo Negro, 2009.

Recebido: 22 jun. 2026

Aprovado: 22 jun. 2026

DOI: 10.3895/rl.v28n52.22121

Como citar: Rodrigues, C.V. Racialização e racioletramento em experiências de crianças haitianas na educação básica brasileira. R. Letras, Curitiba, v. 28, n. 52, p. 82-102, jan./jun. 2026. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rl>>. Acesso em: XXX.

Direito autor: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

