

## MULTICULTURALISMO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ALUNOS REFUGIADOS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO.

Karina Arroyo <sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo tecer reflexões acerca do multiculturalismo na escola, a partir de uma perspectiva expressa no estudo de um caso específico, com seu *locus* em uma instituição particular bilíngue - português-árabe - localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro. Através de políticas e condutas próprias de acolhimento e ambientação, foi possível iniciar o exitoso processo de alfabetização e letramento com crianças refugiadas da Síria em situação de vulnerabilidade. No entanto, o foco deste trabalho centra-se no processo de pesquisa e descoberta que culminou na melhor escolha do método de alfabetização em língua portuguesa e nos resultados obtidos após esse intenso e rico processo pedagógico. No decorrer deste trabalho multidisciplinar, empreendido nos primeiros anos do ensino fundamental, pudemos destacar a importância da Aprendizagem Significativa e das concepções do educador Paulo Freire acerca da autonomia, valorização dos saberes adquiridos e alfabetização através da geração de palavras em íntima relação com o contexto social e político do aluno.

**Palavras-chave:** Alfabetização e Letramento, Aprendizagem Significativa, Paulo Freire, Multiculturalismo, Refugiados.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo foi elaborado após minha atuação como coordenadora pedagógica em uma instituição privada na Zona Sul do Rio de Janeiro cujas atividades pedagógicas eram exercidas no espaço físico do Consulado do Líbano. A proposta da instituição era inovadora em seu objetivo de oferecer um ensino multilíngue, com carga horária dividida igualmente entre o árabe e o português na Educação Infantil e, gradualmente, oferecer-se-ia o francês, a segunda língua oficial da República do Líbano. A partir de uma demanda de trabalho específica, deparei-me com um desafio digno de ser partilhado como um objeto de pesquisa relevante, na medida em que tratava-se de uma questão fundamentalmente humana: lidar com a diversidade cultural de crianças refugiadas, que embora vulneráveis social e emocionalmente, eram capazes de oferecer uma infinidade de narrativas simbólicas, saberes nativos, estéticas decoloniais<sup>2</sup>, subjetividades, e sobretudo, autonomia e dinâmica de

<sup>1</sup> Doutora em Geografia Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, [kary\\_arc@yahoo.com.br](mailto:kary_arc@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Com este conceito, pretende-se salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua, ideia que vem ao encontro das narrativas infantis onde ouvia-se que era necessário lutar não para (sobre)viver mas para existir como indivíduos imersos naquela cultura.

aprendizagem próprias. Para além de justificar-se a importância temática através de um recorte menor, voltado para a realidade escolar, tal qual um desafio para a prática docente e, ainda, um efetivo aprendizado para os discentes sobre a ideia de respeito, diversidade e multiculturalidade, cabe pensar, em um sentido mais amplo, sobre a crise humanitária que envolve as crianças em situação de refúgio. As alteridades quando postas e discutidas em sala de aula promove a empatia e necessidade de saber comunicar-se de maneira eficaz e gentil, de forma a fazer com que aquele que me era estranho e distante, por vezes até estereotipado, torne-se próximo, compreensível e importante em sua individualidade. Sobre a urgência de tomar consciência e discutir-se sobre o tema, já sabemos que de acordo com a Agência das Nações Unidas para Refugiados no Brasil (ACNUR)<sup>3</sup>:

Existem hoje 4 milhões de crianças refugiadas fora da escola. Isso é mais da metade dos 7,4 milhões de refugiados em idade escolar — excluindo-se os refugiados palestinos. Em 2017, 61% das crianças refugiadas estavam matriculadas na escola primária, ou ensino fundamental I, em comparação com uma média mundial de 92%. No nível secundário, que inclui o ensino fundamental II e o ensino médio, o número de refugiados matriculados chegava a meros 23%, bem abaixo da taxa global de 84%. Isso significa que menos de um quarto dos refugiados do mundo alcança esse nível da educação formal. Apenas 1% consegue prosseguir até o ensino superior.

No ano de 2018, fui convidada a contribuir com reflexões e propostas acerca do processo de alfabetização e letramento de alguns alunos que distanciavam-se da realidade da turma do 2º ano daquela escola. Foi quando tive um contato mais próximo e efetivo em sala de aula. Visitei a turma e me surpreendi com a vivacidade e com o interesse de um aluno em especial. Ele tinha vivências muito peculiares e passou por aventuras hercúleas para que chegasse ao Brasil e mantivesse uma vida *normal* para um jovem menino de 9 anos de idade. Saber o que lhe era importante, estimado e necessário era uma pré-condição de aproximação. A valorização de sua cultura e seus saberes, nos traria não só um alargamento profícuo de perspectivas mas um maior conhecimento do mundo distante inexplorado e esquecido por nós. Através das suas particularidades, perceberíamos um despertar para a imersão na aprendizagem e no atual contexto que agora lhes surgia. Valorizar o que se sabe é valorizar o que se é, pois o saber molda e transforma e só assim, oferecendo a escuta e admirando o que nos chegava, pudemos optar por um método de alfabetização e letramento que fosse significativo para essa criança.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-5-fatos-sobre-criancas-refugiadas/>

## METODOLOGIA

Para além da revisão bibliográfica atinente ao tema, o método empregado nesta pesquisa, durante o campo, caracteriza-se por ser qualitativo, realizado através da observação participante (GEERTZ, 2000) na condição de educadora-observadora na escola, tendo como objetivo interagir diretamente com esse aluno em seu processo de aprendizagem, além de discutir e refletir sobre o desafio que é para os educadores a promoção de uma aprendizagem significativa para alunos durante o processo de alfabetização e letramento. A partir da teoria fenomenológica (MERLEAU-PONTY, 2006, 2014) que busca valorizar o olhar sensível e crítico do observador, em íntimo contato com a observação participante, acedemos à etnografia como a tentativa de ler, interpretar e (re)construir narrativas, vivências particulares e seus símbolos, apresentando-se como a melhor escolha para nossa pesquisa ao considerarmos a necessidade de vivenciar a experiência e compreendê-la através da posição de agente-pesquisador. Estas perspectivas são enriquecidas por uma terceira, denominada Pesquisa-ação pensada por Thiollent (1985), constituída de uma tipologia de pesquisa social concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/ coletivo. A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do conhecer com os cuidados necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a dizer e a fazer. Não se trata de um simples levantamento de dados rotineiro.

Este tipo de posicionamento perante o objeto lembra a teoria Gestalt ou Gestalt Terapia aplicada na Psicologia Social sobre colocar-se no lugar do outro, gerando empatia e compreensão na busca de soluções ideais. Sobre esta metodologia cabem algumas observações em relação a pesquisa aqui empreendida. Uma experiência única é sempre impotente para discriminar seus fatores e para permitir interpretações, sendo necessário adentrar as esferas subjetivas das vivências por sucessivas vezes durante o processo de ensino-aprendizagem. Só saberei se aquela aprendizagem será duradoura e significativa para a vida social do meu aluno se eu, como observadora e agente de mudanças, ali estiver no convívio diário, com uma escuta solidária e ativa, (re)interpretando suas mensagens. A escuta passa a ser um valor inestimável pois retira o foco dos resultados meramente acadêmicos e fixa o olhar no processo de aprendizagem. A caminhada no letramento torna-se um

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

instrumento político para o aluno, dotando-lhe de autonomia e criticidade. Este é objetivo último da proposta freiriana de alfabetização e letramento através do método gerador de palavras (FREIRE, 1982).

## DESENVOLVIMENTO

De acordo com alguns filósofos da educação, protagonistas da teoria de Aprendizagem Significativa, como Ausubel (1982) e, atualmente, Rogers (2001), entre outros, os educadores, precisam estar atentos às dificuldades dos alunos e compreender que a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimentos prévios e que em sua prática pedagógica não pode ser omissa diante dos fatos. Partiu-se da teoria de Ausubel, no qual propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais e com isso ser capazes de relacionar e acessar novos conhecimentos. Aqui, busca-se ressaltar a abordagem pós-estruturalista e decolonial na interpretação e valorização dos saberes do aprendente, e, ainda que brevemente, apresentam-se dois pontos intencionalmente suscitados: o primeiro diz respeito a privilegiar a importância de se estudar através dos sentidos, ao ver e ouvir, sentir, analisar e elaborar criticamente uma pesquisa acerca de grupos vulneráveis socialmente, perseguidos e subjugados, dando-lhe a capacidade de expressão estética e narrativas culturais que lhe são próprias do seu lar-lugar (TUAN, 1983); o segundo seria abarcar questões de cunho sociocultural, identitário e político, claramente subjetivos e partidários no decorrer da argumentação acadêmica. Ainda que a cultura seja privilegiada como temática no campo da Educação, de modo geral, revelando a multifacetada capacidade do ser humano em desenvolvimento de se expressar esteticamente e linguisticamente, há uma intensa polarização na valorização entre os saberes eurocentrados e os saberes nativos. Sendo assim, cabe a nós, educadores permitir a livre expressão das narrativas diversas permeadas de simbolismos e aprendizados externos e distantes do nosso típico cotidiano escolar.

Em outras ciências humanas, tal como a Antropologia, que se ocupa na mesma medida que os educadores de compreender e valorizar as experiências humanas e os fatos sociais<sup>4</sup> - ainda que na Educação a ação humana seja privilegiada desde que em determinado processo e contexto pedagógico, há de se considerar a sabedoria prévia herdada de determinado espaço

---

<sup>4</sup> Fato social conforme concepção de Durkheim. Valores, normas culturais e as estruturas sociais que transcendem o indivíduo e podem exercer controle social.

social. A constituição do binômio homem/meio, tal qual um sinal de geograficidade (DARDEL, 1952) é uma fonte de dados importantes para que se trace um plano curricular que possa inserir os alunos culturalmente distintos dentro de um contexto acolhedor e significativo. A Escola de Berkeley é o marco inicial da abordagem fenomenológica na pesquisa das ciências humanas, atribuindo à elas um caráter qualitativo, e em certa medida, intuitivo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ausubel (1982), em sua teoria da aprendizagem defende a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos possibilitando construção de estruturas mentais por meio da utilização de mapas conceituais que abrem um leque de possibilidades para descoberta e redescoberta de outros conhecimentos, viabilizando uma aprendizagem que dê prazer a quem ensina e a quem aprende e também que tenha eficácia. É importante salientar que é neste vai e vem que iremos preparar a criança para o exercício da cidadania e formando-o em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade. Ensino não é um adestramento de habilidades. Como já mostrou Paulo Freire, só há aprendizagem quando houver participação consciente da criança.

Freire aplicou, pela primeira vez, publicamente, o seu método no Centro de Cultura Dona Olegarinha, um Círculo de Cultura do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP) para discussão dos problemas cotidianos na comunidade de Poço da Panela. Dos 5 alunos, três aprenderam a ler e escrever em 30 horas, outros 2 abandonaram o curso. O método de alfabetização de Paulo Freire é resultado de muitos anos de trabalho e reflexões de Freire no campo da educação, sobretudo na de adultos em regiões proletárias e subproletárias, urbanas e rurais, de Pernambuco. No processo de aprendizado, o alfabetizando ou a alfabetizanda é estimulado(a) a articular sílabas, formando palavras extraídas da sua realidade, de acordo com suas vivências. Neste ponto, ultrapassa as normas metodológicas e linguísticas, na medida que propõe que o alfabetizando se aproprie de seu aprendizado tornando-o significativo social e politicamente. através de tema/palavras gerador(as) da realidade dos alunos, que é decodificada para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo. Tais experiências acontecem nos Círculos de Cultura. O método Paulo Freire não visa apenas tornar mais rápido e acessível o aprendizado, mas pretende habilitar o aluno a "ler o mundo", na expressão famosa do educador. "Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)". A

alfabetização é, para o educador, um modo de os desfavorecidos romperem o que chamou de "cultura do silêncio" e transformar a realidade, "como sujeitos da própria história".

As metodologias que escolhemos para efetivar os objetivos pedagógicos conferem caráter acadêmico-científico e de lisura ao tema que nos propusemos a estudar e pôr em prática. Esse seria o contraponto de um ato político cotidiano, carregado de interesses pessoais e/ou de objetivos de determinado grupo. Isso significa que, a despeito de sermos ativos politicamente no ato educativo, devemos ser ativos no ato metódico do saber e da pesquisa, do fazer ciência. Ser cientista, sem dúvida, é um ato político de resistência frente às dificuldades encontradas. Não se aprende e ensina *a priori* somente pelo exercício do poder e para a mobilização com dada finalidade, seja para a organização de grupos partidários ou para a evolução da ciência contemporânea, senão cairíamos no princípio do "ensino bancário", cristalizante. Mais do que objetivos ideais ou materiais, é necessário afeto na conduta do acolhimento, e aí retornamos à observância da paciência e da reflexão. Se não houver um ambiente favorável à fala e ao compartilhamento do saber, não poderemos valorizar as riquezas que este aluno vulnerável poderá nos oferecer.

Na experiência que este trabalho pretende demonstrar, parte-se da alfabetização por *geração de palavras*, tal qual o método freiriano. Encontramos aqui a importância de um método universal, aplicável ao contexto da alfabetização, mas repleto de nuances. Qual poderia ser essa palavra geradora? Em uma sondagem inicial, muito apropriadamente chegamos à palavra herói.

Para um determinado aluno nosso, expatriado e em diáspora, na condição, portanto, de refugiado, vindo diretamente da Síria, aos nove anos, *herói* foi aquele que o ajudou na travessia entre o Oriente Médio e a América do Sul. Para o aluno brasileiro, morador da Zona Sul do Rio de Janeiro, o *herói* é aquele que ele contempla como um personagem animado no cinema. Ambos são heróis, mas concebidos e simbolicamente criados para funções totalmente diferentes. Enquanto um herói salva uma família de um conflito dando-lhe refúgio, o outro herói proporciona um mundo mágico e prazeroso. No entanto, a instrumentalização da palavra herói serviu a um mesmo fim: propiciar o letramento e a imersão na hipótese alfabética.

Reuniram-se em um mesmo contexto escolar de acolhimento duas histórias; um significante para dois significados. Na escuta paciente e atenta e através da intervenção pedagógica, instrumentalizou-se o método com objetivos muito bem definidos. A segunda etapa foi a pesquisa em sala para aumentarmos o repertório de palavras ligadas à temática com a elaboração de um mapa conceitual incrementado por um *color code*. A partir desse aumento exponencial para quase duas dezenas de palavras, tendo *herói* como geradora e

principal, decompomos a palavra núcleo em sílabas e, seguidamente, em famílias silábicas para que se compreenda a ideia da geração exponencial de palavras a partir da partícula silábica. Imagens, projeções de figuras retiradas da internet e desenhos complementam as pesquisas empreendidas neste passo-a-passo.

Logo, neste caso, observamos uma ação política completa (BOBBIO, 2001) pois o ato de acedermos à palavra *herói*, representa uma intenção, transformada em objetivo e, por conseguinte, em ação. Manejamos o significado da palavra *herói*, com o objetivo de discutir sua representação e simbolismo. Exerceu-se o poder (entendido em sentido lato como influência e controle) sobre as narrativas discentes. Perguntas dirigidas com objetivo definido conduziram à construção dos relatos que culminaram em um denominador comum apesar das alteridades culturais: todos tinham um *herói*. Essa ação política bobbiana foi pautada em todo seu percurso pelos dois papéis sociais que se espera do professor: ser paciente na acolhida e reflexivo na escuta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível agir frente aos desafios pedagógicos. Encontrar soluções metodológicas viáveis em uma turma heterogênea. Para isso, levamos a cabo o uso do método científico sem abrir mão da afetividade na hora do acolhimento das narrativas pessoais e da valorização da experiência do aluno; isso é facilitado e encorajado quando penso baseada no exercício do meu papel social como professora: ser paciente e reflexiva. Assim, fica claro que nosso objetivo maior como educadora pode ser traduzido em um conjunto de práticas cotidianas em direção ao bem-estar e ao progresso intelectual dos que estão sob minha tutela.

É necessário ainda, estar em sintonia e compreender o aluno para com ele estabelecer uma relação dialógica, significativa e compromissada com a construção do conhecimento. Neste sentido deve ser considerado relevante o conhecimento de mundo do educando, para que a prática educativa seja concretizada e elevada além do contexto escolar. Sendo assim é impossível ensinar de forma autoritária, oprimindo participações e ditando verdades. Constatou-se neste artigo que para promover a aprendizagem significativa, precisamos considerar a experiência de vida do aluno e seu conhecimento de mundo, respeitando as diferenças, o limite de cada um, baseando-se na generosidade e afetividade, e principalmente, aprendendo com indivíduos que nos trazem experiências indescritíveis de superação, renascimento e luta social.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. *A Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo, Moraes, 1982.
- BOBBIO, Norberto. *Teoria da norma jurídica*. Bauru: Edipro, 2001
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DARDEL, Eric. *L' Homme et La Terre – Nature de la réalité géographique*. Paris : Ed. PUF, 1952.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 6ª edição, 1982. pp. 09-12.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000
- MERLEAU -PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Debates, 2014
- \_\_\_\_\_. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 1985
- TUAN, Yi-Fu . *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel. 1983.
- ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. Ed São Paulo: Martins, 2001.