



REFLEXÕES PERTINENTES A CAMINHOS DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS REFUGIADAS NAS ESCOLAS

*Janaína Moreira Pacheco de Souza*¹

*Tainá Pinto Bessa Ribeiro*²

*Thaíse Machado Santos*³

RESUMO

O presente texto apresenta reflexões sobre estudos teóricos-conceituais realizados no “Núcleo de Ensino e Estudos em Linguagens, Alfabetização e Letramento” acerca das experiências vivenciadas no projeto intitulado “Estudos sobre o cenário da alfabetização de crianças em situação de migração/refúgio nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro” as quais tiveram como campo de pesquisa uma escola pública municipal da Zona Oeste do Rio de Janeiro. Buscou-se evocar, neste trabalho, pontos centrais sobre uma temática necessária na contemporaneidade, tendo em vista os fluxos migratórios que chegam ao Brasil, bem como contribuir para a consolidação de uma base conceitual que potencialize práticas pedagógicas que se denominem inclusivas. Trata-se, portanto, de proposições que atravessam o olhar de quem se interessa por essa temática e está próximo à realidade de escolas que recebem crianças refugiadas.

Palavras-chave: Refúgio. Linguagem. Práticas Pedagógicas.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Professora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED-UERJ); Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais; Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens, Alfabetização e Letramento; Bolsista APQ1/FAPERJ. E-mail: janamoreirauerj@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3826-7144>.

² Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EDU-UERJ). Foi bolsista Prodocência do projeto intitulado “Estudos sobre o cenário da alfabetização de crianças imigrantes nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro: um programa de formação na Licenciatura em Pedagogia”, e integrante do Núcleo de Estudos e Ensino em Linguagem, Alfabetização e Letramento (NEELAL-UERJ). E-mail: tainabessa16@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-6651-0281>.

³ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EDU-UERJ). Bolsista Prodocência do projeto intitulado “A formação de leitores e escritores: modos individuais de representação da docência e dos processos de aprendizagem na área de Linguagem”, integrante do Núcleo de Estudos e Ensino em Linguagem, Alfabetização e Letramento (NEELAL-UERJ), membro do Grupo de Pesquisa Linguagens, Alfabetização e Letramento. E-mail: thaiseocrf@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-0105-0779>.

RELEVANT REFLECTIONS ON PATHWAYS TO THE INCLUSION OF REFUGEE CHILDREN IN SCHOOLS

ABSTRACT

The present text presents reflections on theoretical-conceptual studies conducted at the "Center for Studies and Teaching in Language, Literacy and Learning" concerning the experiences lived through the project entitled "Studies on the literacy scenario of children in migration/refugee situations in public schools of the State of Rio de Janeiro", which had as its research field a municipal public school in the West Zone of Rio de Janeiro. This work aimed to evoke central points on a necessary theme in contemporary times, considering the current migratory flows arriving in Brazil, as well as to contribute to the consolidation of a conceptual base that enhances pedagogical practices deemed inclusive. These are, therefore, propositions that cross the perspective of those interested in this theme and who are close to the reality of schools that receive refugee children.

Keywords: Refuge. Language. Pedagogical Practices.

REFLEXIONES RELEVANTES SOBRE CAMINOS DE INCLUSIÓN DE NIÑOS REFUGIADOS EM LAS ESCUELAS

RESUMEN

El presente texto presenta reflexiones sobre estudios teórico-conceptuales realizados en el "Núcleo de Estudios y Enseñanza en Lenguaje, Alfabetización y Letramiento" acerca de las experiencias vividas en el proyecto titulado "Estudios sobre el escenario de la alfabetización de niños en situación de migración/refugio en las escuelas públicas del Estado de Rio de Janeiro", las cuales tuvieron como campo de investigación una escuela pública municipal de la Zona Oeste de Río de Janeiro. Este trabajo buscó evocar puntos centrales sobre una temática necesaria en la contemporaneidad, teniendo en cuenta los flujos migratorios contemporáneos que llegan a Brasil, así como contribuir a la consolidación de una base conceptual que potencie prácticas pedagógicas que se consideren inclusivas. Se trata, por tanto, de proposiciones que atraviesan la mirada de quienes se interesan por esta temática y están cerca de la realidad de las escuelas que reciben a niños refugiados.

Palabras clave: Refugio. Lenguaje. Prácticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O fazer prático enquanto viabilização do real é o que conduz a dinâmica da humanidade e para aquele que se deve olhar, a priori, quando se pensa, fala ou escreve sobre a escola. Em seus muitos tons, encontra-se aquilo que foi possível em dado momento, feito por determinados sujeitos que estão implicados em relações que nascem e morrem na singularidade do

momento, mas que são, concomitantemente, sustentadas pelo eco da permanência do estado de coisas (Geraldi, 2013).

Sendo assim, a prática docente deve assentar-se à luz da reflexão, pois como apontado por Souza e Senna (2017, p. 275), “[...] o educador precisa ser capaz de articular o conhecimento adquirido com a realidade de mundo, a fim de efetivar a capacidade do pensamento”. Com isso, não se pode exercer a docência indiscriminadamente, em se tratando da enormidade que é a lida com crianças, jovens, adultos e idosos. É preciso refletir retomadas vezes acerca da prática propriamente dita e tudo aquilo que dela emerge, pois “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...]” (Freire, 2022, p. 40). Esta que, quando sustentada pela reflexão – que tenha como protagonista o eu e o outro –, é, ipso facto, a mais bela e ousada forma de respeito à existência humana.

Escrevemos para e por todas e todos os educadores. Entretanto, escrevemos principalmente para aquelas e aqueles que ousam vivenciar, de forma respeitosa, práticas pedagógicas pautadas nos princípios da diversidade, da inclusão, do acolhimento e da reflexividade. Nesse momento, nos dedicamos a escrever por aquelas e aqueles que lançaram seus corpos através da espacialidade, oriundos de lugares diversos e que, para a maioria de nós, são lugares desconhecidos. Desses deslocamentos não recebemos apenas corpos vazios, mas também suas consciências: bagagens físicas e imateriais, suas afetações e um mundo de possibilidades para o qual não devemos e não podemos dar as costas.

A esse respeito, cabe nos questionarmos se estamos, de fato, olhando para tais sujeitos, para além de vê-los superficialmente. De acordo com Tiburi (2004), o ato de olhar para algo supera as possibilidades do ver, entendido como estágio primeiro da contemplação. Nessa perspectiva, a necessidade do olhar surge da impossibilidade de ver o objeto em sua completude a partir de uma visão superficial, circunstância que suscita o ato de pensar como parte do processo de desvendamento do oculto impresso no objeto de nossa observação, o que nos permite a reestruturação da nossa própria maneira de

enxergá-lo. Fica claro, portanto, a necessidade de extrapolar as margens do “ver”, principalmente se tratando de indivíduos imbricados em suas historicidades, expectativas e identidades, necessidade que se faz presente para a manutenção de um olhar humano e que contemple integralmente o outro. Isso porque, como enuncia Freire (2022, p. 141):

[...] lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social.

É desse movimento contínuo de ir e vir – feito através de um olhar humano que abre lugar para o outro e suas inquietações, ao passo que reflete criticamente sobre a prática a qual nos propomos – que surgem indagações emergentes de um ambiente multiforme e multifacetado, no qual seus atores lutam para evidenciar os processos de exclusão social de determinados sujeitos, mas também para expressar as possibilidades de resistência que resultam de esforços coletivos. Sendo assim, se questiona: afinal, em que medida se diferenciam as crianças refugiadas que chegam ao nosso país, das crianças brasileiras? Sabe-se que, no que compete às infâncias, a diversidade se expressa em variadas camadas que, em muitos casos, são veladas sob o prisma homogêneo de uma falseada concepção idealizada (Sarmiento; Pinto, 1997).

A mística da homogeneidade reflete, portanto, um lugar de opressão dos pares e de negação do indesejado que, no contexto aqui apresentado, se materializa enquanto corpos miúdos, mundos particulares e coletivos que são diretamente atravessados por processos simbólicos de apagamento e de violência. Por essa razão, vale pensar: o quanto custa para a sociedade contemporânea olhar para a realidade que gerencia as trajetórias de deslocamentos forçados que são demarcadas por pequenas pegadas?

Vivemos tempos sombrios em que humanos atravessam fronteiras desesperados em busca de comida e abrigo. E nós nos encapsulamos em desertos onde nada nos atinge, nem a dor, nem a miséria, nem a

piedosa redenção cristã. [...] Conseguiremos enunciar o indizível? O horror da fome extrema que leva o homem aos lixos dos pátios? E, quando, em seu próprio pátio, já não encontram mais detritos, mudam-se com armas, bagagens e crianças para o pátio vizinho na forma de um outro país (Lopes; Motta, 2021, p. 605-606).

Para compreender de forma mais ampla a condição do refúgio, é fundamental delinear o perfil dos sujeitos que a vivenciam. Essa definição contribui para evidenciar não apenas as diferenças entre pessoas em situação de refúgio e cidadãos brasileiros, mas também para distinguir as especificidades que os diferenciam de outros sujeitos em condição de migração. Tal discriminação é relevante do ponto de vista do reconhecimento da diversidade das formas de ser e de estar no mundo, condição que é também marcada por fatores externos que imprimem cicatrizes na (re)formulação identitária de tais indivíduos. Dessa maneira, cabe ressaltar que, atualmente, segundo às definições do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR):

Os refugiados são pessoas que foram obrigadas a deixar seu país de origem devido a fundado temor de perseguição por questões relacionadas à raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados [...] (Paraguassu, 2021, p. 22).

É nesse sentido que consideramos os processos de migração forçada como cruéis itinerários de perda, de sufocamento do “eu” que se (re)constrói alocado dentro de um consenso espacial e cultural que o atravessa e o forma, enquanto ser que deseja. No instante em que esses lares se tornam fonte de medo e de insegurança, é preciso escolher entre o aqui e o lá. Para as crianças, entretanto, a decisão é extracorpórea, mas imensamente afetiva.

Dessa maneira, famílias de todos os formatos projetam-se ao mundo na tentativa de salvar suas vidas biológicas, mesmo que a custo de renúncias simbólicas. Em território pregresso, eram alvos passíveis de afirmativas de morte, contextos de guerra, violências físicas e simbólicas e demais situações vis. Agora, enquanto em deslocamento pelo ímpeto de viver, seremos nós os assassinos de suas formas de se manifestar no mundo? O desmonte das diversas identidades culturais que intenciona homogeneizar as múltiplas

formas de existência é um componente articulador de um determinado projeto de sociedade que busca compactuar com um arcabouço étnico-cultural hegemônico e assentado nos princípios do racismo cultural (Hall, 2006). Nesse sentido, objetivando a inclusão, faz-se necessário pensar as práticas docentes e políticas linguísticas a partir de uma ótica decolonial, na busca pela promoção de ambientes diversamente articulados e que respeitem as muitas culturas de origem e línguas maternas (Rufino, 2021).

Embora constantemente se lide com conflitos e demandas dos alunos, de maneira geral, pela essência da profissão, as máximas que caracterizam a condição do refúgio são, de certo modo, inéditas para o professor que recebe os pequenos imigrantes, pois se caracterizam pela distância que há entre o docente e o aluno em condição de deslocamento forçado – para as professoras e professores, resta a tentativa de compreensão parcial que jamais se traduzirá em um entendimento completo da situação do outro, visto que o refúgio é, para aqueles que não o vivenciam, uma questão inalcançável.

Ao pensar nas formas em que se diferenciam as angústias específicas de crianças brasileiras e as angústias do refúgio somadas às demandas individuais dos sujeitos, percebem-se alguns indícios que podem balizar práticas pedagógicas que se queiram inclusivas. Dessa maneira, o eixo central que irá conduzir o percurso de nossas proposições se concentra no trabalho com a linguagem, o qual atravessa diretamente, em nossa perspectiva, os processos de ensino e de aprendizagem, principalmente no tocante às dinâmicas com crianças oriundas de fluxos migratórios, visto que, a falseada ideia generalista e padronizadora que atravessa o imaginário social impõe padrões hegemônicos como fundamentais para o desenvolvimento humano, afastando os sujeitos que chegam em solo brasileiro de sua língua materna e culturas de origem (Souza, 2022).

No eco em que habita a distância entre o eu e o outro, coexistem diversos estigmas, barreiras e incertezas acerca de como transpô-las. Tais desafios que se materializam nas dinâmicas escolares são moldados e aprofundados pela ausência estatal no amparo aos profissionais da

educação. No que concerne ao atendimento de grupos minorizados — neste caso (mas não somente), dos sujeitos em condição de deslocamento forçado —, o vácuo existente entre a precária legislação emergente e a efetivação de práticas que as concretizem é um obstáculo constante para a reivindicação da escola como espaço de resistência e de afirmação da diversidade, circunstância que se soma às demandas e desafios já vivenciados cotidianamente por docentes e discentes que estão presentes na escola pública (Moraes; Campos; Cotrin, 2023).

É preciso, portanto, seguir na busca pela ampliação da ótica docente nesse sentido, para que tenhamos assegurado que o ambiente de sala de aula não seja mais um dos ambientes de insegurança e de restrições para esses sujeitos. Também é preciso pontuar que as crianças em condição de refúgio são, fundamentalmente, crianças que, como as demais, necessitam de serem contempladas suas vivências pessoais e contextuais no âmbito educacional, e não devem ser vistas como um exótico acontecimento que destoa do cenário escolar. Estamos diante de indivíduos repletos de histórias a serem contadas, sonhos a serem alcançados e uma pungente vontade de ser quem é, sem constrictões; indivíduos esses que estão em busca de um espaço seguro para exercer a força de ser o que é e o que pode ser naquele instante.

Nessa direção, a presente discussão se estrutura a partir de uma análise de cunho bibliográfico, em diálogo com às experiências constituídas no chão de uma escola pública do Rio de Janeiro. A instituição acolhe um público escolar heterogêneo, marcado pela diversidade cultural, linguística e social, fruto dos fluxos migratórios contemporâneos que têm impactado a rede de ensino da cidade. Suas salas de aula configuram-se como espaços multinacionais, nos quais convivem estudantes brasileiros e imigrantes de diferentes origens, que trazem consigo repertórios linguísticos plurais e experiências de vida atravessadas por processos de deslocamento voluntário ou forçado. Diante desse cenário, a escola enfrenta o desafio de responder a uma realidade educativa complexa, em que as demandas de ensino e aprendizagem ultrapassam a dimensão estritamente curricular e incluem

também o acolhimento, o reconhecimento das identidades culturais e o respeito à diversidade linguística. O cotidiano escolar, assim, evidencia tanto a potência da convivência intercultural quanto as lacunas do sistema público, frequentemente marcado pela ausência de políticas de apoio mais consistentes. É nesse contexto que o projeto se insere, buscando, em diálogo com professores e estudantes, a construção de práticas pedagógicas inclusivas e decoloniais.

De onde partimos?

A partir da perspectiva de Vigotski (2018), podemos levantar categorias importantes para compreender o papel do meio para o desenvolvimento infantil. Em primeiro lugar, entende-se que “[...] no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de características especificamente humanas [...], o meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento [...]” (Vigotski, 2018, p. 87). Além disso, o autor destaca a importância da fala para o estabelecimento de relações com o meio e se aprofunda ao dizer que, para o desenvolvimento infantil, o fator primordial é como se dá a relação sujeito-meio a partir da linguagem.

Com o objetivo de esclarecer tais pressupostos à luz da prática docente e pensando em como ocorre a dinâmica em sala de aula, pode-se perceber a importância deste espaço no processo de aprendizagem. Dessa forma, professoras e professores precisam assumir o lugar de mediadores de possibilidades de relações com o ambiente escolar que objetivem impactos positivos no desenvolvimento. Para além dessa concepção, pode-se pensar na conduta docente e nas afetações por elas geradas. Acerca disso, Leite (2012, p. 365) afirma que:

[...] a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos. Trata-se, pois, de um fator fundante nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares.

À vista disso, assume-se a perspectiva de que, assim como o meio atravessa o desenvolvimento infantil, a ação docente também se torna fonte

de afetações para o alunado, o que torna imperiosa a necessidade de tornar mais 'robusta' a atuação do professor, a partir da implementação de políticas de valorização e acolhimento.

No esboço dessa dinâmica geral, uma palavra emerge como categoria central quando se trata do interpessoal no contexto escolar: a linguagem. Para Vigotski (2018), a fala é um dos principais instrumentos através dos quais a criança estabelece relação com o exterior e, ao ampliarmos essa concepção e tratarmos da fala deslocada de sua função biológica, defrontamo-nos com os conceitos de língua e de linguagem – objetos de constante disputa no campo da Linguística.

Os conceitos de língua e linguagem aqui defendidos afastam-se de concepções da língua enquanto sistema fechado do qual os sujeitos devem se apropriar. Entendemos, portanto, que:

[...] a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói (Geraldí, 2013, p. 6).

9

Para além disso, Geraldí (2013) assume que a linguagem caracteriza-se pela indeterminação relativa ao que surge no ato interlocutivo enquanto novidade e também pela determinação que se refere ao que está consolidado historicamente pela e para a linguagem. Para além disso, o autor anuncia a linguagem como espaço de constituição de sujeitos e afirma que “[...] nascemos num mundo de discursos preexistentes e os sistemas de referências que eles revelam são incorporados pelo falante, constituindo, na expressão de Bakhtin, o material concreto da consciência dos sujeitos” (Geraldí, 2013, p. 51).

São desses discursos carregados de historicidade, significados e construções que nascem as nossas visões de mundo e a forma pela qual raciocinamos. Aqui, há uma evidente presença da ação da sociedade de classes que, certamente, não se impõe como algo determinado e imutável, mas influi, através das interações verbais e do trabalho linguístico, na constituição dos sujeitos (Geraldí, 2013).

O movimento de unificar essas ideias se dá por um objetivo: enquanto professores, não deixamos de ser humanos e de carregar conosco nossa própria subjetividade. É no lidar com o outro que se traduzem decisões e iniciativas que denunciam a nossa própria visão de mundo e de onde emerge a necessidade de ampliação do nosso olhar e das nossas possibilidades subjetivas e práticas de ação docente. Por essa razão, é preciso que o professor esteja aberto ao novo desafio de enxergar o outro em sua diversidade, para, dessa forma, atuar em diversas frentes, a fim de resguardar o direito aos diversos modos de aprender e de ensinar.

Tratando-se do trabalho com crianças em condição de refúgio, os desafios se multiplicam tanto pela ausência da temática no sentido da formação docente, quanto pelas dificuldades impostas pela barreira comunicacional. É preciso, portanto, olhar para a linguagem enquanto possibilidade e disponibilizarmo-nos para desvendar, dia após dia, o peso que está por trás de cada palavra dita pelos pequenos imigrantes.

Para onde vamos?

Todo movimento de articulação teórica anterior se propõe a um objetivo: refletir acerca da chegada dos pequenos refugiados às salas de aula das escolas públicas do Brasil. Para tanto, voltando nossos esforços para o alargamento de olhares enquanto seres humanos e, conseqüentemente, como professoras e professores, é preciso delinear algumas questões-caminho, entendidas aqui como reflexões que sustentarão as condutas assumidas por nossas consciências pedagógicas na busca por trajetórias possíveis de serem exploradas, em conjunto com turmas heterogêneas que sejam, especificamente, compostas por crianças oriundas de fluxos migratórios.

Recomeçando o percurso, cabe-nos pensar: enquanto sujeito que somos, quem somos? É através desta indagação que alçamos pensar a noção de identidade. Quem somos nós em relação aos espaços que ocupamos? Aqui, para pensar a concepção de identidade étnica – partindo da noção de que “[...] de certo modo, toda identidade é necessariamente

étnica [...] e nenhuma tomada de consciência de si é possível fora do contexto etnogenético [...]" (ElHajji, 2002, p. 183), evocamos a categoria da espacialidade como lugar de ordenamento humano, entendendo que o espaço físico carrega consigo sentidos, arranjos referenciados na cultura que o gere, bem como atravessamentos que o compõem (ElHajji, 2002).

Ainda sobre a espacialidade, é por sua possibilidade prática de exploração que a elencamos como uma das primeiras construções sociais que influenciam na formação identitária do sujeito, juntamente à importância da linguagem para a construção e organização de si (Vigotski, 2018). Nesse sentido, alinha-se a noção de espacialidade vinculada a noção de identidade étnica (ElHajji, 2002) e os pressupostos da concepção socio-interacionista (Vigotski, 2018), para embasar dois pontos fundantes da discussão em curso: enquanto seres sociais, toda e qualquer criança necessita de ter assegurado o respeito a sua cultura de origem, língua materna e vivências pregressas, dado que tal construção histórica é parte essencial de suas identidades.

Portanto, tendo a espacialidade e a língua como lugares de imersão em cultura e enquanto processos que delineiam a identidade do indivíduo, compreende-se as angústias e instabilidades que podem afligir crianças em condição de deslocamento forçado, pois se trata do manejo da linha tênue que existe no trato com refugiados, que paira entre o que éramos, o que somos e o que seremos. Olhando para a infância, vê-se uma mudança abrupta no mundo que os rodeia e que lhes fornece subsídios para se afirmarem como são. No novo horizonte, uma nova cultura, uma nova língua e novas pessoas: é preciso que enquanto sujeito, antes de tudo, possamos praticar a escuta sensível que, segundo Cerqueira e Sousa (2011, p. 22-23):

Não é uma mera interpretação de fatos e situações, ao contrário, ela busca a compreensão pela empatia, ou seja, a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, para que possamos dessa forma nos imaginar naquela situação pela qual ele passa, e assim, nos aproximarmos mais dele. Entender as percepções e sentimentos do outro, reconhecer seus medos e fragilidades, capacidades e limitações, o que leva a ter como consequência a aceitação incondicional do outro. A escuta sensível exige a humanização das relações [...].

É desse ímpeto que se entende a escola como um lugar passível de assumir-se como um lar para tal público. Entretanto, precisa-se da compreensão de que:

[...] lar não é algo construído, que vem a posteriori, que foi, ou pode ser, premeditado. Lar não tem início ou fim. Lar simplesmente é. É inerente a toda forma de vida e conjuga-se na primeira pessoa. Lar não é uma coisa, não é uma ideia, uma noção, ou um conceito. É um sentimento, uma sensação; algo que sustenta o próprio fato de ser, precede-o e a ele sobrevive (ElHajji, 2021, p. 17-18).

Nessa direção, entendemos que o acolhimento, a escuta sensível dos sujeitos, a abertura de espaços que os permitam ser quem são e se desenvolver para além disso – com base no respeito, na empatia e em relações honestas – são requisitos mínimos para que o espaço escolar possa, efetivamente, traduzir-se na sensação de pertencimento. A estabilidade faz-se necessária, pois as rupturas vivenciadas por essas infâncias as elegem como “[...] infâncias mergulhadas num devir, ou seja, numa situação de provisoriedade, de indefinição ou até mesmo de transformação, com a qual qualquer um de nós pode eventualmente se identificar” (Paraguassu, 2021, p. 105).

Para tanto, torna-se importante pensar as relações de preconceito que se estabelecem com esse grupo, buscando formas de desautorizar discursos e práticas que as corroborem. Nessa direção, o olhar docente precisa se remodelar, caso necessário, para abolir visões estigmatizantes e excludentes e pôr-se na contramão do estabelecimento de um ideário que considere as concepções de maioria e minoria em relação aos atores da cena escolar, no sentido das relações de poder – isso porque se entende, do ponto de vista da inclusão, que o qualitativo ultrapassa o quantitativo, o que significa dizer que cada aluno ali presente é relevante e não pode ser excluído. Nesse sentido, é evidente a importância de tal posicionamento para pensar os contextos escolares com crianças oriundas de fluxos migratórios pois, segundo ElHajji (2017), é evidente que grupos migrantes são quantitativamente menores se

comparados com a população do país acolhedor, o que pode revelar-se problemático se considerarmos que:

[...] inúmeros episódios históricos evidenciam a relação recorrente entre a inferioridade numérica de grupos nacionais, culturais, étnicos, confessionais e/ou linguísticos e o seu baixo posicionamento na hierarquia social, sua fragilidade política e vulnerabilidade simbólica. O que, não raramente, resulta em diversas formas de discriminação, racismo, xenofobia, opressão ou estigmatização do grupo minoritário e seus membros (ElHajji, 2017, p. 206).

Acerca disso, faz-se necessário compreender as camadas que compõem o perverso quadro discriminatório que tem como alvo pessoas imigrantes, no qual se vê a ideia do estrangeiro como não pertencente ao grupo, como aquele que chega trazendo o novo e, por vezes, desconfortos que revelam a real natureza de nosso olhar para a diferença e a conduta política frente a tal público, a qual pode levar à negação de sua subjetividade:

Segundo Sayad (1998), todas as especificações pelas quais o migrante é definido e identificado encontram seu princípio fundador, sua operacionalidade prática e sua argumentação retórica 'no estatuto político que é próprio do imigrante enquanto ele não apenas um alógeno, mas, mais de que isso, um 'não-nacional' que, a este título, só pode estar excluído do campo político' (Sayad, 1998, p. 58). As consequências desse estado, todavia, não se limitam ao campo político administrativo, pelo contrário. Trata-se, na verdade, de um longo trabalho de despojo do sujeito migrante de sua própria humanidade, subjetividade e direito à dignidade, que se dá de modo gradativo e por meio de uma complexa engrenagem retórica e simbólica de difícil discernimento (ElHajji, 2017, p. 208).

Em meio a esse movimento de desumanização dos sujeitos pela criação de duras barreiras que se constituem de práticas discriminatórias, desvelam-se as relações de poder e de dominação que gerem a cultura do preconceito e da não-aceitação do outro, o que acaba por legitimar a desfiguração da identidade e subjetividade dos indivíduos que, pela necessidade de integrar-se, optam pelo abasileiramento de si. Este é o processo do choque entre as culturas que acaba por impossibilitar o enriquecedor encontro entre culturas.

El derecho del inmigrante a mantener sus diferencias culturales solo podrá ser posible cuando las sociedades receptoras renuncien a la

ideología de la asimilación pura y simple de las comunidades extranjeras, para consentir la cohabitación de comunidades diferentes. Solo de esa manera la inmigración dejará de ser vista como un peligro para la identidad cultural para pasar a ser concebida como una posibilidad de enriquecimiento de esa cultura (Mármora, 1990 apud Salgado, 2003).

Em razão desse cenário,

[...] considero fundamental resaltar el rol de los centros educativos y los medios de comunicación en la construcción de una cultura de los derechos humanos que valore la diversidad en toda su riqueza y propicie espacios de convivencia con la diferencia y construcción de equidad (Salgado, 2003).

Sendo assim, assume-se o poder das práticas educativas interculturais não somente para a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem, mas para a construção de uma consciência contra-hegemônica que subleve as vozes políticas e sociais de sujeitos em condição de migração e que, para além de tornar a escola um ambiente livre de preconceitos e estigmas, mobilize recursos para que, em espaços outros, os pequenos refugiados possam exercer seu direito a ter direitos e que as crianças locais possam fazer coro com suas vozes pela causa da inclusão de todos.

14

Aonde queremos chegar?

A partir das muitas reflexões aqui suscitadas, cabe direcionar o olhar para a prática pedagógica que esteja na busca por caminhos para alcançar nossas crianças em condição de refúgio. Em razão disso, elegemos alguns pontos que julgamos imprescindíveis para o efetivo trabalho com esse público, sendo estes: o trabalho com linguagem enquanto possibilidade de inclusão em contextos multilíngues e propostas baseadas na interculturalidade crítica – conduta essa que se vê sempre alinhada à sensibilidade docente, com vistas às práticas acolhedoras e um ambiente escolar respeitoso.

Dos processos de deslocamento que são, inevitavelmente, acompanhados de diversas incertezas e a partir da busca pelo pertencimento, surge uma barreira que, a priori, parece intransponível: a linguagem. Esta, por sua vez, é constitutiva e constituidora do pensamento,

sendo diretamente relacionada a como os indivíduos compreendem a si próprios e o meio em que estão inseridos. Falar a mesma língua não significa apenas falar o mesmo idioma, mas uma forma parcialmente semelhante de interpretar o mundo, demarcando, portanto, a noção de pertencimento a um grupo étnico e, conseqüentemente, ao reconhecimento da diferença do qual nasce a noção particular de identidade (ElHajji, 2002; Paraguassu, 2021).

Enquanto docentes, nosso trabalho é pela transformação dessa barreira em ponte, a qual nos permita construir possibilidades de relação e a proposição de um contexto rico e plural. Como salienta Souza e Senna (2020, p. 82), “[...] a língua é uma das ferramentas vivas que nos permite apropriarmos de bens culturais que constituem a subjetividade humana”. Devemos pensar, portanto, que nós – como educadores – podemos utilizar esse instrumento vivo e em constante mudança para impulsionar as práticas em sala de aula, ampliando os horizontes para a turma de modo geral, ao passo que legitimamos uma cultura outra e abraçamos a diferença de forma efetiva.

Para chegarmos a esse objetivo, não há caminhos sistematizados e prontos, mas campos de possibilidades para os docentes exercerem sua autonomia pedagógica mediante a reflexão sobre as mais diversas realidades apresentadas em sala de aula. Isso porque, entendendo a linguagem como relacionada à identidade, pertencimento e cultura, “[...] a relação entre identidade e língua materna deve ser considerada, quando a criança aprende uma segunda língua” (Paraguassu, 2021, p. 103). Observando a questão do aprendizado de língua portuguesa à luz das demandas específicas do refúgio, ressaltamos a perspectiva do Português como Língua de Acolhimento (PLAc):

A língua de acolhimento envolve aspectos emocionais e subjetivos, e, portanto, reflete as tensões do processo de deslocamento e inserção dos sujeitos em uma sociedade diferente, sobretudo pela xenofobia e racismo, destacando o papel do professor mediador no sentido da instrumentalização da língua como um mecanismo de defesa de direitos (Barbosa; São Bernardo, 2016). Diante disso, é necessário que os professores se apropriem das políticas linguísticas, entendendo-se a língua constituinte e constituída em um ‘corpo simbólico-político’ (Orlandi, 2007, p. 8) manifesto em práticas sociais cotidianas para que se percebam como agentes das políticas implementadas e não

meramente busquem adaptações de aspectos teórico metodológicos definidos verticalmente (Miranda; Lopes, 2019) que ignoram o universo, como costumam se apresentar abordagens tradicionais do português como língua estrangeira (Miranda; Fernandes, 2022, p. 236-237).

Ao compreender a dialogicidade entre os fatores supracitados, entende-se que o trabalho com as mais diversas línguas constrói um meio inclusivo e respeitoso – que preserva a completude do sujeito – ao passo que traz a demanda pela interculturalidade. Nessa prática, o ganho do alunado é múltiplo e realiza-se de forma cíclica, ao passo que, as dinâmicas são desenvolvidas tendo o reconhecimento e valorização do Português e da cultura brasileira, bem como de línguas e culturas outras que irão compor um quadro amplo e multicultural. Sendo assim, como explicitado no início do artigo, apesar de as crianças brasileiras e refugiadas estarem igualmente vivenciando a infância, as nuances e demandas específicas desse último grupo colocam à prova a prática docente que acaba por se dar num constante movimento de transformação de nossas relações com os alunos, pois “[...] mais importante que dispor de metodologias determinadas, é necessário pensar em dinâmicas que façam sentido aos sujeitos do processo educativo, que se conectem a seus repertórios e afetos [...]” (Miranda; Fernandes, 2022, p. 238).

Esses indivíduos plurais que se encontram silenciados por diversos fatores, vão ter na escola a possibilidade de pertencimento e acolhimento, dado que os professores têm a capacidade de afetá-los positivamente. Nisso, o olhar e uma escuta mais humana são os primeiros passos para a construção de um caminho de afeto e de transformação de todos os indivíduos envolvidos no processo. Como pontua Mansano (2019, p. 3):

[...] afetar e ser afetado são potências experimentadas no limite dos encontros consigo e com os outros. Tais situações não são banais ou ordinários como a grande maioria dos encontros que vivemos no cotidiano. Nelas, algo se intensifica, causa assombro, desconserta e atualiza a possibilidade para uma espécie de problematização de si e do outro. Esta experiência só se faz possível por meio de um corpo sensível, capaz de se conectar com os riscos e tensões aí colocados.

Nesse movimento de afetar e ser afetado, nós como professores podemos construir no ambiente escolar um lugar de pertencimento e de acolhimento, para que assim as identidades de nossos alunos não sejam corrompidas, mas que o novo e o diferente possam acrescentar outros significados para além do que os alunos trazem consigo, ampliando os diferentes mundos simbólicos para a criação de um novo mundo significativo para todos.

Nesse sentido, uma prática voltada para a interculturalidade torna-se necessária, dado que práticas contextuais requerem um trabalho com e para o outro e, conseqüentemente, proporcionam maiores ou menores encontros entre culturas. Aqui, a educação intercultural pode ser utilizada com o objetivo de potencializar as relações em sala de aula. Compreendemos que essa perspectiva pode:

[...] promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008, p. 52).

Ressaltamos, ainda, a necessidade de demarcar que a interculturalidade crítica nos dirá, na perspectiva de Candau (2020), sobre processos contínuos de reelaboração que se dão na própria troca entre os sujeitos. Nesse sentido, as culturas superam o caráter essencialista e rompem com a hierarquização assentada nos mecanismos de poder que fundam a imagem social acerca da questão. Trata-se de abandonar concepções restritivas que enxergam qualquer pureza no seio dos aparatos culturais, abraçando o fato de que estamos constantemente sendo atravessados pelo outro e sua visão de mundo, bem como ao contrário. Por fim, a interculturalidade crítica baliza o desmascaramento das estruturas de poder que alijam determinados povos da livre expressão, assim como volta seus olhos para a negociação cultural e o reconhecimento do outro (Candau, 2020).

A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencia os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social (Candau, 2020, p. 40).

É a partir dessa consciência que podemos vislumbrar caminhos e possibilidades para um trabalho acolhedor, que pense a criança como o sujeito central do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, uma educação que considere a bagagem sociocultural e afetiva do alunado e, por sua vez, disponha de esforços para a real inclusão dos sujeitos oriundos de fluxos migratórios.

Entretanto, para que sejam viabilizadas mudanças reais no contexto da sala de aula, com o objetivo de contemplar os indivíduos a partir de suas alteridades, é preciso que se garantam as condições necessárias para a efetivação dos pressupostos da inclusão a partir de políticas públicas e de formação docente. Para além disso, é preciso que se realize um movimento de inquietação e de reflexão sobre a prática por parte das educadoras e educadores. Nesse sentido, a sala de aula multilíngue e multicultural passa a ser entendida como um “laboratório linguístico vivo” (Souza, 2019, p. 60) do qual pode emergir formas enriquecedoras de encontros culturais, bem como a valorização do multilinguismo e o alargamento dos horizontes docentes e discentes, mas que, principalmente, legitime o direito à memória de vivências passadas, a validação do presente e o asseguramento do futuro para as pequenas vidas em deslocamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão docente, essencialmente humana, é um lugar de cotidianos desconfortos e desafios. Postos à prova, tornamo-nos responsáveis pela integridade do outro, não somente enquanto ser físico, mas também como pessoa, como sujeitos. Nos entremeios das vivências escolares, principalmente no contexto do sistema público de ensino, inúmeras questões e demandas afetam os docentes que, resistentes, extrapolam seu horário de trabalho e

encabeçam situações impensáveis na busca por propiciar o bem-estar do alunado.

Dessa maneira, a discussão aqui erigida busca transformar o presente trabalho em um texto-abraço, na intenção de uma saudação cabível para as inúmeras tentativas as quais se prestam as educadoras e educadores que, mesmo encarando os desafios advindos da escola pública, das relações com o outro e, muitas vezes, o próprio abandono do eu, não deixam de empreender jornadas em busca da inclusão.

Sendo assim, a partir da proposição de um olhar mais humano e sensível para nossos alunos, pede-se que jamais se esqueçam da sensibilidade consigo mesmo. Frente ao exaustivo cotidiano e a ausência do Estado, não percamos nosso ímpeto de alcançar e afetar positivamente o alunado, tampouco a entrega às práticas de reflexão sobre a prática.

Entendemos a chegada dos pequenos refugiados ao ambiente escolar como merecedora de atenção para com eles, para com os outros e para conosco. É preciso fortalecer a luta pelo direito à autonomia docente, desviar das armadilhas que se fundam nas relações de poder e negar a conformidade que reside em propostas metodológicas descontextuais. Mais do que nunca, é preciso lutar contra o apagamento dos sujeitos oriundos de fluxos migratórios, sem abandonar a luta pelos sujeitos brasileiros.

Por fim, podemos nós, autoras, sermos enxergadas como sonhadoras. Afinal, o que é, de fato, possível na rotina escolar? O possível acontece na aceitação do real e na ação sobre ele, pela motivação de fazer mais. Não sonhamos ao pensar em práticas inclusivas e respeitosas, tampouco na valorização dos sujeitos e suas culturas, pois essas práticas já existem e se desenrolam silenciosamente nos espaços escolares e universitários. Em síntese, o presente texto busca amplificar o tom das vozes que já lutam cotidianamente em meio ao caos e que, com excelência, têm encontrado, nas formas autorais de aprender e de ensinar, caminhos possíveis para relações reais e significativas entre os indivíduos.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. F. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Pará, n. 8, p. 28–44, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 26 ago. 2025.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2024.

CERQUEIRA, T. C. S.; SOUSA, E. M. Escuta sensível: o que é? (escuta sensível em diferentes contextos laborais). In: CERQUEIRA, T. C. S. (org.). **(Con)textos em escuta sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011. p. 1-52.

ELHAJJI, M. Memória coletiva e espacialidade étnica. **Revista Interdisciplinar de Comunicação e Cultura GALÁXIA**, n. 4, p. 177-191, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1283>. Acesso em: 15 maio 2025.

ELHAJJI, M. Migrantes, uma minoria transnacional em busca de cidadania universal. **Interin**, Curitiba, v. 22, n. 1, p. 203-220, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5044/504454375013.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

ELHAJJI, M. Saint-Exupéry dos pequenos refugiados. In: PARAGUASSU, F. **Narrativas de infâncias refugiadas: a criança como protagonista da própria história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 73 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2022.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. DOI: 10.9788/TP2012.2-06. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

LOPES, J. J. M.; MOTTA, F. M. N. Crianças deslocadas: narrativas em territórios das palavras. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 602-626, jan./jun., 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e72297>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/72297/45641>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MANSANO, S. R. V. Afetar e ser afetado: a experimentação dos encontros. In: ENCONTRO NACIONAL DE SAÚDE, CULTURA E ARTE-MCA, 8., 2019, Londrina. **Anais...** Paraná: Universidade Estadual de Londrina, 2019. p. 1-4. Disponível em: <https://anais.uel.br/portal/index.php/mca8/article/view/503>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MIRANDA, H. P.; FERNANDES, S. R. S. Interculturalidade e PLAc: reflexões acerca de educação e cidadania de imigrantes e refugiados. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 230-242, 2022. DOI: 10.12957/teias.2022.66018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/66018>. Acesso em: 11 maio 2024.

MORAES, N. A.; CAMPOS, M. A.; COTRIN, J. T. D. Inserção de haitianos na educação básica em Mato Grosso: percepção de gestores, professores e estudantes. **Educação**, v. 48, n. 1, p. 1–24, 2023. DOI: 10.5902/1984644466500. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/66500>. Acesso em: 26 abr. 2024.

PARAGUASSU, F. **Narrativas de infâncias refugiadas**: a criança como protagonista da própria história. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

RUFINO, L. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SALGADO, J. Discriminación, racismo y xenofobia. **Revista Aportes Andinos**, Ecuador, n. 7, out. 2003. Disponível em: <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/626/1/RAA-07-Salgado-Discriminaci%C3%B3n%20racismo%20y%20xenofobia.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SOUZA, J. M. P. Análise de uma prática docente reflexiva a partir de um cenário de línguas e identidades cerceadas. **Revista Exitus**, v. 12, n. 1, p. 1-19, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1748. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1748>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SOUZA, J. M. P.; SENNA, L. A. G. Lugar de aluno é na escola que desenvolva conhecimentos. **Revista Exitus**, v. 7, n. 1, p. 269–288, 2017. DOI: 10.24065/20177ID194. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/194>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SOUZA, J. M. P. **Ser professora em área de fronteira bilíngue no Brasil**: desafios e possibilidades. 2019. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10285>. Acesso em: 10 maio 2025.

SOUZA, J. M. P.; SENNA, L. A. G. A aprendizagem da língua portuguesa escrita em contexto de diversidade linguística no Brasil. **Imagens da Educação**, v. 10, n. 3, p. 80-95, 6 dez. 2020.

DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.48090>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/48090>. Acesso em: 10 maio 2025.

TIBURI, M. Aprender a pensar é descobrir o olhar. In: Tapeçarias do Petit Palais: arte, aconchego e poder. **Jornal do MARGS**, Rio Grande do Sul, n. 103, set./out. de 2004. Disponível em

<https://acervo.margs.rs.gov.br/periodicos/jornal-do-margs-no-103-tapeçarias-do-petit-palais-arte-aconchego-e-poder/>. Acesso em 10 de maio de 2024.

VIGOTSKI, L.S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Recebido em: 22 de abril de 2025.

Aprovado em: 12 de setembro de 2025.

Publicado em: 06 de outubro de 2025.

