

## Educação intercultural em espaço de fronteira: a mediação de leitura literária como caminho

*Elisane Andressa Kaiser da Silva*

elisanekaiser@gmail.com

Mestranda de Literatura Comparada da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

*Mariana Cortez*

mariana.cortez@unila.edu.br

Docente do PPGLC da Universidade Federal da Integração Latino-Americana da área (UNILA)

### RESUMO

Entende-se como fundamental propiciar um espaço em que a sensibilização para estar com o outro seja nas instituições de ensino em geral e em particular para aquelas que recebem estudantes imigrantes. Para isso, propõe-se analisar as concepções de interculturalidade e de práticas de leituras literária de professores e gestores de Ensino Fundamental anos iniciais de escolas localizadas na faixa de fronteira, especificamente a tríplice fronteira Argentina, Brasil e Paraguai, a fim de verificar como essas escolas entendem a diversidade mediada pela literatura. Apresenta-se como resultado das entrevistas realizadas, por um lado, a consciência sobre a heterogeneidade da sala de aula das cidades de fronteira e, por outro, a compreensão da necessidade de um trabalho com os sujeitos em trânsito. Pontua-se, contudo, que a mediação literária não é entendida como possibilidade. As reflexões de Vera Maria Candau (2012) fundamentaram o debate sobre o ensino intercultural e as diretrizes oferecidas pela Cruz Roja Española (*El diálogo intercultural a través del arte*) contribuiu para entender o papel da arte para aproximação entres estudantes advindos de países distintos.

**Palavras-chave:** literatura infantil; mediação de leitura, interculturalidade.

## Educación intercultural en espacio de frontera: la mediación de lectura literaria como camino

### RESUMEN

Se entiende como fundamental propiciar un espacio en el que la sensibilización para estar con el otro sea en las instituciones de enseñanza en general y en particular para aquellas que reciben estudiantes

inmigrantes. Para eso, se propone analizar las concepciones de interculturalidad y de prácticas de lecturas literarias de profesores y gestores de Enseñanza Fundamental años iniciales de escuelas ubicadas en la región de frontera, específicamente la triple frontera Argentina, Brasil y Paraguay, a fin de verificar como las escuelas entienden la diversidad mediada por la literatura. Se presenta como resultado de las entrevistas realizadas, por un lado, la conciencia sobre la heterogeneidad de las salas de clases en las ciudades de frontera y, por otro, la comprensión de la necesidad de un trabajo con los sujetos en tránsito. Se señala, sin embargo, que la mediación literaria no es entendida como posibilidad. Las reflexiones de Vera Maria Candau (2012) fundamentaron el debate sobre la enseñanza intercultural y las directrices ofrecidas por la Cruz Roja Española (*El diálogo intercultural a través del arte*) contribuyó a entender el papel del arte para la aproximación entre los estudiantes provenientes de países distintos.

**Palabras-clave:** literatura infantil; mediación de lectura, interculturalidad.

## INTRODUÇÃO

Acreditamos que a proposta educativa para os contextos diversos deve propiciar a sensibilização para o outro e, conforme afirma Mendes (2011) com relação ao ensino de línguas:

Uma língua-cultura é em última instância, um conjunto potencial de estruturas, forças e símbolos que assumem posições, formas, cores diferentes, a depender dos matizes impressos pelo mundo à sua volta e de sua interpretação por aqueles que interagem através dela. A dimensão de uma língua, desse modo, e aqui o português, **é o próprio lugar da interação, a própria instância na qual produzimos significados ao vivermos no mundo e com outros** (MENDES, 2011, p.144)

Partindo desta proposição, entendemos que a literatura pode ser um espaço para experimentar o lugar do outro, pois, segundo Candido, no artigo fundamental *Direito à Literatura* (1995): “A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p.249)”. Assim sendo, compreendemos que a escola pode propiciar espaços de mediação de leitura literária, uma vez que ela pode proporcionar a sensibilização e a integração dos estudantes no ambiente escolar, bem como, pode promover um lugar em que a valorização da diversidade étnica e cultural seja a diretriz.

Este trabalho visa a refletir sobre a mediação de leitura literária como possibilidade para o encontro intercultural, nos termos que serão definidos ao logo do referencial teórico, em escolas com estudantes imigrantes. Para tanto, buscamos, inicialmente entender o conceito de interculturalidade, para, posteriormente, identificar, por meio de entrevistas, as concepções de interculturalidade de gestores e professores de Ensino Fundamental I de cinco escolas localizadas na faixa de fronteira<sup>1</sup>, sendo três de Medianeira/PR e duas em Foz do Iguaçu, a fim de verificar a percepção dos docentes em relação ao ensino intercultural e se eles identificam a literatura como uma alternativa para tal sensibilização.

---

<sup>1</sup> Medianeira (PR) e Foz do Iguaçu (PR) são classificadas como cidades da faixa de fronteira por estarem localizadas nas proximidades da tríplice fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina.

Para a execução do trabalho, foi utilizado o método de base etnográfica, pois esse dispõe de variados procedimentos para a coleta de dados, permitindo assim a compreensão da realidade do ambiente escolar de forma mais ampla, enriquecendo as análises.

## INTERCULTURALIDADE: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

O Brasil recebeu imigrantes de diversas nacionalidades ao longo de sua história, em diferentes momentos e por diferentes motivos. No passado registraram-se determinados grupos imigrantes e, hoje, outros estão em trânsito, assim é possível identificar pessoas das mais diversas nacionalidades compartilharem um mesmo ambiente, inclusive o escolar, foco desta pesquisa.

Em algumas escolas localizadas na faixa de fronteira, as quais recebem estudantes em trânsito, percebemos que, além de ser um ambiente de ensino/aprendizagem de conteúdos, é um lugar de constantes encontros e desencontros, já que a escola pode ou não ter como princípio o olhar sensível para o outro, promovendo, em nosso entender, um espaço profícuo de diálogo.

Compreendemos, então, que o deslocamento para outro país e a entrada em uma nova instituição de ensino não é um processo fácil para as crianças, pois, assim como as demais, essas carregam consigo uma história de vida, uma dada visão de mundo, sendo que ao ingressarem na escola de um país diferente certamente se encontram com outro (novo) “universo”. Os estudantes imigrantes, ao saírem do seu país de origem e, conseqüentemente, estudarem neste país de destino, deparam-se com uma língua-cultura diferente. Neste caso, muitas vezes, a eles é imposta uma forma de ser diferente daquela vivenciada até o momento, inclusive a sua língua materna é deixada de lado para abrir-se ao entendimento de novos fonemas, vocabulários e organizações linguísticas, tornando-se um grande desafio com conseqüências importantes para a sua estruturação como sujeitos.

Os estudos culturais trazem questões significativas para se pensar o sujeito contemporâneo, pois entendem que as identidades já não são fixas. Walsh afirma que: “no hay fronteras rígidas entre culturas o entre personas que pertenecen a distintos grupos culturales como que tampoco hay culturas puras o estáticas, sino divisiones dinámicas y flexibles en las cuales siempre hay huellas o vestigios de los “otros” en nosotros mismos” (WALSH, 2005, p. 5). De tal forma, um conceito como o de identidade, que discute Hall (2006), deixou de ser estático e reificado, e se transformou em uma categoria estratégica e posicional. Este autor afirma que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p.13)

As identidades fronteiriças são, particularmente, fluídas, em trânsito entre os três países, que sem dúvida conformam uma região específica de intercâmbios e tensões culturais.

Porém, espaços sociais, especificamente, a escola tensiona essa visão, já que nela ainda resiste uma proposta hegemônica de país, ou seja, na escola brasileira se aprende sobre o Brasil e sua língua é o português.

Neste cenário, é imprescindível que as instituições reconheçam os sujeitos que fazem parte da comunidade e tenham a possibilidade de questionar e flexibilizar os conteúdos exigidos pelas instâncias superiores de educação, pois é fundamental e urgente a necessidade de valorização e respeito em relação à diversidade étnico e cultural, visto que ao compartilhar o conhecimento sobre e na cultura do “outro” pode-se contribuir significativamente para evitar os (pre) conceitos e a prevalência de estereótipos, não só no ambiente escolar, mas também na comunidade, na qual a criança está inserida.

Neste sentido, compreende-se que a educação intercultural consiste na implantação de projetos educativos, que integrem, de modo prioritário, quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (CRUZ ROJA, 2009).

Verifica-se, porém, que a luta por uma educação que contemple e reconheça a diversidade étnica, cultural e linguística ainda está distante, pois com grande frequência os encontros são vistos como um obstáculo a ser superado pelos profissionais da educação, como se a diversidade fosse uma característica negativa e reveladora de certo “problema” nos processos de ensino-aprendizagem. Não raro se percebe que há uma tentativa de invisibilizar a diversidade e sobrepõe-se uma visão homogênea dos estudantes, como se não houvesse relação entre escola, cultura e sociedade e o processo de aprendizagem não propiciasse o espaço para aprender e viver juntos.

Vera Maria Candau (2012) enfatiza a necessidade de reinventar a escola, na perspectiva de um lugar de múltiplas vozes, e alerta que este é um projeto e um caminho a serem construídos. Sobre a relação entre escola e a presença de uma cultura hegemônica, a autora afirma que:

Durante muito tempo a cultura escolar se configurou a partir da ênfase na questão da igualdade, o que significou na prática, a afirmação da hegemonia da cultura ocidental europeia e a ausência no currículo e em outras práticas simbólicas presentes na escola de outras vozes, particularmente referidas às culturas originárias do continente, à cultura negra e de outros grupos marginalizados de nossas sociedades. (CANDAU, 2012, p.15)

Nesta perspectiva, evidencia-se, que apesar de as sociedades contemporâneas serem tão complexas, diversas, contraditórias e desiguais, a concepção de uma cultura escolar com ênfase na questão da igualdade não se apresenta como prioritária. Nascimento (2008, p.54) ainda alerta para o fato de que “a necessidade de um mundo democrático não é eliminar as diferenças, mas conviver com elas de maneira pacífica e harmoniosa”.

Neste sentido, é possível refletir não apenas sobre a questão da igualdade presente no âmbito escolar, mas também sobre as leis que conduzem a este discurso, como é o caso da Promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Organização das Nações Unidas (ONU), elaborada no contexto histórico da modernidade ocidental, que também tem privilegiado a afirmação da igualdade. De acordo com o primeiro artigo da Declaração Universal

(1948), “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade de direitos e, dotados que são em razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros”.

Apesar de haver políticas públicas no Brasil para garantir a proteção e promoção dos direitos humanos, observamos que nossa realidade social é fortemente marcada por exclusões, desigualdades de oportunidades e discriminação sofridos diariamente por diversas pessoas, como afirma Vera Maria Candau:

Na sociedade brasileira, a impunidade, as múltiplas formas de violência, a desigualdade social, a corrupção, as discriminações e a fragilidade da efetivação dos direitos juridicamente afirmados constituem uma realidade cotidiana (CANDAU, 2012, p.717)

Desta forma, torna-se urgente uma nova prática pedagógica da igualdade nas escolas, pois compreendemos que o ambiente escolar é especialmente adequado e destinado a formação dos cidadãos. Por este viés, propomos que a igualdade não seja invisibilizada, mas que seja trabalhada a partir de um olhar amplo sobre a diversidade, para que o destaque na igualdade não se torne o próprio promotor da desigualdade. Conforme Santos (2006, p.56):

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, aliamente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2006, p.56).

Decorrente disso, são necessárias reflexões e ações sobre novas práticas, para que estes direitos sejam respeitados, mas para isso é preciso que sejam ressignificados de forma que contemple a diversidade cultural, pois se mesmo com um número significativo de normativas a desigualdade permanece, é preciso ser repensada a postura diante de tal problemática. A questão está além daquelas garantidas em leis. Para Santos (apud Candau, 2012), para que os direitos humanos possam verdadeiramente ser ressignificados, é necessário que não se negue a sua história, mas, contemporaneamente, eles terão de passar por um processo de reconceitualização entre igualdade e diferença, isto é, a passagem da afirmação da igualdade ou da diferença para a da igualdade na diferença.

Segundo pesquisas (Candau, 2012; Piovesan, 2012), a educação como direito humano é considerada um direito social integrante da segunda geração de direitos formulados e afirmados a partir do século XIX. No âmbito educacional, os direitos humanos estão incorporando às questões da diversidade. A escola que antes procurava garantir igualdade para todos, inclusive nos sistemas de avaliação, a partir dos anos de 1990, vem repensando essa concepção orientadas para o reconhecimento da diversidade.

Vale esclarecer que, no Brasil, a proposta sobre educação em Direitos Humanos vem se desenvolvendo e ampliando suas ações desde os anos 90, sendo um marco importante, no âmbito da educação, a inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Básico (1997) do tema transversal “Pluralidade Cultural”. A inclusão desse eixo de discussão foi uma proposta educacional que segundo Candau (2012), não foi recebida pacificamente, mas sim foi objeto de controvérsias e de negociação.

Corroborando estes primeiros esforços, estudiosos trazem para a discussão a abordagem de educação intercultural que, de acordo com Vera Maria Candau (2012), a expressão “educação intercultural” admite diversas leituras, tendo por ancoragem múltiplos referenciais teóricos. Lopez-Hurtado Quiroz (2007, p. 21-22), faz a seguinte síntese da trajetória de incorporação da educação intercultural na agenda latino-americana:

Nestes 30 anos, desde que o termo foi acunhado na região, a aceitação da noção transcendeu o âmbito dos programas e projetos referidos aos indígenas e hoje um número importante de países, do México à Terra do Fogo, vêem nela uma possibilidade de transformar tanto a sociedade em seu conjunto como também os sistemas educativos nacionais, no sentido de uma articulação mais democrática das diferentes sociedades e povos que integram um determinado país. Desde este ponto de vista, a interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia. (LOPEZ-HURTADO QUIROZ, 2007, p. 21-22)

A partir desta concepção de educação intercultural, procedemos a análise dos relatos dos docentes, compreendendo que a promoção de um ensino intercultural é de fundamental importância para a construção de sistemas educativos e sociedades que reconheçam os diferentes grupos socioculturais e possam integrá-los. Assim, particularmente entendemos a necessidade de conceber a educação intercultural em instituições de ensino que recebem estudantes imigrantes, para que o espaço escolar seja um ambiente em que o respeito à diversidade e a sensibilização para estar com o outro se tornem diretrizes essenciais.

## PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Para responder às questões levantadas, esta pesquisa etnográfica foi realizada em dois momentos, sendo o primeiro reservado a entrega dos questionários e o segundo para a realização das entrevistas presenciais. Foram aplicados 23 questionários conformados por 6 perguntas direcionadas aos professores e gestores das escolas e foram recebidos de volta 14 questionários. As entrevistas semiestruturadas realizadas complementaram as respostas dos questionários. Este artigo trata especificamente das respostas a esses instrumentos de investigação no intuito de: 1) entender a concepção dos docentes com relação à educação intercultural; 2) compreender como é feito o acolhimento de estudantes imigrantes e 3) refletir acerca da percepção dos docentes e gestores em relação à Arte (literatura) como uma possibilidade de acolhimento para a proposta de uma educação intercultural conforme a concepção apresentada na discussão teórica.

Para atender ao objetivo proposto, foram selecionadas escolas que recebem estudantes imigrantes e serão identificadas, respectivamente por: Escola A, Escola B, Escola C, Escola D e Escola E, sendo as escolas A, B e C localizadas na cidade de Medianeira (PR) e as escolas D e E localizadas em Foz de Iguaçu (PR). Na Escola A, estudam 5 paraguaios, na

Escola B não foi possível conseguir o número exato de estudantes em trânsito, porém a secretária informou que são “em média, três estudantes em cada turma do Ensino Fundamental”. Na Escola C, estudam 2 haitianos e 4 paraguaios no Ensino Fundamental I e 2 haitianos matriculados na Educação para Jovens e Adultos. Nas escolas de Foz do Iguaçu, o número de estudantes é maior, sendo que a Escola E possui 15 estudantes imigrantes, sendo 12 estudantes paraguaios e 3 estudantes sírios.

A secretária da Escola A; afirmou que quando os pais dos estudantes imigrantes procuram as instituições de ensino para realizarem a matrícula de seus filhos, é necessário que apresentem os comprovantes de residência e o documento de transferência da escola em que a criança estudava, sendo que os principais documentos pessoais exigidos são: certidão de nascimento e carteira de identidade. Os gestores afirmam que são poucos os casos em que as crianças não possuem esses documentos pessoais para efetivar a matrícula, mas quando não o possuem, os pais dos estudantes são orientados para comparecerem até o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social). Já na Escola B, a realidade é outra, pois de acordo com sua secretária, dificilmente os estudantes possuem a certidão de nascimento e/ou a carteira de identidade para apresentarem na matrícula, mas mesmo assim podem ser matriculados, porque eles têm o direito à educação. Segundo esta mesma secretária, após a realização da matrícula, se o estudante não possuir o histórico escolar da escola em que estudava anteriormente os professores analisam a idade e o conhecimento do estudante para ver em que ano o estudante vai ingressar, tendo em vista que o sistema de organização dos anos do Brasil não é sempre equivalente ao do país de origem do aluno, por exemplo em comparação ao sistema paraguaio. Em relação ao processo de matrícula dos estudantes imigrantes nas escolas de Foz do Iguaçu, a secretaria da Escola D, afirmou que estes realizam a matrícula como os estudantes brasileiros, sendo que quando não possuem os documentos brasileiros a matrícula é realizada com os documentos do Paraguai, juntamente com a transferência da escola em que estudava.

Neste cenário, há grandes dificuldades no processo de matrícula dos estudantes imigrantes que pretendem estudar no Brasil, pois as crianças possuem os seus direitos amparados por lei, assim realizam a matrícula como os estudantes brasileiros, mas os procedimentos burocráticos são um complicador no âmbito da imigração. O artigo 205 e o artigo 206 da Constituição de 1988, assim se pronuncia sobre a educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Além da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no seu Art. 4º Estatuto da Criança e do Adolescente no Art. 53. também garantem o direito à educação ao estudante advindo de outro país, mesmo que a sua situação em relação as exigências dos documentos brasileiros estejam irregulares. O Estatuto do Estrangeiro (1980), coloca a regularidade do registro do imigrante como pré-requisito, ou seja, é preciso que ele esteja regularizado no País para a realização da matrícula, além de exigir que as escolas a

comuniquem ao Ministério da Justiça os dados dos estudantes, mas observa-se que na prática isso não ocorre, pelo menos nas escolas visitadas e citadas acima e nas demais escolas de Medianeira.

## ACOLHIMENTO DA DIVERSIDADE

Para entender a situação dos imigrantes em 5 escolas na faixa de fronteira na região realizamos entrevistas semiestruturadas aos diretores, coordenadores e professores. As perguntas que conduziram a pesquisa foram: A escola tem estudantes imigrantes? Como acontece sua integração no ambiente escolar? Há dificuldades de integração?

Destacamos três grupos de respostas resultantes das entrevistas: 1) invisibilização da diferença; 2) tentativas de acolhimento e 3) dificuldades linguísticas-educacionais.

### 1) Invisibilização da diferença

Com relação à invisibilização da diferença, ela pode ser de duas ordens: a) administrativa, ou seja, não há previsão institucional e pedagógica para o acolhimento dos indivíduos imigrantes e b) cultural, isto é, aquela em que a comunidade escolar não reconhece pedagogicamente os sujeitos em trânsito. Percebemos tais posturas, a partir dos seguintes recortes de entrevista: segundo a coordenadora e a diretora da Escola A, o número de estudantes imigrantes matriculados é mínimo, porém, sempre há estudantes vindos do Paraguai, e a escola já recebeu também um estudante argentino. As professoras complementam, dizendo que além dos estudantes paraguaios tem uma estudante brasileira, mas filha de haitianos. Apesar de identificarem a presença de estudantes advindos de outros territórios, há uma minimização do fenômeno migratório e decorrente disso, pouco se faz em prol da integração, já que a diversidade não é reconhecida.

Em entrevista com as professoras do 5º ano da Escola D, ao relatarem suas experiências com os estudantes imigrantes, uma delas afirma que “muitos são menosprezados, porém, nós professores tentamos fazer uma integração. Quando são pequenos é mais fácil, logo se tornam amigos e se ajudam”.

Na Escola A, observamos que há dificuldades tanto na integração quanto na permanência dos estudantes no contexto escolar, pois a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental I relatou que um estudante argentino teve que retornar ao seu país devido a problemas de saúde, já que sua mãe não conseguiu fazer o cartão SUS (Sistema Único de Saúde). Um dos princípios do art.206 da Constituição de 1988 é garantir a proteção e a permanência do estudante no âmbito escolar, entretanto, constatamos que promoção dos direitos humanos ainda é falha neste ambiente.

Apesar de essas questões serem perceptíveis nas escolas localizadas na faixa de fronteira e merecerem uma maior atenção, pouco é feito para que essas questões sejam tratadas, desta forma, fica evidente a invisibilização do problema migratório, mesmo em uma situação de fronteira, em que, conforme já destacado, os limites entre países são fluídos e os sujeitos estão constantemente em trânsito.

## 2) Dificuldades linguísticas-educacionais

Na entrevista realizada com as professoras da Escola E, as mesmas destacam as dificuldades em entender o que o estudante muitas vezes quer comunicar, uma delas afirma que “no início precisa realizar (sic) uma atenção maior para este aluno” e outra completa dizendo que “há dificuldades na linguagem e na escrita” e outra ainda menciona que “a comunicação fica difícil no começo e o ensino-aprendizagem fica comprometido”.

No caso da Escola C, que recebe estudantes haitianos essa dificuldade de comunicação é ainda maior, como afirma a diretora em uma entrevista:

Os estudantes paraguaios não sentem tanta dificuldade devido a proximidade das línguas espanhol/português, mas se sentem inibidos, não é tão valorizada a cultura deles. Sobre a questão dos alunos haitianos, a falta de domínio da língua porque eles vêm (sic) falando crioulo e o francês é nítido, eles interagem brincando, mas ficam ainda mais, mais tímidos por não dominarem o idioma. (ENTREVISTA COM A DIRETORA, 2017)

Segundo a diretora desta mesma escola, foi realizado um processo de acolhimento com os estudantes imigrantes, não por orientação da Secretaria da Educação do Município, mas sim intuitivamente, os professores começaram a trabalhar no contra turno escolar com o Francês e o Crioulo<sup>2</sup>. Ela afirma que utilizaram o Google tradutor para poderem aprender, proceder a comunicação e colaborar para quebrar de alguma forma com essa barreira linguística. Neste sentido a diretora afirma que:

Foi organizado horários para atender os estudantes imigrantes, eles não têm dificuldade de conhecimento, eles têm dificuldade linguística, eles falam um idioma em casa, o guarani e o espanhol no caso dos estudantes paraguaios e o Francês e o crioulo no caso dos haitianos. Eles vêm (sic) em um contexto monolíngüístico onde só se fala a língua português e não se dá espaços para que eles coloquem a cultura deles, então a escola teve que rever os seus conceitos. (ENTREVISTA COM A DIRETORA, 2017)

Em relação ao preconceito linguístico, a diretora afirma que pelo menos nesta escola não identifica e afirma que “as crianças acham novidade, acham bonito, querem saber”. Porém, menciona que os estudantes imigrantes sofrem por sua diferença étnico-racial.

## 3) Tentativas de acolhimento

Entre as três escolas de Medianeira, percebemos que tanto a Escola A quanto a Escola B reconhecem que os estudantes imigrantes apresentam uma grande dificuldade de integração, principalmente quando são inseridos neste novo ambiente escolar, como também por parte dos professores, já que não identificamos iniciativas que promovam o encontro e o olhar sensível para o outro. Decorrente disso, verificamos é que em ambas as escolas se têm a concepção de que as “aulas de reforço” no contraturno é uma forma de “ajudar” a integrar estes estudantes no contexto escolar, entretanto, identificamos que essa tentativa não é o

---

2 Os haitianos são bilíngües, sendo que o Crioulo haitiano tem como a base lexical das palavras o Francês, mas a estrutura gramatical é de línguas africanas, principalmente o Fongbe.

suficiente para atingir um ensino intercultural, visto que colaboram para reforçar a questão da monoculturalidade, pois além dessas aulas serem apenas ministradas em português e tratam a língua como uma ferramenta de comunicação, não há, pois, uma mediação cultural que valorize a diferença e promova a igualdade. Neste caso, para que se possa contribuir para a integração, a proposta teria que ser diferenciada, sem que fosse necessário apartar os estudantes do contato com os brasileiros, pois se a proposta é integrá-los é preciso que eles estejam compartilhando um mesmo espaço, com a presença de um professor mediador que possibilite a troca de conhecimentos, para que haja a negociação de sentidos e a reflexão sobre possíveis conflitos.

É notável que em todas as escolas pesquisadas, os estudantes imigrantes apresentam dificuldades de integração, principalmente, devido a esta barreira linguística, porém, às vezes esse desafio linguístico ainda é confundido por alguns professores como dificuldade de aprendizagem, especialmente nas escolas que oferecem “aulas de reforço escolar”, como se pode perceber pelo próprio nome da atividade.

Destacamos, na contramão, a iniciativa da diretora e dos professores da Escola C, pois, nesta escola, os docentes e gestores conseguem ver os estudantes imigrantes de maneira diferenciada, ou seja, há a visibilização da diversidade cultural no ambiente escolar. Assim, eles propiciaram um processo de mediação cultural. Uma das práticas que conduzem a nossa reflexão é a proposta de pesquisar a cultura do “outro”, a fim de colaborar para a integração do grupo. Quando a diretora menciona que a escola teve que rever seus conceitos, percebe-se que houve transformações nas práticas educativas dos docentes, o que significa que não há uma concepção estática do que é a escola e o professor e de que eles precisaram se “reinventar”, conforme Vera Maria Candau aponta em seus estudos. Assim, é possível afirmar que há uma atenção maior com os alunos imigrantes, tanto no processo de ensino-aprendizagem, quanto na integração deles, já que a dificuldade linguística não é confundida com a dificuldade de aprendizagem, pois como revela a diretora desta escola, “A troca de letras que apresentam na escrita isso é próprio da questão da linguagem deles, não que eles não têm conhecimento. Então é preciso trabalhar isso, valorizar e entendê-los” (ENTREVISTA COM A DIRETORA).

## INTERCULTURALIDADE PELOS DOCENTES

Nas entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos, diretores e professores das escolas, buscamos identificar quais seriam suas concepções de interculturalidade, o intuito foi compreender melhor a realidade de cada instituição de ensino. Obtivemos as seguintes respostas, para a pergunta – O que é interculturalidade:

### **Escola B:**

“Entendo que é a relação entre sujeitos de diferentes culturas e com o domínio de diferentes línguas maternas, que crescem culturalmente pela interação a qual respeita a integração as individualidades de cada um. Nessa relação e diversidade todo e qualquer conflito deve ser resolvido com diálogo”.

“Quando duas ou mais culturas se misturam, onde há diversidade, onde há respeito à esta diversidade, tolerância”

**Escola C:**

“Culturas diferentes, costumes”

“É a interação entre culturas integrando umas às outras e favorecendo a relação entre todos baseadas no respeito à diversidade e obtendo enriquecimento mútuo”

**Escola D:**

“O que envolve diversas culturas”

**Escola E:**

“É quando há o encontro de duas ou mais culturas, uma escola que recebe crianças de outros países, nacionalidades.”

“A convivência entre culturas por parte dos alunos e professores, crianças de diferentes etnias convivendo e se conhecendo entre si”

“Compartilhar diferentes culturas.”

Diante dos relatos, constatamos o uso frequente das palavras “convivência, interação, encontros”, porém, é uma pequena quantidade de respostas que vai além do reconhecimento da diversidade, pois de acordo com os autores que fundamentam as análises, especialmente Candau (2012), entendemos que para realmente promover a interculturalidade é preciso ir proporcionar uma relação de igualdade considerando as diferenças de cada estudante, gerando um olhar sensíveis para o outro (Mendes, 2011). Já em outros casos, os professores não conseguiram dar resposta para esta pergunta, com isso identificamos a falta de formação dos professores relacionada a propostas do ensino para a igualdade na diferença.

## A LITERATURA COMO POSSIBILIDADE PARA A INTEGRAÇÃO

Vale, ainda, esclarecer que este estudo considera que por intermédio das artes em geral e por meio da mediação de leitura literária, é possível abrir caminhos aos estudantes para a descoberta de novas culturas, uma vez que as obras literárias com suas características e possibilidades visibilizam sua própria cultura e nas palavras de Candido (1995) humanizam para o conhecimento do outro. Para que as sociedades sejam igualitárias não é suficiente implementar medidas que promovam a inclusão, é necessário mudar as representações sociais marcadas pela discriminação do diferente. A arte é um meio privilegiado para a abordagem intercultural, pois favorece a diversidade e permite o intercâmbio entre culturas, respeitando as diferenças e desenvolvendo processos comunicativos essenciais para atenuar os conflitos (CRUZ ROJA, 2009). Assim entende-se intercultural, como um processo de busca, como uma proposta de criação, não apenas como o respeito à diversidade cultural, também com respeito às diferenças que articulam as sociedades. Esse viés, implica, sobretudo, o

intercâmbio positivo, o reconhecimento mútuo e o trabalho comum em diálogo com realidades socioculturais diferentes.

Ademais, para Antônio Cândido (1976), a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção de mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte.

Neste sentido, Petit (2008), na obra *Os jovens e a leitura*, destaca o relevante papel do mediador de leitura:

O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros. Um conhecimento, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem se tornar letra morta se ninguém lhes der vida. Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial. (PETIT, 2008, p. 154, grifo de autor).

Sendo assim, é importante que os professores reconheçam a possibilidade da literatura como agente de mediação intercultural, motivando os estudantes e ajudando-os nesse processo de reconhecimento e valorização de sua própria identidade e também na valorização do “outro”, uma vez que é de fundamental importância que as instituições de ensino colaborem para a descolonização do saber, desta forma, se contrapondo à visão eurocêntrica da arte e da cultura na América Latina e valorizando as diversas expressões artísticas e culturais, principalmente as que se encontram marginalizadas, contribuindo assim para um diálogo intercultural por meio das artes.

Partindo destas ideias, é válido dar voz aos gestores e docentes para entender como eles compreendem e tratam o material literário. As perguntas que conduziram o questionário foram: Na escola há momentos de mediação de leitura? Como eles são feitos? Você lembra de uma história infantil que trate do encontro de culturas? Você já contou uma história com esta perspectiva para seus alunos? As respostas podem ser analisadas a partir de dois princípios: o tratamento impositivo da literatura como conteúdo exigido ou tratamento sensível como material significativo. Assim, selecionamos alguns trechos com o intuito dos relatos para justificar as análises.

Segundo as professoras das três escolas de Medianeira, as Contações de histórias geralmente acontecem nas aulas de literatura infantil ou em datas especiais e para todos os alunos. Nestes momentos, são contadas histórias pelos próprios professores da escola ou por convidados.

De acordo com a coordenadora da Escola B, não há seleção de histórias com o objetivo de debater sobre a diversidade linguística, por exemplo, porém a contação de histórias acontece com estratégias bem definidas, dinâmicas e lúdicas que objetivam o “gosto” pela leitura e interação. Uma professora desta escola menciona que utiliza o livro “Iguais, mas diferentes”, de Hardy Guedes, editora Terrasul, a docente considera que essa obra sugere a aproximação dos diferentes na igualdade.

Na Escola C, uma das professoras afirma que as histórias selecionadas com uma temática intercultural são direcionadas para o respeito às diferenças e cita como exemplo “Flicts”, de Ziraldo, editora Melhoramentos. Outra professora complementa dizendo que sempre realiza contação de histórias em sala de aula, pois desenvolve a imaginação, amplia o vocabulário, traz ideias para a produção escrita e afirma que “os alunos gostam muito, especialmente histórias deleite<sup>3</sup>”. A mesma afirma que utiliza a história “Esperando a chuva” de Véronique Vernet, que mostra a cultura africana.

Já nas duas escolas de Foz do Iguaçu, não tem a disciplina específica de literatura infantil, portanto, depende de cada professor de turma proporcionar momentos de contação de histórias. Segundo a diretora desta mesma escola, em:

A escola tem a disciplina de literatura infantil, onde são realizadas as Contações de história. É uma das poucas escolas da cidade que tem biblioteca, portanto, não é uma sala de leitura é uma biblioteca onde a professora dá as aulas de literatura na biblioteca, onde ela dramatiza faz Contação de histórias, é uma aula interativa. Os acervos que se encontram disponíveis na escola retratam mais sobre a cultura afro, mas de diversidade de cultura sobre os haitianos não tem, portanto foi preciso pesquisar, não tanto quanto se deveria, mas hoje a gente se tem uma visão muito melhor para se trabalhar com a cultura haitiana e a diversidade cultural. (ENTREVISTA COM A DIRETORA, 2017)

Entre todas as professoras entrevistadas da Escola D e da Escola E, as quais responderam os questionários, apenas três afirmaram que realizam ou já realizaram a Contação de história com o objetivo de acolhimento dos estudantes advindos de outro país, sendo que outras responderam que não se recordam se já utilizaram alguma história com esse propósito. Observamos, ainda, que, na maioria das entrevistas, foi frequente respostas afirmando que são realizadas contações de histórias no ambiente escolar, porém, quando é perguntado “Recorda de uma história infantil com uma abordagem intercultural que tenha contado para as crianças?” não há respostas, o mesmo ocorreu nos questionários respondidos pela Escola A, Escola B e Escola C.

Verifica-se na quase totalidade das respostas a ênfase na literatura infantil ou contação de histórias como disciplina, conteúdo exigido que terá resultados na ampliação de vocabulário ou na consistência da produção escrita. Uma das docentes indica a contação como leitura de deleite, “os alunos gostam”, contudo, essa afirmação está muito atrelada à literatura como diversão e não àquela que sensibiliza, faz pensar e propicia o diálogo. Já se a literatura for entendida como material significativo e sensível e, portanto, humanizador (nos termos de Candido) fará sentido para uma abordagem intercultural.

Para atingir propiciar um espaço de debate e uma perspectiva para “conhecer juntos”, é preciso que os professores reconheçam que eles trabalham com a diversidade cultural a todo o momento, independentemente se há a presença de estudantes imigrantes, porém, o

---

**3** É a realização da leitura literária apenas pelo prazer em ler, sem o objetivo de que a criança posteriormente realize atividades relacionadas à leitura do livro.

fundamental é que analisem suas práticas e o ambiente escolar, identificando se, de fato, geram o acolhimento e o debate sobre a diversidade cultural e étnica no contexto escolar.

Ao serem questionados sobre sua formação e a dificuldade enfrentada pelos estudantes imigrantes, observou-se que em todas as escolas os professores afirmam que há pouca formação relacionada a uma abordagem intercultural nos termos propostos neste artigo. Nesse sentido, uma professora da Escola B afirma “acredito que o preparo vem com a prática com a experiência, porém deveria ter cursos para alguns professores repensarem a sua tolerância com o diferente e respeito ao próximo”. De acordo com a professora da Escola E “é preciso que haja mais abordagem (sic) por parte da formação continuada”

Neste cenário, pode-se concluir que a formação acontece quando parte da busca pessoal de cada professor e que nem todos se sentem preparados para trabalhar com o diverso na igualdade, mesmo em uma região marcada pelo trânsito, como é o caso da fronteira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa observamos que tanto na cidade de Medianeira/PR quanto na cidade de Foz do Iguaçu/PR, há uma grande dificuldade para articular igualdade e diferença nas instituições de ensino. Identificamos a necessidade de os professores terem oportunidades de acesso à formação continuada que contribuam para a promoção da educação intercultural e que contemplem a literatura como meio sensível para a integração, para que assim os professores se sintam preparados para realizarem mediação de leitura com um espaço de debate, negociação de sentido e troca de saberes, pois de modo geral, foi possível perceber insegurança por parte dos professores para mediar histórias que contemplem a diversidade cultural e étnica e para proporcionarem um ensino intercultural no ambiente escolar, sendo que o principal motivo desta insegurança é a pouca formação dos professores .

Deste modo, faz-se necessário que, tanto os currículos quanto as metodologias de ensino, sejam repensados e modificados de acordo com tais necessidades. Além disso, deve-se reconhecer a escola como um discurso social, fortemente condicionada pelos diferentes momentos históricos, sendo assim, a concepção de escola/ professor/ aluno, precisam ser entendidas em constante transformação. Desta forma, consideramos que é preciso que essas discussões sejam levadas para além das instituições de ensino, uma vez que é fundamental a promoção da interculturalidade não só no âmbito escolar, mas também fora dos muros da escola, principalmente em cidades localizadas na faixa de fronteira, como é o caso de Medianeira e Foz do Iguaçu, onde o fluxo migratório é mais frequente.

Como afirma Candau (2012), reinventar a escola é preciso, e neste caso, os professores também precisam estar constantemente se reinventando, no sentido de estar em constante busca pelos conhecimentos principalmente em uma geração na qual já não é possível atribuir unicamente a escola o compromisso pela educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei número 11.645, de 10 de março de 2008. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96. Brasília, 1996.

CANDAU, Vera Maria (org.) Reinventar a Escola. 9ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 284 p.

CANDAU, Vera Maria. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. Educação e Sociedade, Campinas: v.33.) n. 120, p. 715-726, jul-set. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/04.pdf>> Acesso em: 12/06/18.

CANDIDO, Antonio. Literatura e sociedade. 9ª edição. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006, 256 p.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. Vários escritos. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-63

CRUZ ROJA ESPAÑOLA. El diálogo intercultural a través del arte. 2009. Disponível em: <<https://antropoart.files.wordpress.com/2014/03/el-dic3a1logo-intercultural-a-travc3a9s-del-arte.pdf>> Acesso em: 11/06/18.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPEZ-HURTADO QUIROZ, L.E. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In: PRATS, E. (Coord.). Multiculturalismo y educación para la equidad. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. p. 13-44.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MORALES, Cristina. El Diálogo intercultural mediante el arte. Revista Voces, 2014. Disponível em: <<http://www.elmundo.es/blogs/elmundo/voces/2014/03/25/el-dialogo-intercultural-mediante-el.html>> Acesso em: 12/06/18.

PETIT, Michele. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. 2ª Edição. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009. 192 p.

WALSH, C. La interculturalidad en la Educación. Ministerio de Educación de Peru, Unicef, 2005. Disponível em: [https://www.unicef.org/peru/\\_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](https://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf). Acesso em: 12 jun. 2016.

Submetido em: 31/01/2019

Aceito em: 20/05/2019