

Narrativas de crianças refugiadas na escola: A discursividade como princípio para o Direito à aprendizagem

Narratives of refugee children at school: Discursivity as a principle for the Right of learning

Narrativas de niños refugiados en la escuela: La discursividad como principio para el Derecho a aprendizaje

Janaína Moreira Pacheco de Souza ¹
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Yasmin Postiga da Fonseca ²
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Paula da Silva Vidal Cid Lopes ³
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo

Este artigo aborda a intrínseca relação entre os processos de ensino e de aprendizagem de crianças oriundas de fluxos migratórios em turma de alfabetização e o papel da narrativa literária bilíngue como estratégia de subjetivação e resistência identitária. Para subsidiar esse diálogo entre línguas, são apresentadas reflexões a partir de proposta pedagógica realizada por pesquisadoras do Núcleo de Estudos e Ensino em Linguagens, Alfabetização e Letramento da UERJ, com uma turma do 2º ano de uma escola pública municipal da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. O conjunto de atividades teve como um dos objetivos repensar a dinâmica e o planejamento pedagógico a partir do texto literário bilíngue, com o propósito de contemplar o repertório linguístico de crianças que não têm o português como língua materna.

Palavras-chave: Bilinguismo. PLAc. Refúgio. Discursividade.

¹ Doutorado em Educação. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3826-7144>. Contato: janamoreirauerj@gmail.com.

² Mestrado em andamento em Educação. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-9009-7104>. Contato: ypfonsecarj@gmail.com.

³ Doutorado em Educação. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2170-0546>. Contato: paulacidlopes@gmail.com.



Abstract

This article addresses the intrinsic relationship between the teaching and learning process of children from migratory flows in alphabetization classes and the role of bilingual literary narrative as a strategy of subjectivation and identity resistance. To support this dialogue between languages, reflections are presented based on a pedagogical proposal carried out by researchers of the Núcleo de Estudos e Ensino em Linguagens, Alfabetização e Letramento of UERJ, with a 2nd year class from a municipal public school in the West Zone of the city of Rio de Janeiro. One of the objectives of the set of activities was to rethink the dynamics and the pedagogical planning based on the bilingual literary text, with the purpose of contemplating the linguistic repertoire of children who do not have Portuguese as their native language.

Keywords: Bilingualism. PLAc. Refuge. Discursivity.

Resumen

Este artículo aborda la relación intrínseca entre los procesos de enseñanza y aprendizaje de niños provenientes de flujos migratorios en clases de alfabetización y el papel de la narrativa literaria bilingüe como estrategia de subjetivación y resistencia identitaria. Para sustentar este diálogo entre lenguas, se presentan reflexiones a partir de una propuesta pedagógica realizada por investigadoras del Núcleo de Estudios y Enseñanza en Lenguajes, Alfabetización y Letramento de la UERJ, con un grupo de segundo grado de una escuela pública municipal en la Zona Oeste de la ciudad de Río de Janeiro. El conjunto de actividades tuvo como uno de sus objetivos repensar la dinámica y la planificación pedagógica a partir del texto literario bilingüe, con el propósito de contemplar el repertorio lingüístico de niños que no tienen el portugués como lengua materna.

Palabras clave: Bilingüismo. PLAc. Refugio. Discursividad.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças refugiadas⁴ em escolas públicas no Brasil é uma temática necessária nas discussões educacionais nos dias atuais, visto que a demanda por matrículas direcionadas a esse novo fluxo migratório apresentou aumento substancial nos últimos anos (Observatório de Migrações Internacionais, 2021). Todavia, o fato de diversas legislações (Resolução nº 113 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente [CONANDA], 2006⁵; Resolução Conjunta CONANDA- Comitê Nacional para os Refugiados [CONARE] - Conselho Nacional de Imigração [CNIg] - Defensoria Pública da União [DPU] nº 1, 2017⁶; Lei nº 13.445, Lei de Migração, 2017⁷) garantirem o acesso à escola a essas crianças não representa, na prática, que o processo de inclusão escolar esteja acontecendo. Pesquisas atuais (Delfim, 2017; Oliveira, 2019; Mourão, 2021) divulgam dados que apresentam ausências de políticas educacionais e práticas

⁴ No que tange à terminologias, ao nos referirmos ao termo “refugiados”, assumimos a premissa de que todo refugiado é também imigrante. Consideramos que esses sujeitos evadem de contextos que ameaçam sua existência, como guerras e perseguições, deixam tudo para trás para escapar a condições insustentáveis e intoleráveis à vida humana, cruzando fronteiras internacionais, com as possibilidades de retorno praticamente nulas devido ao perigo que lhes assola.

⁵ Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente [SGDCA].

⁶ Estabelece procedimentos de identificação preliminar, atenção e proteção para criança e adolescente desacompanhados ou separados.

⁷ Dispõe sobre os direitos e os deveres do imigrante e do visitante, artigos 3º e 4º.

pedagógicas direcionadas aos processos de ensino e aprendizagem dessas crianças – fato que diz muito sobre a desresponsabilização dos órgãos competentes que deveriam não só garantir a vaga, mas oferecer suporte pedagógico a toda equipe da escola que vivencia essa nova realidade.

A ausência de redes formativas que deveriam provocar diálogos e trocas no espaço escolar acerca de temáticas relacionadas aos direitos à aprendizagem dos imigrantes e refugiados, ao ensino do português como segunda língua e à necessidade de se contemplar a escola como espaço intercultural, acabam inibindo a prática do professor. Pode-se dizer que as ações pedagógicas que contemplam essas questões no chão da escola, quando surgem, são ações mais individualizadas, as quais tentam, de formas mais variadas, atender às demandas que ainda são bastante desconhecidas pelos profissionais da área da Educação.

Dessa forma, os professores acabam fazendo uso de estratégias intuitivas durante sua prática, em decorrência da pouca oferta de espaços formativos dentro da própria escola que acolhe essas crianças, de orientações prévias por parte dos órgãos competentes, conforme sinalizam Oliveira e Souza (2022, p.313).

[...] Ao olhar de perto para a realidade da rede municipal do Rio de Janeiro, é possível verificar que, ao mesmo tempo em que há um avanço legislativo sobre a Lei Brasileira de Refúgio (Lei de nº 9.474/1997), contraditoriamente, no cotidiano das escolas pertencentes a essa rede, não há um trabalho que fundamente as ações do professor com esse público, visto que também não há treinamento por parte da Secretaria Municipal de Educação ou orientação prévia sobre como acolher e trabalhar com os imigrantes e refugiados nas escolas. Assim, nos parece evidente que muitas crianças e adolescentes não recebem a devida orientação pedagógica, tendo em vista que muitos profissionais também não tiveram a oportunidade de ter recebido formação necessária para esse fim.

É preciso ressaltar a responsabilidade dos cursos de graduação ofertarem currículos apropriados às necessidades reais que cercam a vida humana, as quais se farão presentes no dia a dia da escola. Esses aportes teóricos e didáticos podem contribuir para a formação do professor, possibilitando que se sintam amparados para enfrentarem os desafios que a profissão lhes impõe, já que articulam a aprendizagem teórico-conceitual aos múltiplos desafios que são (re)conhecidos quando os docentes estão no chão da escola.

É comum verificar pesquisas (Simonato; Meskow, 2017; Souza, 2019; Pereira, 2021; Santos, 2023) relatarem esforços incansáveis de professores, por modos de legitimar o

processo educativo de crianças não falantes do português como primeira língua na escola pública brasileira. Essa busca faz com que esses profissionais procurem ajuda dos próprios estudantes que não são brasileiros e que estão matriculados há mais tempo na escola, os quais apresentam um domínio linguístico maior nas duas línguas.

Com o intuito de trazer à tona essa realidade, considerando os desafios vivenciados, tanto por crianças não falantes do português no processo de alfabetização, quanto por professores que atuam nesse novo contexto, nosso objetivo, neste artigo, é propiciar reflexões acerca de uma vivência pedagógica realizada em uma escola municipal da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro, no primeiro semestre de 2024. A ação é fruto de três projetos institucionais que se articulam com a referida escola e propiciam reflexões sobre os saberes e experiências que são produzidos nos espaços formativos: “Demandas atuais do processo de inclusão escolar de alunos oriundos de fluxos migratórios matriculados em escolas do Rio de Janeiro”⁸, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPed) e; “Estudos sobre o cenário da alfabetização de crianças em situação de migração/refúgio nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro” e “A formação de Leitores e Escritores: modos individuais de representação da docência e dos processos de aprendizagens na área de linguagem”, do Núcleo de Estudos e Ensino em Linguagens, Alfabetização e Letramento da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEELAL)⁹.

As informações apresentadas neste artigo são decorrentes de pesquisa de natureza aplicada, cuja abordagem é qualitativa, “[...] baseada na interpretação dos fenômenos observados e no significado que carregam [...] dada a realidade que os fenômenos estão inseridos.” (Nascimento; Souza, 2015, p.142). O procedimento de pesquisa utilizado foi o da pesquisa-ação, por compreender que esse tipo de pesquisa apresenta o caráter revolucionário da “ação-pesquisa-ação”, conforme anuncia Senna:

Para os que crêem na “ação-pesquisa-ação”, é impossível praticar ciência sem estar em perfeita relação de intercâmbio com a escola, seus professores e seus alunos. E, para que se esteja em perfeita relação de intercâmbio, é preciso estar na própria escola, como um de seus sujeitos, de igual para igual. (Senna, 2024, p.74)

As atividades pedagógicas evidenciadas neste estudo - resultantes da imersão

⁸ Projeto financiado pela Bolsa APQ1/ FAPERJ.

⁹ A partir de 2024, o NEELAL é vinculado ao Grupo de Pesquisa Linguagens, Alfabetização e Letramento (GpLAL), que tem vocação acadêmica e se dedica à formação crítica qualificada nos campos da Formação Docente e das Políticas Públicas de Educação para o Letramento e a Alfabetização.

das pesquisadoras no campo escolar – foram desenvolvidas em uma turma de crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I. Essas atividades partem do princípio de que é possível inserir no planejamento pedagógico da escola modos de ensinar e aprender que contemplem as línguas e culturas de todos os estudantes que dão vida àquele espaço.

Utilizou-se como base para as propostas que se desenvolveram na turma uma obra literária, em duas versões - uma em português e outra em espanhol: *A Grande Fábrica de Palavras* (Lestrade, Agnès; 2010) e *La Gran Fabrica de Las Palabras* (Lestrade, Agnès; 2018). A opção por trabalhar a literatura bilíngue com a turma de alfabetização extrapola a concepção do ensino da língua adicional no contexto escolar. Em nossa visão, atividades desse tipo possibilitam interação entre alunos falantes e não falantes da língua portuguesa, possibilitando-lhes participar de momentos que tenham significação para ambos, permitindo-lhes, dessa forma, novas maneiras de se constituírem identitariamente dentro da sala de aula.

Nas próximas seções, retomaremos algumas questões até aqui abordadas, a fim de apresentar um detalhamento dos princípios que delinearam a proposta. Discorrer sobre o vivido na turma é evidenciar a importância do uso da linguagem em contexto discursivo bilíngue repleto de recursos semióticos que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem dessas crianças.

2 VIVÊNCIA E APRENDIZAGENS NOS ENCONTROS DAS E COM AS CRIANÇAS

As atividades de leitura e escrita direcionadas à turma do 2º ano do Ensino Fundamental, conduzidas pelas integrantes do NEELAL, tiveram como objetivo articular um espaço de produção de linguagem, a partir da convivência de crianças que têm nacionalidades, línguas e culturas diferenciadas. A proposta foi desenvolvida em três encontros, no mês de junho de 2024. A turma escolhida para participar dessas atividades é constituída de 27 crianças, entre as quais 24 são brasileiras e 3 oriundas da Venezuela e Argentina, as quais apresentam o espanhol como língua materna.

O planejamento pedagógico que direcionou as atividades se apoiou na obra literária “*A Grande Fábrica de Palavras*” (Lestrade, Agnès; 2010), em duas versões: uma em português, outra em espanhol. Optou-se por uma abordagem bilíngue por reconhecer o potencial da literatura em provocar processos criadores, produção de sentidos e leituras diversas de mundo. Além disso, a estratégia de apresentar o livro escrito em outro idioma -

tanto para crianças brasileiras, quanto às crianças imigrantes - possibilita a compreensão de que o sentido da palavra na literatura rompe barreiras linguísticas, sem que haja uma sobreposição de valores de uma língua sobre a outra. Dessa maneira, as crianças pertencentes àquela turma tiveram a oportunidade de vivenciar uma experiência de leitura literária bilíngue que oportuniza a inclusão dos sentidos expressos nas línguas de todos ali presentes.

A utilização da versão em espanhol também reforça a ideia de que é possível pensar em planejamentos pedagógicos que apresentem possibilidades de incluir, de alguma maneira, a língua materna da criança imigrante, tendo em vista que o processo de “Imigração pode carregar em seu interior muitas perdas e abandono, sendo assim, idealizar um material que além de ensino possa ter um lugar de afeto a essas crianças não é apenas proporcionar o ensino de uma nova língua, mas também respeitá-las em sua totalidade.” (Nobre, 2021, p. 84).

O livro “A Grande Fábrica de Palavras” (2010) apresenta em suas páginas conceitos valiosos a serem abordados em sala de aula, cuja diversidade linguística se faz presente e os “silêncios” não são raros. Fundamentando-se no fato de que a criação ficcional nos integra (Candido, 2014), compreendemos, a partir da leitura do livro, o potencial das palavras mais simples e, por isso, entendemos que expressá-las é permitir a construção de experiências, aprendizagem de significados e inferências. De acordo o livro escolhido, compreendemos que “*palavrar-se*” é necessário, pois todas palavras têm seu seu valor e possibilita circunstanciar as experiências humanas, seja você falante da língua portuguesa ou não:

O que dizer quando gostamos muito de alguém, mas as palavras para dizê-lo custam caro? A autora Agnès de Lestrade e a ilustradora Valeria Docampo, em sua A grande fábrica de palavras, abordam a temática do valor das palavras, mostrando que nem sempre nas “palavras mais caras” estão os sentimentos mais sinceros. Philéas, apaixonado por Cybelle, tem dificuldade de expressar seu amor pelas poucas palavras que possui. Mas conquista Cybelle por dizê-las com todo o amor que por ela sentia, evidenciando assim a diferença entre o valor que tem a palavra e seu preço. (Equipe A Taba, 2014, n.p.)

Em todo o trajeto que envolve a escolha do livro, o planejamento das atividades e o caminho percorrido com as crianças da turma, optamos por caminhar pelas experiências dialógicas. Bajour (2023, p.27) sinaliza que:

Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entrarão os

demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos.

No primeiro encontro, foi realizada a apresentação do livro, a contação de histórias e a dinâmica que envolve a discussão dos sentidos do texto, permitindo aos alunos circunstanciar as experiências com o mesmo e debatê-las. Durante a leitura do livro para (e com) as crianças, foi possível visualizar o quanto a curiosidade, a surpresa e a comoção integraram essa etapa, e, entre alguns silêncios e burburinhos surgiam na sala de aula: “O que quer dizer aquela palavra?”, “Como se diz isso em espanhol?”, “Olha como isso é diferente!”, “O *Cuatro*¹⁰ fala espanhol... conta para as professoras”. Esses comentários começaram a tecer a possibilidade de abrir espaço para um cenário de sala de aula cuja abordagem é bilíngue.

A partir daí, surgiu a discussão sobre os sentidos trazidos pela obra pelo livro e do que seriam palavras “caras” ou palavras “achadas no lixo”, conforme categorias apresentadas na história lida. Percebendo essa movimentação, o segundo encontro foi planejado para que esses conceitos fossem elaborados pelos próprios alunos, a partir da seleção de quatro categorias de palavras que as crianças demonstraram interesse na leitura: palavras “caras”, palavras “caçadas”, palavras que “gostariam de dar a alguém amado”, palavras “achadas no lixo”.

Figura 1: Philéas e sua rede. Capa de “A Grande Fábrica de Palavras”



Fonte: Acervo fotográfico das autoras

¹⁰ Pseudônimo do aluno venezuelano referenciado, inspirado no instrumento musical *cuatro*, mencionado por ele em uma das atividades que representavam a memória de seu país.

As palavras e expressões que emergiram entre os alunos eram dispostas no quadro nas duas línguas, com o intuito de que observassem que os significados das palavras podem ser representados em várias línguas. Nesse momento, de forma espontânea, as crianças validaram essa premissa, reconhecendo como eram interessantes as palavras escritas em duas línguas no quadro. Esse direcionamento pedagógico permitiu que o processo de compreensão das palavras do texto se desse por meio da interação que ultrapassa o monolinguismo, pois houve uma postura receptiva por parte das crianças para compreenderem as palavras e os sentidos delas nas duas línguas.

Ainda ao fim da aula, as crianças demonstraram especial apreço pelo aprendizado de novas línguas, sugerindo às pesquisadoras que ouvissem a música que eles gostavam de cantar após o almoço. Todos se puseram de pé e começaram a cantar a clássica cantiga “*If you’re happy*” ou, na versão brasileira, “Se você está feliz”. Frente a esse movimento, as pesquisadoras questionaram se saberiam cantar essa mesma canção em espanhol, tendo em vista que tinham amigos falantes dessa língua em sala. A resposta imediata foi “não”. Com isso, um novo desafio foi proposto para a turma: junto à atividade prevista para o encontro seguinte, as crianças iriam aprender a cantar “*Si estás feliz*” - versão em espanhol da cantiga que tanto gostavam. No terceiro encontro, os alunos foram convidados a compartilhar as palavras que escolheram para cada categoria e explicar o sentido dado a elas. Todas foram afixadas na rede, inspiradas por uma passagem do livro, obedecendo à seguinte esquematização: palavras “caras” na cor laranja, palavras “caçadas” em azul, palavras que “gostariam de dar a alguém amado” em rosa e, por fim, palavras “achadas no lixo” em verde. Cada aluno recebeu um papel-cartão e, a partir do combinado, escreveu as palavras.

Figura 2: Rede de palavras



Fonte: Acervo fotográfico das autoras

A rede é diversa, visto que a atribuição de sentidos é individual e íntima de cada um. Nas palavras “caçadas”, apareceram principalmente termos grafados por sílabas canônicas formadas por uma consoante e uma vogal, nesta ordem, sendo também familiares às crianças, como “gato”, “rato”, “foca” e “vaca”. Já no grupo de palavras “encontradas no lixo”, as crianças utilizaram termos que as direcionaram para o sentido literal da palavra “lixo”: “cocô de cabrito”, “barata”, “queijo mofado” e “rato”, ou palavras ditas feias por eles, como “chata”. Em palavras que “gostariam de dar a alguém amado”, o resultado se deu majoritariamente em formato de pequenas cartas de amor aos colegas de classe, aos pais, à professora da turma e às pesquisadoras. Dentre as palavras “caras”, e essas merecem especial destaque, foram listados nomes dos familiares, de amigos, da professora e “dinheiro”, sendo compreendidas como palavras de extremo valor.

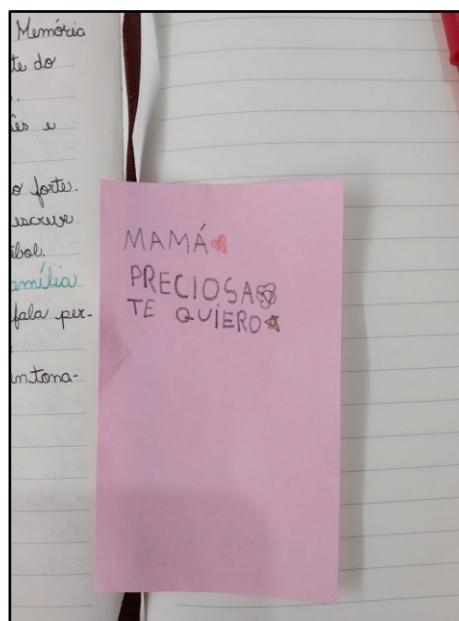
Foi possível verificar que a atividade, a partir dos significados construídos por pelos alunos também contribui para a reflexão acerca da literatura como “[...] instrumento que presentifica a sutileza dos momentos, tomando para si a máxima de que todo o ato estético é político” (Couto, 2020, p. 44). Nesse ambiente acolhedor, constituído por meio de reflexão literária, encontramos formas significativas de resistência identitária. *Cuatro*, uma das crianças venezuelanas, insere na categoria das palavras “caras” o seu desenho da bandeira da Venezuela, bem como a escrita, em espanhol, do termo “*mamá preciosa, te quiero*”. A manutenção dos símbolos nacionais, perante tantas tentativas de apagamento, como a falta de estratégias para incentivar a construção e manutenção da identidade do aluno imigrante ou xenofobia embutida na invisibilidade da diversidade na gestão escolar (Pereira, 2021), reforçam a literatura também enquanto instrumento que deságua na justiça social (Candido, 2014), diante da experiência de “estar” estrangeiro. Apesar de não ser desse país, é onde está, ainda que não tenha nascido no Brasil. Estar e ser venezuelano no Brasil, não deve ser condição para tentar apagar uma biografia.

Figura 3: Bandeira da Venezuela



Fonte: Acervo fotográfico das autoras

Figura 4: Mamá Preciosa



Fonte: Acervo fotográfico das autoras

Ainda neste encontro, conforme combinado com a turma, foi apresentada a letra da música “*Si estás feliz*”, escrita em letra bastão maiúscula no papel pardo, colada no quadro, ao lado da versão em português, elaborada da mesma forma. Antes de dar início à cantoria, foi realizada a leitura das duas versões. Foi proposto à turma que procurasse semelhanças e diferenças na escrita das duas versões apresentadas no quadro. Observamos que as crianças ficaram felizes em constatar que, apesar das diferenças linguísticas, havia aspectos em comum na escrita das palavras, como por exemplo em “*miedo*” e “*medo*”, no qual há apenas a adição de uma letra, ou nos homônimos perfeitos “*feliz*” e “*feliz*”. Depois disso, a sala de aula virou uma grande festa ao se colocarem de pé para cantar e dançar a versão em espanhol da canção trazida pelas crianças para nosso planejamento.

No último encontro, a possibilidade de pensar o espanhol por meio da musicalidade e da interação bilíngue na contação da história, direcionou a atividade nomeada como “Crie você mesmo”, cujo objetivo foi incentivar que as crianças formassem uma emoção e um comando corporal, como bater as mãos, bater os pés e dar um abraço, por exemplo, assim como acontece na estrutura da canção “Se você está feliz”/ “*Si estás feliz*”: “*Si estás enamorado, de un abrazo!*”. Após a escrita individual, cada criança apresentou sua contribuição para a canção, inserindo seu trecho no chapéu da sorte - também trazido para atividade a partir de elementos do livro-base. A atividade “Crie você mesmo” foi elaborada a partir da perspectiva de Couto (2020), que afirma que:

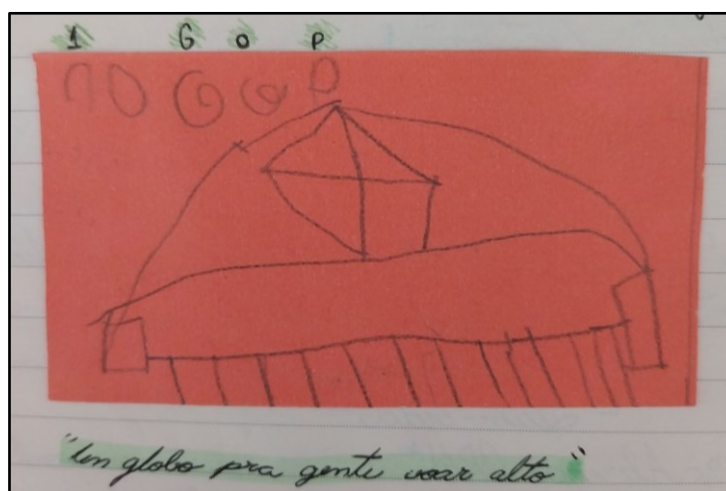
As palavras criam, inventam o verdadeiro e o fantástico, em sua arbitrariedade. As palavras não têm necessidade de natureza, elas forjam os objetos, as sensações,

os sujeitos, as histórias e, mesmo, tudo aquilo que parece tão anterior à própria linguagem. (Couto, 2020, p. 50).

Ao fim do encontro, um pedido foi feito pela turma, a partir de um elemento inesperado: o chapéu da sorte. Ele que era apenas um simples chapéu preto de vinil virou o assunto da sala ao ser percebido como uma cartola de mágico, o que levou as crianças a solicitarem às pesquisadoras que o próximo livro a ser lido para a turma fosse um livro de mágicas.

Por fim, há de se destacar que os encontros sinalizam para as narrativas que emergem da produção de linguagem, através da escrita, da oralidade ou do desenho. Cada escolha feita pelas crianças, a partir de singularidades pessoais, é ferramenta preciosa para "alçar voo", como presentifica uma das crianças venezuelanas, em sua escrita no grupo das palavras "caras": "*Un globo (balão) pra gente voar alto*". É sob essa perspectiva que busca-se, em meio à experiência da sala de aula bilíngue, caminhos para a inclusão de crianças imigrantes e refugiadas, representadas pelas narrativas derivadas da perspectiva de alfabetização como processo discursivo.

Figura 5: *Un globo (balão) pra gente voar alto*



Fonte: Acervo fotográfico das autoras

3 DISCURSIVIDADE E LITERATURA COMO CAMINHOS PARA O TRABALHO COM O PLAC

O direito à aprendizagem para crianças imigrantes começa em garantias fundamentais relativas à matrícula escolar no sistema público de ensino no Brasil, como firmado na Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de

Educação Básica (BRASIL, 2020). A efetivação desse mesmo direito, porém, é complexificada por questões surgidas de entrelugares do cotidiano que impõem desafios à permanência, à convivência e à frequência das crianças na escola. Atravessando o direito, é possível identificar infâncias em suspensão, silenciadas ou adultizadas, por dimensões da vida subvivente, já que, muitas vezes, se trata de um estado de sobrevivência que permanece longe de situações minimamente seguras para as crianças.

A criança migrante tem sua experiência na escola sobreposta por exigências sociais similares àquelas vividas pelas crianças brasileiras em situação de extrema pobreza, porém acrescidas de fatores como os processos de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua e, logo, como língua de acolhimento, as noções de pertencimento e identidade por vezes fragilizada e a interação cultural limitada pelos fatores econômicos e sociais.

Ao mesmo tempo em que os deslocamentos migratórios podem ser libertadores como resposta às condições de risco, à gerência dos novos estados do viver, somam-se “outras experiências de deslocamento, talvez mais expressivas da condição transterritorial contemporânea. Afastados da utopia de sermos cidadãos do mundo, percebemos as variadas maneiras de modificar os laços natais” (Canclini, 2016, p.63).

Tais experiências, diretamente relacionadas aos modos *estranhados* de produção de linguagem e cultura, muitas vezes têm seu ponto em comum nas questões linguísticas. Desse modo, aqueles que vivenciam a situação de refúgio vivem, por vezes, silenciamentos e isolamentos sociais limitadores para uma efetiva inclusão, especialmente considerando a escola e a cultura escrita na qual fundamenta suas práticas.

A observação destes aspectos de forma recorrente no que diz respeito à inclusão de crianças refugiadas nas escolas, acaba por convergir com teorias de aprendizagem e de ensino que se aproximem da noção de sujeito histórico (Geraldi, 1997) de modo que as propostas desenvolvidas pelas pesquisadoras considerassem a transformação social que decorre dos fenômenos interculturais.

[...] nascidos na história e constrangidos pela história, vamos construindo soluções (que a cada vez não se querem paliativas), conscientes de que o que se vai tecendo, a pouco e pouco, em cada ponto, em cada nó, é uma resposta marcada pela eleição de postos de observação possíveis que somente uma sociologia do conhecimento e uma história do conhecimento poderão explicar. (Geraldi, 1997, p.4)

Compreende-se, assim, que as representações simbólicas no tratamento da Língua Portuguesa para imigrantes falantes de outros idiomas, podem se manifestar de maneira

ainda mais viva, através da literatura, pois as fronteiras em contato são por ela mediadas nos caminhos de produção de sentidos para além da tradução e, portanto, para a interação com uma língua que se permita acolhimento e afeto.

A interação com o português como língua de acolhimento não se dá alijada dos dilemas sociais, afetivos, pedagógicos, familiares e políticos, entre outros, que instauram a escola como o espaço de vínculo institucional e formal para a inclusão social, entretanto, acaba, muitas vezes, por reforçar as margens que delimitam as relações interculturais. Há o risco de responsabilização das crianças migrantes e suas famílias pela própria condição de aprendizagem ou de não aprendizagem da língua e da cultura escrita local, através de leituras simplificadas de seus modos de ser estudantes refugiados no Brasil.

Um exemplo de leitura simplificada é anunciado por Azevedo e Amaral (2023, p.144) ao destacar o contraste entre o direito à matrícula da criança refugiada e a ausência de orientação para o professor sobre como trabalhar com o PLAc - Português como língua de acolhimento - também previsto na Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020). Cortez e Back (2022) destacam o entendimento do PLAc na garantia do direito à língua como educação para a libertação, “[...] para que os aprendentes possam existir e agir no mundo por meio da língua, se inserindo de fato nas práticas sociais” (Cortez e Back, 2022, p.227).

Os exemplos de respostas dos estudantes descritos no decorrer deste artigo reforçam como fronteiras e deslocamentos migratórios podem ser compreendidos também por “[...] processos simbólicos que se expressam como metáforas e não apenas como conceitos” (Canclini, 2016, p.65). É nesse sentido que o trabalho com a Língua Portuguesa como acolhimento e afeto é condição para a inclusão, na tentativa de interação não apenas entre línguas, mas entre linguagens, o que envolve a disponibilidade a um solo movediço e predisposto à imprevisibilidade. Nas palavras de Canclini:

[...] em um mundo em que é raro que o poder possa ser absolutamente monopólico, e o sofrimento possa existir sem negociação e solidariedade, os movimentos oscilantes de um lado e de outro são propícios para ensaiar modos mais complexos, menos polares, de colocar luz sobre a interculturalidade. (Canclini, 2016, p.67).

A experiência do bilinguismo é, pois, imersa em discursividade justamente pelos processos de significação sempre diversos que não se restringem à apropriação de códigos linguísticos, mas a modos repletos de marcas identitárias na produção de conhecimento intercultural. Não se trata, portanto, de princípios de justaposição, mas de línguas em interação. Assim, as experiências simbólicas mediadas pela literatura, vividas por cada

estudante, podem ser estudados a partir das experiências de produção de linguagem, constituindo desse modo, leituras de mundo contextualmente elaboradas.

A língua de origem e a língua de acolhimento se apresentam “[...] como sistemas gramaticais em interação, compõem a materialidade de duas línguas que operam de formas e em contextos diversos” (Machado; Lopes, 2021, p.74). Machado e Lopes (2021) definem o bilinguismo “[...] como processo de letramento essencial na alfabetização, para que se garanta a interação entre a cultura escrita e a língua materna, sendo esta permeada por toda uma lógica intuitiva e espontânea de representação da vida, do mundo e de suas interrelações.” (Machado; Lopes, 2021, p.74).

Quando a língua materna não é a língua com a qual se está sendo alfabetizado, o direito à aprendizagem é ainda mais subjetivado por seu anteparo na cultura de origem. A literatura faz, pois, mediação entre a língua escrita e o indizível e, através dela é permitido ser estrangeiro no estrangeiro, operando em bases culturais de origem. A noção de PLAc é amparada como opção da linguagem como anteparo conceitual seguido de produção de cultura.

A narrativa literária selecionada pelas pesquisadoras pode ser associada como acontecimento interlocutivo através do qual se localizam “[...] fontes fundamentais produtoras da linguagem, dos sujeitos e do próprio universo discursivo” (Geraldi, 1997, p.7). A dimensão constitutiva do sujeito se dá, então, de forma concomitante às produções histórico-sociais por se instalarem na fronteira entre o individual e o social.

Pela discursividade, é possível a subjetivação das biografias identitárias motivadas pelas representações de linguagem de cada história lida e de cada história vivida. Como opção metodológica, ideológica e política, é pela discursividade que a constituição das identidades transforma a história - algo que o trabalho que elege o código linguístico como centralidade pedagógica não consegue acessar.

Trata-se de um posicionamento ao mesmo tempo político e pedagógico que visa a superação de práticas não-inclusivas no trabalho com PLAc para imigrantes. Importa, desse modo, a relação entre representação, sentido e linguagem, já que, como processo mental e conceitual, “[...] a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura” (Hall, 2016, p.31).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões pedagógicas são atravessadas e, ao mesmo tempo, explicadas num conjunto de princípios de ordem histórico-social. Isso faz com que a escola pública faça valer o objetivo de educação para todos em práticas que contextualizam seu trabalho formador no atendimento às diversidades de muitos tipos. Uma delas é relativa às culturas de origem e às histórias que motivam situações de refúgio.

Ensinar e aprender, incluir e acolher, ouvir e compartilhar. O trabalho com o Português para crianças imigrantes e refugiadas se desenha na direção do acolhimento através da língua local, mas também no reconhecimento da língua nativa de seus falantes em refúgio. No campo observado nesta pesquisa, o trabalho com a língua é fluido, constituindo-se de matéria moldável pelas narrativas: as literárias e as pessoais. Porque as narrativas são imersas na historicidade, a discursividade é provocada como estratégia ao mesmo tempo pedagógica, política e ideológica.

Na compreensão da alfabetização como prática discursiva de interação, interlocução e, logo, produção de linguagem, é fundamental que o conjunto de atividades propostas pelas pesquisadoras considerem o português e o espanhol como línguas em contato para que, assim, seja marcado o reconhecimento daquilo que tantas vezes compõe o pouco que as crianças migrantes e refugiadas trazem e mantém de suas práticas culturais de origem, neste caso, a língua.

Para além de sorrisos surpresos pela escuta de seu idioma em sala de aula, percebem-se experiências e conhecimentos compartilhados e, especialmente, a possibilidade de pertencimento à escola. O direito da aprendizagem se concretiza também por isso, ou seja, pela subjetivação provocada pela narrativa literária trabalhada em sala de aula, como espaço de produção de linguagem em língua materna.

Compreendendo a linguagem e a migração como fenômenos sociais, ambos se consolidam de forma interrelacional enquanto resistência identitária às muitas formas de violência que envolvem a situação de refúgio.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daiane Capellari Alves; VALTER, Jane Suzete; GOMES, Kelly Aparecida. Alfabetização e Letramento de crianças imigrantes: desafios de prática docente. **Revista Poíesis**, Tubarão/SC, v. 17, n. 32, p. 223, 243, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poesis/article/view/20082/19128>. Acesso em: 25 mai. 2024.

AZEVEDO, Rômulo Sousa de; TAVARES, Cláudia do. Educação para além da matrícula. **Revista Teias**, v.23, n.69, abr/jun, 2022, p.218-228, p.134-146. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65969/4221>. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília: CNE/CEB, 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resolu%C3%A7%C3%B5es_referentes_as_migra%C3%A7%C3%B5es/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_1_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf. Acesso em: 28 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução Nº 113, de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: CONANDA, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/https-wwwgovbr-participamaisbrasil-blob-baixar-7359>. Acesso em: 24 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública; Secretaria Nacional de Justiça; Comitê Nacional para os Refugiados. **Resolução conjunta nº 1, de 9 de agosto de 2017**. Estabelece procedimentos de identificação preliminar, atenção e proteção para criança e adolescente desacompanhados ou separados, e dá outras providências. Brasília, DF: CONARE; CNIG; DPU, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/anexos/resolucao-conjunta-n-1-do-conare-1.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 9.199, de 20 de novembro de 2017**. Regulamenta a Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 24 mai. 2024.

CANCLINI, Néstor García. **O mundo inteiro como lugar estranho**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016, p.73-100.

COUTO, Caroline. **Infâncias-Migrantes-Literatura-Infantil**: cometas, para interrogar o mundo e reinventar mapas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2775>. Acesso em: 29 set. 2024.

CORTEZ, Dayane; BACK, Angela Cristina Di Palma. Considerações sobre o Português Língua de Acolhimento e seus impactos na política linguística. **Revista Teias**, v.23, n.69, abr/jun, 2022, p.218-228. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65967>. Acesso em: 29 set. 2024.

EQUIPE A TABA. **Resenha do livro A grande fábrica de palavras**. A Taba, janeiro de 2014. Disponível em: <https://blog.ataba.com.br/a-grande-fabrica-de-palavras/>. Acesso em: 10 set. 2024.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed PUC-Rio: Apicuri, 2016.

AGNÈS DE LESTRADE. **A grande fábrica de palavras**. Editora Aletria; 1ª Edição, 2010.

AGNÈS DE LESTRADE. **La gran fabrica de las palabras**. Editora Tramuntana; 1ª Edição, 2018.

MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. Práticas discursivas na cultura escrita: experiência bilíngue na alfabetização. In: SENNA, Luiz Antonio Gomes (org.). **Bilinguismo cultural**: estudos sobre culturas em contato na educação brasileira. Curitiba: Appris, 2021.

MOURÃO, Amanda. Políticas públicas educacionais brasileiras e o imigrante: uma análise do princípio da equidade e suas ausências. **Anais do XIV ENANPEGE**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/77928>. Acesso em: 29 set. 2024.

NOBRE, Jerusa Santos. **O livro infantil em CAA**: intersecções entre a língua familiar e a língua de acolhimento. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/233642>. Acesso em: 29 set. 2024.

OLIVEIRA, Dalila. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–15, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13655>. Acesso em: 26 mai. 2024

OLIVEIRA, Fernanda Silva; SOUZA, Janaina Moreira Pacheco. O acolhimento do aluno imigrante nas escolas públicas do Rio de Janeiro. **Revista Teias**, v. 23, n. 70, p. 308–319, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65977>. Acesso em: 29 set. 2024.

PEREIRA, Mônica Elvira Paiva da Silva. **No Meio do Caminho Tinha Muitas Pedras**: O Processo de Inclusão de Crianças em Situação de Imigração e/ou Refúgio na Escola Pública de Duque de Caxias. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duque de Caxias, 2021. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17207>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SANTOS, Veronica Vizotto dos. **Ensino de uma Segunda Língua para Crianças Imigrantes no Período da Alfabetização na Escola Democratizada**. 2023. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-14062023-111455/pt-br.php>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **O projeto de pesquisa na formação de professores: uma introdução à metodologia da pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro. Ed. do Autor, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024.