

**A LEITURA DE MUNDO DOS REFUGIADOS EM AMBIENTES
DE ESCOLARIZAÇÃO BRASILEIROS: PRÁTICAS
DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM PERSPECTIVA**

Thaiane Monsores Pereira (UVA)

thaianemonsores@gmail.com

Silvana Moreli Vicente Dias (UVA)

silmorelivdias@gmail.com

RESUMO

Ao olharmos para o Brasil como referência em acolhimento ao refugiado desde 1950, podemos observar o substancial aumento de atos preconceituosos no território. Um dos principais fatores considerados para o crescimento desses atos deve-se ao “temor” de receber o desconhecido. O presente trabalho teve como objetivo apresentar, discutir e refletir sobre a leitura de mundo (Cf. FREIRE, 1989) trazida pelos refugiados para o contexto escolar brasileiro, bem como sobre as situações por eles enfrentadas desde a saída do país de origem até a chegada em nosso território, com base em uma experiência didática. Como embasamento teórico-metodológico, foram empregados Gil (2008), Prodanov (2013), Abramovich (1997), Zilberman (2003) e Bakhtin (1992). Desenvolvemos uma sequência básica de leitura fundamentada em Cosson (2014), utilizando, para tal, o livro de Adriana Carranca intitulado *Malala, a menina que queria ir à escola* (2015), para que fossem geradas valorização cultural e empatia em nossos alunos.

Palavras-chave:

Leitura. Refugiados. Sequência básica de leitura literária.

ABSTRACT

Looking at Brazil as a reference in reception since 1950, we can observe the increase of prejudiced acts in national territory. One of the major factors considered for the growth of these acts is the “fear” of receiving the unknown. The present work aimed to present, discuss and reflect on the reading of the world (Cf. FREIRE, 1989), brought by refugees to the school context, as well as on the situations they faced from leaving their country of origin until their arrival. in our territory, based on a didactic experience. As a theoretical and methodological basis, Gil (2008), Prodanov (2013), Abramovich (1997), Zilberman (2003) and Bakhtin (1992) were used. We developed a basic reading sequence based on Cosson (2014), using the book by Adriana Carranca entitled *Malala, the girl who wanted to go to school* (2015), to generate cultural appreciation and empathy for our students.

Keywords:

Reading. Refugees. Basic sequence of literary reading.

1. Introdução

A intensificação da chegada de refugiados ao território brasileiro

após 2010 gerou um grande impacto em nossa sociedade. Desde a Primavera Árabe, a vinda de sírios passou a ser algo “comum”. Com a crise recente em Gana, a instabilidade política verificada na Turquia e a crise econômica na Venezuela, a presença de refugiados tem aumentado ainda mais. Apesar de ser reconhecido como um país multicultural, o Brasil tem sido espaço para manifestações de preconceito e intolerância. A origem de muitas dessas situações está no fato de que há um generalizado medo do desconhecido, reforçado pelas narrativas de estereótipos que circulam no meio social.

Mesmo sendo parte de uma sociedade reconhecidamente multiétnica e multicultural, formada a partir do encontro (certamente problemático) de muitas culturas, infelizmente fechamos os braços, levantamos muros e passamos a rejeitar o novo, criando as segregações injustificáveis e reprováveis em nosso meio. Não importa qual seja o estereótipo – “terrorista”, “escravo”, “morto de fome” etc. –, todos eles devem ser durante combatidos. Como educadores, causa espanto e preocupação o fato de que ataques xenofóbicos têm sido praticados inclusive em espaços escolares, o que é um provável reflexo de discursos ouvidos e de atos testemunhados no meio social de nossos alunos.

Nesse contexto, essa pesquisa partiu da premissa de que a valorização das diferentes histórias e culturas promove conhecimento complexo sobre o local de origem de nossos alunos e sobre as especificidades do espaço em que estão inseridos. Em outras palavras, a valorização da leitura de mundo dos sujeitos colabora para combater preconceitos, discursos estereotipados e atos intolerantes. Verificamos, assim, a necessidade de saber e compreender a importância da leitura do mundo dos sujeitos envolvidos para integração dos refugiados, de modo a enfrentar as principais dificuldades que os alunos refugiados vivenciam ao tentar se adaptar ao contexto escolar brasileiro, com o intuito de auxiliar os professores em sua prática docente.

Nossa pesquisa teve um caráter teórico-prático. Para esse padrão, foi necessário refletir sobre o desenvolvimento das aulas, para uma melhor análise de dados produzidos com base em uma sequência básica de leitura, fundamentada em Cosson (2014). Segundo Gil (2008, p. 57), a pesquisa teórico-prática procura: “[...] muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis”. Inclusive, relatos descritos por meio de cartas dos alunos foram apresentados no fim do processo. As análises de dados foram feitas de modo indutivo, ou seja, pelo pesquisador. A partir

dessa circunstância, as considerações finais foram encaminhadas, verificando-se a importância de se ampliar a leitura de mundo para a integração do aluno refugiado no contexto escolar brasileiro.

2. Refugiados e o contexto escolar: aproximações

Para que haja uma melhor compreensão da trajetória de um refugiado na contemporaneidade, precisamos rememorar alguns fatos ocorridos na passagem para o novo milênio. Após os anos 2000, houve mudanças que alteram os olhares impactando o modo de vida e a “tentativa” de sobrevivência de um indivíduo que foi obrigatoriamente deslocado.

Muitos são os motivos para um deslocamento obrigatório. Mas, até 1945, para o recebimento de um estrangeiro forçado a sair de seu país de origem, apenas o asilo era oferecido. Segundo as concepções de Jublut (2007, 49-50), o asilo era “limitado a questões políticas [...] Baseia-se na perseguição em si [...] Não decorrem políticas de integração local”. A definição de refugiado veio em 1946, com a Organização Internacional dos Refugiados (IRO). A partir dessa data, com relação a todo aquele que é obrigado a sair do país de origem por motivos de perseguição política, religiosa, violação dos seus direitos humanos ou por guerras locais, ao buscar abrigo em outro país, este indivíduo passará a ser considerado um refugiado.

A Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados, conhecida como Convenção de Genebra de 1951, foi aprovada em conferência especial das Nações Unidas (ONU) em 28 de julho de 1951, definindo o que é um refugiado e estabelecendo os direitos relativos ao asilo. Anos depois, a ONU reformulou o Estatuto dos Refugiados de 1951, aprovando o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967, que removeria os limites geográficos e temporais que ainda subsistiam à época. O Alto Comissário das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) passou a ter responsabilidade de manter e fazer cumprir as novas diretrizes.

Na mesma Convenção, o Brasil tornou-se referencial no acolhimento ao refugiado e, em 1988, a Constituição Federal brasileira, conhecida como Constituição Cidadã, foi aprovada. A partir de sua aprovação, todos são considerados iguais diante da lei, caso sejam residentes no país estabelecidos nos artigos (5º, 6º, 205º e 206º). Afirma-se, nessa carta constitucional, que “serão garantidos os direitos à vida, liberdade, igual-

dade; sociais a educação, saúde, moradia, assistência aos desamparados, proteção. A constituição defende a educação como um direito para todos, tendo como princípio básico a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206º).

A aproximação de um novo milênio trouxe também uma sensação esperançosa de uma possível “paz” entre os povos, mas tal sensação teve fim no dia 11 de setembro de 2001. Após o ataque às Torres Gêmeas, o presidente George W. Bush declarou guerra contra o Afeganistão e, como consequência, os números de refugiados subiram rapidamente, bem como os olhares sobre eles foram radicalmente alterados, influenciando a forma de tratamento dada a eles. Na senda das discussões de Marinucci (cf. MARINUCCI, 2013), existe o respeito pela dignidade e pelos direitos dos seres humanos em geral, se esse ser humano for um deslocado ambiental, ou seja, um refugiado, ele poderá ser tratado como um “criminoso”.

Mais ainda, Braga (2011, p. 8) declara que a questão do refugiado “era tratada como um problema pontual e não como assunto permanente”. É possível que as organizações não tenham refletido sobre os possíveis futuros conflitos que a humanidade poderia sofrer e, principalmente, que os estereótipos teriam influências sobre os direitos humanos a ponto de desvalorizá-los. É assim que “aparece, portanto, um grande questionamento: quem tem direito a ter direitos?” (MARINUCCI, 2013, p. 6).

A falta da prática do direito é notável ao observarmos que o aumento da quantidade de refugiados fez crescer o número de casos de intolerância e xenofobia. No ano de 2017, o diretor Pietro Bartolo, responsável pelos serviços médicos do campo de migrantes localizado na Ilha de Lampedusa, Itália, em uma entrevista exclusiva à Euronews, denunciou a situação dos refugiados negros na Líbia:

Os migrantes são torturados e as mulheres são violadas. Lidamos com casos de pessoas cuja pele foi arrancada. Passaram fome e quando chegam a Lampedusa são pele e osso. Fazem-lhes tudo isto para que não protestem. (BARTOLO, 2017)

O diretor segue dizendo: “[...] Na Líbia, depois do acordo, criaram-se campos de concentração” (*Id., ibid.*). As pessoas saem de seu país de origem, com o futuro incerto, procurando um local que os aceitem para recomeçar a vida, e terminam em um campo de concentração para pessoas negras, com o propósito de serem vendidos como escravos. Bartolo prossegue em sua declaração afirmando:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

É preciso entender que na Líbia, estas pessoas, especialmente os negros, não são vistas como humanos. São considerados inferiores. E pode fazer-se o que se quiser com eles. Detectámos todo o tipo de sinais de tortura: com arma de fogo, com recurso a choques elétricos, queimaduras, chicotadas, coisas inaceitáveis. Toda a Europa deveria indignar-se. (BARTOLO, 2017)²²

As fronteiras tornaram-se inexistentes perante as tentativas de sobrevivência, e a realidade que é encontrada nos campos de refúgio não são “um sonho”. Em agosto de 2018, a *BBC Brasil News*²³ publicou um artigo com o propósito de expor a situação crítica dos Médicos Sem Fronteiras e das famílias na ilha de Lesbos, Grécia. No artigo, a organização declara que “a situação está tão crítica que até crianças de 10 anos tentaram suicídio”. Há superlotação no campo de refúgio e falta de provisão, ainda assim as famílias deixam o caos das guerras para revezar as noites como vigia com o receio de serem atacadas e mortas por outro grupo, seja da mesma etnia ou não, seja da mesma religião ou não.

Com o aumento desses acontecimentos, a Global Trends,²⁴ em parceria com a ONU e a ACNUR, passou a fazer a contabilização de refugiados, solicitantes de refúgio e asilo. O primeiro relatório oficial foi entregue e publicado em 2003, com o acesso disponível na página virtual e oficial da ACNUR. Segundo o relatório da Global Trends, a totalização, até o ano de 2003, era de aproximadamente 17 milhões de deslocados divididos entre refugiados e solicitantes de asilo. Mas relatório da Global Trends de 2017 aponta o número alarmante de deslocados no mundo que chegaram aos 68.5 milhões, sendo a Síria a origem da maior parte deles, com quase 6.3 milhões de pessoas deslocadas.

Um dos países mais buscados entre os refugiados é o Brasil. O Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) divulgou o relatório de 2017, com a comparação quantitativa dos últimos sete anos. Podemos observar que, até o ano de 2017, somente 10.145 refugiados foram reconhecidos. Entretanto, as solicitações de refúgio nos últimos sete anos passaram de 100 mil. Em 2017, foi recebida a quantidade de 33.866,

²² Página de *internet* da Euronews disponível em: <https://pt.euronews.com/>. Acesso em: 4 de agosto de 2018.

²³ Página de *internet* da BBC Brasil News disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese>. Acesso em: 4 de agosto de 2018.

²⁴ Página de *internet* da Global Trends disponível em: <http://www.globaltrends.com/>. Acesso em: 10 de setembro de 2018.

sendo que, somente da Venezuela, foram mais de 17 mil pessoas.

Observando o contexto brasileiro, questiona-se: será que o Brasil se encontra totalmente preparado para o aumento de refugiados? Reconhecido como um povo misto desde sua constituição, será que o brasileiro irá recepcionar o refugiado e integrá-lo minimizando os obstáculos?

Quando olhamos para o nosso território, é possível encontrar algumas preocupações, pois, até os anos 2000, a maior quantidade de refugiados foi entre 1992 e 1994. Nesse período, cerca de 1.200 angolanos fugiram após as eleições (Cf. dados da ACNUR). O governo gerou projetos para lidar com a situação. Mas foram as Organizações Não Governamentais (ONGs), como a Cáritas Brasileira (organismo da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil)²⁵, com a cooperação da ACNUR, que passaram a colocá-los em prática. O papel dessas organizações é recepcionar, auxiliar legalmente e integrar os refugiados em território brasileiro.

Sobre a integração dos refugiados no cotidiano brasileiro, vale citar algumas palavras. Os adultos têm enfrentado obstáculos para a legalização dos diplomas e para sustentar a família. Muitos vendem comidas típicas do país ou procuram emprego em qualquer outra área. O reflexo dessa realidade foi o aumento de ambulantes de origem estrangeira. Os jovens se arriscam para concluir a faculdade e conseguirem o certificado, mas não conseguem trabalho e afirmam que o principal motivo é o fato de serem refugiados. O desespero de conseguir sustento os leva a se submeter a tudo, até mesmo ao trabalho escravo. O Ministério do Trabalho, somente em 2017, atualizou a Lista suja do Trabalho Escravo em 34 nomes, e a maioria dessas empresas utilizavam refugiados.

Segundo Mialhe e Maleiro (2016, p. 45), o governo não consegue atender a demanda intensa, e o apoio de ONGs como Cáritas tem sido fundamental para a integração dos refugiados no Brasil. Contudo, quando a criança e o adolescente refugiados terminam a passagem pela ONG e chegam ao contexto escolar brasileiro regular, eles sofrem uma mudança radical de realidade. As dificuldades começam quando o assunto não é tratado nas escolas, seguindo a falta de atualização na formação dos docentes, situação agravada com inúmeros outros os estereótipos enraizados que criam obstáculos na socialização. Devemos recordar que, de a-

²⁵ Página da *internet* da organização Cáritas disponível em: <http://caritas.org.br/>. Acesso em: 15 out. 2018.

cordo com o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a pluralidade cultural deve ser trabalhada para gerar respeito, empatia e conhecimento (BRASIL, 2001):

A valorização dessas vozes no cotidiano da escola implica pesquisas de cunho literário e junto à comunidade, por meio de depoimentos que muitas vezes não têm registros nas escritas de nossas histórias, como relatos de descendentes de escravos, indígenas, imigrantes, sacerdotes de diferentes cultos e religiões. (BRASIL, 2001, p. 156)

As narrativas de ódio têm sido um dos maiores problemas. Por mais que o Brasil tenha o projeto “Brasil de Braços Abertos”, que indica a garantia recepção não só do governo e, sim, da sociedade brasileira, são essas ações de exclusão que têm provocado preocupação quanto ao recebimento dos estrangeiros refugiados. Adriana Carranca (2016), em palestra intitulada “Por uma narrativa pela Paz”, nos faz refletir como os conceitos pré-concebidos e a falta de empatia estão enraizados em nossa cultura, dando a opção de somente uma narrativa para a realidade de um refugiado. Segundo Carranca, os preconceitos são gerados por falta de convívio, de relacionamento e pelo medo de se abrir para o novo.

Para Santos e Bahia (2016, p. 41), a segunda maior dificuldade encontrada na integração diz respeito ao choque de culturas. Os conflitos culturais são intensos e, em diferentes contextos, os hábitos e princípios de origem são altamente cobrados dentro e fora de casa. No contexto escolar, a cultura poderá se tornar um obstáculo para adaptação:

[...] encontramos aqui o conflito entre a educação dada pelas famílias congolezas aos seus filhos e aquilo que estes vivenciam através da interação com as crianças e adolescentes brasileiros. [...] (SANTOS; BAHIA, 2016, p. 41)

Os conflitos por conta de diferenças culturais, religiosas e linguísticas possuem uma soma com a falta de preparação docente para lidar com qualquer situação que possa surgir dessa convivência intercultural. Todo o trajeto desde a saída do país de origem até a chegada ao Brasil aumenta a leitura que o indivíduo possui, e é com essa leitura de mundo – permeada por situações traumáticas – que ele irá chegar à sala de aula. Pergunta-se: Estamos realmente preparados para receber tal bagagem carregada pelo aluno refugiado e abraçá-lo integralmente em nosso contexto escolar?

3. Leituras de mundo: contrastes e possíveis conexões

Antes de demonstrar a importância e os conceitos da leitura de mundo, nós iremos refletir sobre o que é leitura. Para Souza (1992, p. 22), a “leitura é basicamente o ato de perceber e atribuir significados [...]” e “[...] ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto [...]”. Ao “perceber”, “atribuir significado” e “interpretar essa percepção”, o leitor dialoga com o autor do texto e com a realidade em que ele se baseia, formando uma concepção crítica. O ato de ler vai além de entender e compreender os códigos emitidos pelo emissor. Conforme Barreto (2008, p. 51): “Podemos afirmar que a leitura tem grande importância na vida dos sujeitos [...]”, pois ela auxilia o indivíduo a ampliar o conhecimento. Barreto (2008, p. 51) também afirma que “a partir da leitura formamos os nossos próprios conceitos e entendimentos sobre a realidade [...]”.

O papel da leitura é fazer o sujeito aprender e se transformar, independentemente da forma e da circunstância em que se dá o ato da leitura. Incitar reflexões é um dos princípios da leitura, pois os questionamentos levantados através dela formam pensamentos críticos. É a leitura crítica que alcança o lado social do sujeito. Segundo Meurer (2000, p. 160):

Ler criticamente significa estabelecer, a partir de um determinado texto, associações mentais que possibilitem compreender em diferentes práticas discursivas os indivíduos criam, recriam e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação.

Nesse contexto, a escola possui um papel importante para a formação desse futuro cidadão ao devolver e apresentar diversas motivações para a iniciação da leitura que funciona como um ciclo infinito de prática e aprendizagem. O aluno, no decorrer dos anos, aprenderá e praticará de modo que levará essa construção durante a sua vida influenciando na sociedade.

Ao refletirmos sobre a leitura na sala de aula e na formação do leitor, podemos notar como temos negligenciado um local tão importante para o desenvolvimento de ambos. Sobre isso, Zilberman (2003) afirma que:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. (ZILBERMAN, 2003, p. 16)

Outra questão que surge ao discutir-se sobre a leitura é a necessá-

ria presença efetiva de um professor leitor. Sem um professor que tem sua leitura ativada constantemente, o aluno poderá entender que não faz a diferença entre ele aprender ou não. Segundo as concepções de Krug (2005):

Um profissional da educação sem preparo, que pouco conhece os textos em circulação, desprovido de recursos para conduzi seus alunos ao caminho da leitura, desconhecedor de técnicas e metodologias adequadas, não se efetivará nesse processo. Ele, como mediador do hábito de ler, deverá proporcionar atividades práticas que se fundamentem nessa lógica, criando diferentes momentos de leitura alicerçadas em estratégias capazes de promover distintos níveis de letramento. (KRUG, 2005, p. 2)

Existe uma extrema importância em entender e compreender a leitura de mundo que o aluno possui, pois ela é a bagagem de conhecimento que ele carrega. É nela que iremos encontrar as características da realidade absorvidas pelo sujeito e os “[...] valores, crenças, gostos, que não pertencem somente ao leitor, nem tão-somente ao autor do texto, mas, sobretudo, a um conjunto sociocultural” (KRUG, 2015, p. 5).

Ao refletirmos sobre a leitura e seus conceitos, podemos passar a compreender a seguinte afirmação de Freire (1989, p. 9): “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, o aluno, antes de chegar à sala de aula para a aprendizagem fundamentalmente teórica, traz para o contexto escolar sua experiência de vida. Assim ele conecta a leitura da palavra com seu cotidiano e a sua experiência. Mesmo que o contexto do indivíduo seja diferente do mundo da escolarização brasileira, a interpretação dele com relação ao mundo irá ampliar sua capacidade de leitura crítica.

Freire traz, ainda, a seguinte concepção: “[...] desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (FREIRE, 1989, p. 18). Deste modo, podemos ver como a leitura é importante para ter percepção crítica e social. Assim, o sujeito revelará, em sua percepção, que “a linguagem é uma prática social cotidiana que envolve experiência do relacionamento entre sujeitos” (BAKHTIN, 1992, p. 112). Essa prática é um reflexo crítico, conforme a reflexão de Torres (1981):

[...] a partir dessa perspectiva, Freire assume a concepção dialética do conhecimento para a qual o pensamento é uma etapa do processo de conformação da realidade objetiva e representa um retomo reflexivo que interioriza o objeto. A dicotomia sujeito-objeto supera-se no conceito que, apesar de próprio da subjetividade, também supõe e inclui a objetividade: é um concreto pensado.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

O processo de conhecimento obedece, então, ao movimento de agir sobre a realidade e recompor, no plano do pensamento, a substantivação da realidade por meio da volta reflexiva. (TORRES, 1981, p. 28-9)

A compreensão e conscientização vêm através do diálogo entre as duas leituras. O aluno poderá realizar tais leituras além dos textos escritos, pois as narrativas orais também possuem esse efeito. Ao formar leitores-ouvintes, ampliamos o conhecimento, o senso crítico e suas palavras. A leitura tem esse poder de construir, e tal constatação a torna indispensável. Nesse sentido, Freire afirma: “a ‘leitura’ do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem”; mas, sim, que se decifrasse ou se conduze a leitura “do mundo particular” (FREIRE, 1989, p. 11). Ao mesmo tempo, ele demonstra que um professor que entende e compreende a realidade do aluno faz a leitura da palavra dele ser a “leitura da ‘palavramundo’”.

Observar e analisar o contexto vivente do aluno e sua realidade escolar é um dos papéis do professor. Olhando para essas realidades, o professor poderá desenvolver métodos que provoquem o sujeito a decifrar as palavras e seus significados. Utilizar as concepções de leitura de Freire como base irá auxiliá-lo no momento de exercer o letramento e o multiletramentos na sala de aula. Por mais que o letramento e a alfabetização tenham implicações diferentes em sua origem, no contexto escolar eles andam juntos para que o aluno seja não somente capaz de escrever e ler, mas que interprete e analise utilizando também o conhecimento que foi construído em seu mundo particular.

A Pedagogia do Multiletramentos foi desenvolvida pelo New London Group para acompanhar o avanço tecnológico em 1996. O objetivo foi abordar novos métodos para que o aluno viesse aumentar as habilidades além da escrita e leitura, ampliando o uso dos textos orais e das tecnologias. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) nos traz, de forma explícita, a necessidade de gerar no aluno responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, a fim de que se tomem decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018). Pesquisadores como Roxane Rojo defendem, nesse sentido, que:

A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilin-

O New London Group, a pesquisadora Roxane Rojo e a Base Nacional Comum Curricular brasileira, mesmo em diferentes épocas e com diferentes contextos, convergem no sentido de destacar a importância de trazer novos conceitos para o contexto escolar aproximando a teoria da realidade do aluno. O mundo está cada vez mais conectado e nem sempre é por motivos bons; no caso dos refugiados, o deslocamento deles é obrigatório. Devemos gerar nos alunos algo além das competências cognitivas. Nesse sentido, para falar com a BNCC, o trabalho com as competências socioemocionais em sala de aula poderão promover uma educação com lastro em valores, estimulando “ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013).²⁷

4. A leitura do mundo dos refugiados: encaminhando uma proposta de leitura literária

Para a coleta de dados, desenvolvemos uma sequência básica de leitura para auxiliar a integração do aluno refugiado empregando os princípios metodológicos presentes nos estudos sobre o letramento literário. Abramovich (1997, p. 17), nesse sentido, defende que: “[...] é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica [...]”. Ao refletimos sobre isso, decidimos trazer a leitura do texto literário baseada na história de um refugiado e, assim, seguimos a metodologia da Sequência Básica de Rildo Cosson (2014). Ela é dividida em quatro partes: **Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação.**

Fizemos um projeto de leitura baseado no livro *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), de autoria de Adriana Carranca, que

²⁶ Página da internet do Grupo de Pesquisa Relação Infância, Adolescência e Mídia da Universidade Federal do Ceará disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevistacom-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19. Acesso em: 18 de novembro.

²⁷ Página de internet do *Caderno de Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

narra a trajetória da ativista Malala Yousafzai, uma menina paquistanesa que teve o estudo proibido pelo Talibã. Ele foi publicado em 2015, pela editora Companhia das Letrinhas, e teve como ilustradora Bruna Assis Brasil. A contextualização da trajetória dos refugiados foi realizada a partir da história de vida da jovem paquistanesa. A luta dela por direitos rendeu-lhe o prestigiado Prêmio Nobel da Paz. Ela tornou-se a mais jovem ativista a recebê-lo. O objetivo de trazer a obra para a sala de aula foi abordar a realidade de um refugiado e incentivar os alunos mostrando que, independentemente da realidade, cada um pode lutar pelos seus direitos.

Durante a **motivação**, contextualizamos a trajetória dos refugiados, para que fosse gerada no aluno a curiosidade de conhecer a história deles. Em seguida, levantamos questionamentos para provocar o pensamento crítico sobre a situação e finalizamos com biografias de refugiados publicadas na página de internet da ACNUR e da Cáritas. Para a **introdução**, apresentamos o livro com algumas imagens para aproximar a obra da realidade do aluno, como uma forma de instigá-lo para que se constitua como um “leitor da palavra” e um “leitor do mundo”. Em **leitura**, organizamos grupo, e os alunos puderam utilizar a tecnologia para identificar os trajés, as comidas e os lugares abordados no livro. Seguindo para a **interpretação**, estimulamos os alunos a refletirem sobre o livro levantando questionamentos para que ocorresse um debate para analisarmos o modo como os alunos compreenderam a leitura e como eles estão demonstrando a compreensão.

Aplicamos a sequência básica de leitura na turma do 1º ano do Ensino Médio em um Colégio Estadual. A turma contava com a presença de duas adolescentes refugiadas do continente africano. Para finalizar o projeto, conduzimos uma atividade em que eles deveriam confeccionar uma carta pessoal endereçada aos refugiados que estão no Brasil. O gênero “carta” reflete o desejo de diálogo do remetente (quem escreve) com relação ao destinatário (quem ler). O objetivo foi observar se foram trabalhadas, no aluno, competências socioemocionais que pudessem ser gatilhos para a transformação do meio em que vive, principalmente para que o aluno refugiado se sentisse parte da comunidade brasileira.

Ao introduzimos a obra, levamos dois modelos de roupas tradicionais do Paquistão. Isso fez com que os alunos logo mergulhassem no interesse pela forma como as mulheres e os homens se vestem. Na concepção deles, em todos os países da Turquia ao Paquistão, as mulheres vestiam roupas tradicionais islâmicas como a burca, o niqab e o chador.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Quando eles repararam nas cores e nos bordados, levantaram questionamentos sobre a liberdade de vestimentas, se as mulheres tinham movimentos como no Brasil.

Após a proposta ter sido concretizada na escola, os resultados foram surpreendentes. Uma boa parte dos alunos começou a melhorar o comportamento em sala de aula. As alunas refugiadas relataram que se sentiram acolhidas. Durante o projeto de Consciência Negra desenvolvida na escola, a aluna congoleza conseguiu falar sobre a sua trajetória, incentivando os alunos brasileiros a valorizarem o que os congolezes têm para oferecer.

No decorrer do livro, são apresentadas palavras em urdu, árabe e híndi. Essas palavras provocaram o aprendizado da pronúncia e, ao final de uma dessas leituras, decidimos ensinar a pronúncia de algumas palavras contidas no livro como *Mashallah*, *wali*, *Taj Mahal*, *chapatti*, entre outras. Os alunos aprenderam tantas palavras novas no desenvolvimento da sequência que, quando chegávamos ao colégio, ao notarem nossa presença, eles falavam em voz alta as expressões aprendidas no decorrer da experiência didática.

Quando iniciamos a atividade com a escrita de cartas, foi um momento de silêncio absoluto na sala de aula. Escrevemos no quadro os nomes das diferentes nacionalidades que o Brasil tem acolhido e deixamos a livre escolha deles. Assim, eles deveriam escrever uma carta de acolhimento à nação escolhida. Ao terminarmos a produção textual, pedimos que eles escrevessem em uma folha separada sobre o seguinte questionamento: o que a leitura sobre o refugiado possivelmente alterou nos conceitos anteriormente presentes? Ao lermos as cartas, tivemos a incrível surpresa sobre as competências geradas: eles realmente queriam que as cartas fossem lidas pelos refugiados, sentido que suas palavras poderiam contribuir para a transformação do mundo que os cerca. Assim, escolhemos algumas cartas e retiramos alguns trechos abaixo para externar como eles compreenderam e revelaram a leitura deles sobre o mundo do refugiado:

Carta 1: “Aos meus amigos do Congo, Quero te dizer que você é um guerreiro ou melhor, nós somos guerreiros. Quero que você esteja bem. Desejo que nunca esqueça dos seus sonhos, pois estamos aqui com o objetivo de vencer na vida e superar as dificuldades que tivemos no Congo. Kombo Nanga, nalingi bino mingi.” [Estudante 1].

Carta 2: “Olá querido refugiado, Imagino que sua mente está uma

confusão, acertei? Mas olha, vai ficar tudo bem, tudo vai se encaixar no seu devido lugar e você vai superar isso! Aqui você terá mais escolhas, espero que tome as melhores e que principalmente te façam feliz. Fique bem!” [Estudante 2].

Carta 3: “Ao refugiado angolano, Eu sei que o mundo destruiu você, que você teve que deixar a sua própria terra para se salvar e com certeza lutou muito para chegar ao meu país. Tomara que encontre o que você precisa aqui e que seja bem tratado, acolhido e muito feliz. Que a partir de hoje você tenha uma vida boa e plena e que alcance seus objetivos. Saiba o pior já passou, você está seguro aqui e não precisa mais fugir.” [Estudante 3].

Resposta do estudante 1: “Eu sei a realidade que eu tinha no Congo, sinto falta. Mas agora, após o estudo sobre os refugiados, eu me sinto acolhida.”.

Resposta do estudante 2: “Bom, eu não conhecia a história deles, e nem sabia como viviam. Agora depois de ouvir confesso que mexeu comigo, é uma realidade muito triste. Eles me ensinaram a dar valor a minha cultura e percebo o que eles querem não é muita coisa. Enquanto há pessoas que não dão o devido valor a vida.”.

Resposta do estudante 3: “Particularmente é muitíssimo interessante conhecer outras culturas, as quais eu não conheço. De certo modo, compreender a realidade de outras pessoas me fez consentir e refletir. Mesmo que não tenha capacidade de mudar esse cenário, certamente uma simples atitude de entender, compreender e oferecer o máximo de apoio seria amplamente bem-vinda aos refugiados e isso é essencialmente importante.”.

Desde a conclusão da sequência básica de leitura, a diretora adjunta vem relatando como é visível a diferença que vê no tratamento dos alunos brasileiros com as alunas refugiadas. Muitos passaram oferecer ajuda nas dificuldades encontradas, desde as dificuldades com a expressão verbal, a interação cultural e até mesmo no contexto de um simples dever de casa. Não houve valorização somente da leitura de mundo cultural que o refugiado traz. Mais ainda, muitos alunos passaram a valorizar o que lhes é ensinado nessa interação. Assim sendo, todos os sujeitos do ambiente escolar podem ganhar com atividades de ampliação de leitura de mundo, inclusive os próprios mediadores, funcionários e professores.

Ao lermos tanto as cartas quanto as respostas, podemos chegar à

conclusão de que, quando essas vozes são ouvidas, há uma mudança de conceitos. E, após trazer as diferentes leituras de mundo no contexto escolar, aprendemos como é possível construir um novo mundo, compartilhado coletivamente leituras literárias, leituras de mundo, experiências pessoais e vivências coletivas.

5. Considerações finais

O objetivo da pesquisa foi trazer a compreensão da leitura de mundo como auxílio para a integração das crianças e adolescentes no contexto escolar. Abordar as realidades em que eles estão inseridos foi uma forma de ler o que eles estão vivendo desde as saídas obrigatórias de seus países de origem até a chegada no Brasil. A nossa preocupação com esses acontecimentos nos fez refletir se nós, professores, ao lado dos alunos brasileiros, estamos realmente prontos para lidar com as consequências dessa crise.

Não podemos deixar de falar sobre como Brasil é rico em sua diversidade cultural. Devemos trabalhar essas questões em diversas áreas para promover respeito e conhecimento, conforme a Constituição de 1988 defende: a educação é um direito para todos, tendo como princípio básico a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, Art. 206). Perante a Constituição Brasileira, nós somos iguais e todos devem ter acesso à educação. A integração escolar passa a ter dificuldades se a instituição, o corpo docente, funcionários e estudantes não compreenderem o contexto em que o aluno refugiado estava inserido até chegar aqui.

A “leitura do mundo”, para falar com Paulo Freire (1989), de todos os sujeitos, incluindo os alunos que hospedam, pode estimular a leitura da palavra, por meio da qual seja possível trabalhar elementos como compreensão leitora, escrita e oralidade. Paulo Freire afirma que “leitura do mundo particular”. A leitura é a melhor forma de desconstruir os muros que foram levantados pelos conceitos pré-concebidos. Ela amplia os horizontes não só os de conhecimento individual, mas o social. Conforme Abramovich afirma: “É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17). Um dos maiores avanços foi o depoimento da aluna refugiada para todos os alunos. Ao final dele, o sentimento que prevaleceu foi o de que finalmente ela se sentia em casa e de que os alunos desenvolveram outra perspectiva sobre e-

la.

Esta pesquisa espera constituir-se como um incentivo ao professor para desenvolver leituras que trabalhem a realidade dos alunos. Pois, ao letrarmos o aluno, do ponto vista literário, crítico e reflexivo, desenvolvemos habilidade, competências, atitudes e valores para que ele utilize a leitura como ferramenta para transformação social, seja no contexto escolar ou fora dele, na experiência cotidiana, tanto no âmbito privado quanto em sua atuação pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.

BAHIA, Joana; SANTO, Miriam de Oliveira. *Um olhar sobre as diferenças: A interface entre projetos educativos e migratórios* [recurso eletrônico]. São Leopoldo: Oikos. 2016, p. 35-41. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/files/Um%20olhar%20sobre%20as%20diferen%C3%A7as%20-%20e-book%20-%20BAHIA%20e%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2018.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Trad. de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARRETO, Denise Aparecida Brito. Práticas de Leitura: o que aprendemos e o que ensinamos. *Ciência e Desenvolvimento (C&D)*, 2008. Disponível em: <http://srv02.fainor.com.br/revista/index.php/memorias/article/download/16/13>. Acesso em: 30 out. 2018.

BBC Brasil [Periódico]. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese>. Acesso em: 4 ago. 2018.

BRAGA, J. L. R.; KAROL, E. A temática dos refugiados na geografia da população. In: *10º ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA (ENPEG)*. Anais... Porto Alegre, 2009. Disponível em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20\(30\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20(30).pdf). Acesso em: 17 out. 2018.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p. 12, 18 e

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

123. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 07 de agosto de 2018.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 set. 2018.

_____. Ministério da Justiça. *Refúgios em Números*. 2017. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf/view. Acesso em: 01 jun. 2018.

_____. Ministério da Justiça. CONARE. *Comitê Nacional para os Refugiados* [Comitê Nacional para os Refugiados, ligado ao Ministério da Justiça]. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/v_data/Pages/MJ7605B707ITEMID5246DEB0F8CB4C1A8B9B54B473B697A4PTBRIE.htm. Acesso em: 11 abr. 2018.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Caderno de Educação em Direitos Humanos*. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2018.

CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para escola*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

_____. *Por uma narrativa pela Paz*. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wzUXbnG6Puc&t=753s>. Acesso em: 01 jun. 2018.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CNBB. *Cáritas Brasileira* [Organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB]. Disponível em: caritas.org.br. Acesso em: 20 abr. 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

EURONEWS [Periódico]. Disponível em: <https://pt.euronews.com/>. Acesso em: abr. 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos se completam*. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. 49º ed., São Paulo: Cortez, 2008.

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

JUBILUT, Líliliana Lyra. *O Direito internacional dos refugiados e sua aplicação no orçamento jurídico brasileiro*. São Paulo: Método, 2007. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/O-Direito-Internacional-dos-Refugiados-e-sua-Aplica%C3%A7%C3%A3o-no-Ordenamento-Jur%C3%ADdico-Brasileiro.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018

KLEIMAN, Angela Blay. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. *Revista De Educação Do IDEAU*, v. 10, n. 22, jul.-dez. 2015. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/277_1.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

LAJOLO, Marisa. *A formação do leitor no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

MARINUCCI, Roberto. A ‘globalização da indiferença’ e a criminalização das migrações. *Publicação do CSEM – Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios*, 2013. Disponível em: www.csem.org.br. Acesso em: 18 de julho de 2018.

MEURER, José Luis. O trabalho de leitura crítica: reconpondo representações, relações e identidades sociais. *Ilha do Desterro*, n. 38, 2000.

MIALHE, Jorge Luis; MALHEIRO, Karina Caetano. Os refugiados no Brasil e as organizações não governamentais. *Revista de Direitos Humanos em Perspectiva*, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322597574_Os_Refugiados_no_Brasil_e_as_Organizacoes_ao_Governamentais. Acesso em: 13 jul. 2018.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: B. COPE; M. KALANTZIS (Eds.). *Multiliteracies – Literacy Learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006 [1996]. pp. 09-37.

ONU. ACNUR. *Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados*. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 16 jul. 2018.

_____. *2003 Global Refugee Trends*. Disponível em: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/40d015fb4/2003-global-refugee-trends-overview-refugee-populations-new-arrivals-durable.html>. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. *2017 Global Refugee Trends*. Disponível em: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017.html>. Acesso em: 20 set. 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Cleber Cristiano Prodanov E Ernani Cesar de Freitas. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, abr. 2004, p. 5-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2010.

SOUZA, Renata Junqueira de. *Narrativas infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam*. Bauru: USC, 1992. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/28>. Acesso em: jul. 2018.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

TORRES, Carlos Alberto. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.

UFC. Grupo de Pesquisa Relação Infância, Adolescência e Mídia da Universidade Federal do Ceará. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19. Acesso em: 18 nov. 2018.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

_____. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? *Revista do programa de pós-graduação em Letras da universidade de Passo Fundo*. V. 5, n. 1, 9-20. 2009. Disponível em: seer.upf.br/index.php/rd/article/download/924/554/. Acesso em: 08 out. 2018.