



Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH
Instituto de Psicologia – IP
Programa EICOS –
Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social

GABRIELA AZEVEDO DE AGUIAR

**MEU *PORTUÑOL* FALA: sentidos produzidos por
crianças e adolescentes migrantes latino-
americanos nas escolas brasileiras**

RIO DE JANEIRO

2023

GABRIELA AZEVEDO DE AGUIAR

MEU *PORTUÑOL* FALA: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras

Tese de Doutorado apresentada ao Programa EICOS - Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do Instituto de Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Mohammed ElHajji

Rio de Janeiro

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A282 Aguiar, Gabriela Azevedo de.
Meu português fala: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras / Gabriela Azevedo de Aguiar. Rio de Janeiro: UFRJ, 2023. 416 f.

Orientador: Mohammed ElHajji.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS, 2023.

1. Emigração e imigração – Aspectos sociais. 2. Educação multicultural – Rio de Janeiro (RJ). 3. Estudantes – Rio de Janeiro (RJ). 4. Políticas públicas. I. Elhajji, Mohammed. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. CDD. 304.82

Elaborada por: Adriana Almeida Campos CRB-7/4081

FOLHA DE APROVAÇÃO

Gabriela Azevedo de Aguiar

MEU *PORTUÑOL* FALA: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras

Tese de Doutorado apresentada ao Programa EICOS - Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social do Instituto de Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social.

Aprovada em: 27 de abril de 2023

membros efetivos:

Orientador: Mohammed ElHajji, Doutor em Comunicação e Cultura – ECO/UFRJ
Filiação: Programa EICOS e Escola de Comunicação - UFRJ

Mônica Machado Cardoso
Doutora em Comunicação e Cultura – ECO/UFRJ
Filiação: Programa Eicos – UFRJ

Ricardo Lopes Correia
Doutor em Ciências da Saúde – FMABC
Filiação: Faculdade de Medicina e Programa Eicos – UFRJ

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Livre-Docente em
Educação – UNICAMP. Filiação: Faculdade de Educação – UNICAMP

Lineu Norio Kohatsu, Doutor em Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano – USP. Filiação: Instituto de Psicologia – USP

María del Carmen Villarreal Villamar, Doutora em Ciência Política –
Universidade Complutense de Madrid. Filiação: Relações Internacionais – UFRJ e
Programa de Pós-Graduação em Ciência – UNIRIO

DEDICATÓRIA

Às crianças e aos adolescentes que migram colorindo o mundo.

AGRADECIMENTOS

São muitos, mas quero aproveitar a oportunidade para deixar registrado todos os agradecimentos às pessoas que foram essenciais durante este processo, apesar do risco de deixar algum nome importante de fora.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a todas as crianças e aos adolescentes que participaram da pesquisa, bem como às suas famílias. Alana, Camilo, Carla, Eren Jaeger, Lucky, María, Mirabel, Rafael, Sofía, Steven e Vitória: espero que eu tenha conseguido apreender os sentidos daquilo que vocês trouxeram e tenha feito jus à confiança em mim depositada. Foi um grande prazer escutá-los.

Agradeço a abertura e disposição dos professores que participaram desta pesquisa e espero que os resultados da tese possam ajudar o trabalho belo e essencial que fazem no cotidiano da escola.

Ao meu orientador Mohammed, o Moha, que fez a caminhada ao meu lado, respeitando meus limites, orientando sem restringir as escolhas. Se eu fosse começar tudo de novo, escolheria novamente nossa parceria.

Aos meus filhos, Beatriz e Celso, por me mostrarem que existe algo ainda melhor do que viajar: a constante aventura de descobrir que amor só se multiplica, nunca se divide. E, por isso, Timbuktu será sempre onde vocês estiverem. Pela paciência e compreensão, durante todo o tempo de construção da tese.

Ao meu marido Celso, pelo amor compartilhado, que produziu mais amor. Por me ajudar a fazer do Rio de Janeiro também o meu lar.

A meus pais que, como no poema, deram a mim e ao meu irmão asas para voarmos e raízes para podermos regressar. Que eu esteja sendo tão boa mãe quanto vocês sempre foram como pais. Gostaria de agradecer à minha mãe pelas diversas ajudas e revisões. Você foi incansável! E ao meu pai por embarcar de cabeça na aventura de ilustrar o livro, mesmo sem nunca ter desenhado uma tartaruga antes. Amo todas e cada uma das ilustrações que você fez.

Ao Guto, Julia, Helena e Luiza: porque, como diria Drummond, casa é onde o coração está. Então, um pedaço de casa está sempre aí com vocês.

À minha sogra, Cecília, e minha cunhada, Martha, pelo apoio desde que cheguei à família e por me salvarem em muitos sufocos. Ao meu sogro, Celso, por mostrar para as crianças como mergulhar no conhecimento e estar sempre disponível para tirar dúvidas. Aos meus sobrinha/os e cunhada/os que vivem em terras distantes: à Paula, Michael, Johannes e Luisa: obrigada por transformarem a Alemanha para sempre em um pedaço de casa para a Beatriz. À Isabel, Andreas, Benjamin e Diana: obrigada pelas histórias das peripécias interculturais.

À Rejane pelo cuidado constante e carinho imenso. Por entender toda a bagunça ao redor.

Aos filhos de Moha, Adriana e João, a caminhada de construção da tese não foi solitária e ainda pode ter muitos momentos divertidos. Vocês estavam ao lado, mesmo que à distância. Obrigada.

À Velha Guarda, Tatiana, Karen, Patrícia, Luciana e Adriana (em ordem de chegada na minha infância), só gostaria que a ponte área fosse mais barata, mas sei que vocês estão sempre comigo. Há algumas décadas... Obrigada!

À Carolina e Evelyse: apesar dos pontos estarem em lugares diferentes do mapa, a gente está sempre junto. Obrigada por não me deixarem desistir.

À Marina, pelas ajudas nas traduções e reflexões sobre os temas. Por compartilhar o amor de *cuando los elefantes sueñan con la música*.

À Isadora pela torcida desde sempre. Por deixar Porto Alegre com jeito de logo ali.

Ao Álvaro, pelo cuidado na tradução do livro ilustrado para o espanhol e demais ajudas com esse idioma lindo.

Ao Ricardo, da secretaria Eicos/UFRJ, por todo o apoio para que a vida acadêmica fluísse bem e pelo cuidado e gentileza que sempre teve comigo.

Ao Valcler, que me abriu as portas na Fiocruz e ajudou-me a transformar a reta final da escrita da tese em um momento de alegria e esperança com os desafios do novo trabalho. À Roberta e ao Douglas, pela recepção e apoio! E ao Valber e à Marcia, que chegaram próximos ao turbilhão da defesa e deram suporte constante, e à Juliana e a Ana Roberta, por fazerem a ponte.

Aos estudantes da faculdade de psicologia que me deram a oportunidade de, como professora, conviver e aprender conjuntamente, permitindo que eu me aproximasse da vivência dos docentes entrevistados, o que só aumentou meu interesse na construção da tese.

A todos os meus amigos, amigas e amigues espalhados por terras próximas e distantes: por me fazerem perceber que o mundo é grande o bastante para sempre haver espanto e pequeno o suficiente para encontrarmos nossas aldeias aconchegantes em muitos lugares.

Aos todos os meus companheiros do Grupo de Pesquisa Diaspotics. Catalina, companheira e amiga desde o início da vida no Eicos: hermana, você foi essencial para que eu conseguisse chegar até aqui. Aos amigos Otávio, Suzana, Conceição, Catarina, Flávia e Sidney pela amizade, troca, apoio e ajuda.

À Diane e à Suélen, por me acudirem num momento de muitas dúvidas e por terem me dado as mãos para que eu pudesse reencontrar alguns dos caminhos de volta à antiga casa, a PUC-SP.

E, ao retornar aos livros da Psico da PUC-SP, pude nomear a conexão que nunca deixou de existir com os professores da Psicologia Social: inspiração.

À Tia Etta, por compartilhar algumas histórias dos seus meninos.

Ao Professor Octavio, por desconstruir a tentativa de gibi e indicar o caminho que fez muito mais sentido: a construção do livro ilustrado. Um dia volto a sonhar em quadrinhos.

Ao Tio Marcelo, por me ajudar a descobrir que o doutorado fazia sentido. Meu aniversário nunca mais será o mesmo, mas você sempre estará nele.

À Tia Eva Zach, por trazer Praga nos olhos e por abrir os meus para compreender, desde cedo, que as pessoas não são as situações potencialmente traumáticas pelas quais passaram. Elas são potência, acima de tudo.

À minha avó Clorinda, por não precisar concordar e sempre apoiar as aventuras.

Ao meu saudoso tio Jô, meu padrinho amado. Queria muito que você tivesse visto a finalização da pesquisa.

Aos meus avós Landa, Carlos e Quinho, que não estão mais aqui, mas que nunca partiram de mim.

Juanita... ¡por fin llegamos! ¡Te agradezco el recorrido!

RESUMO

AGUIAR, Gabriela Azevedo de. **Meu *portuñol* fala: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras.** 416 p. Rio de Janeiro, 2023. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A invisibilidade das crianças e dos adolescentes migrantes transnacionais, principalmente quando acompanhados de familiares, evidencia a falta de preparo para seu acolhimento da maior parte das escolas brasileiras. Tal invisibilidade é fruto de um olhar adultocêntrico que ignora os desafios pelos quais as crianças e os adolescentes passam, a partir do momento em que são informados do projeto migratório familiar, além de excluí-los das decisões e dos detalhes da viagem. No Brasil, há escassez de políticas públicas efetivas para a inclusão dessa faixa etária de migrantes. A pesquisa, fundamentada na Psicossociologia, partiu da escuta e da análise do discurso de crianças e adolescentes migrantes latino-americanos que chegaram ao Brasil, nos últimos 5 anos, e estudaram em escolas públicas do ciclo básico, no Rio de Janeiro. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos provenientes de países latino-americanos (sendo que algumas também participaram de oficinas de apoio psicossocial), além de entrevistas com alguns professores e membros das equipes escolares que já tiveram contato com estudantes migrantes. A metodologia para a análise do discurso seguiu a perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, com o objetivo de apreender os sentidos por meio dos núcleos de significação. Ademais, a comunicação intercultural, compreendida a partir dos esquemas de interpretação, atravessa toda a análise. O trabalho chega a três conclusões principais: a) a língua é parte da Identidade em constante transformação e influencia as estratégias de enfrentamento aos desafios vivenciados pelas crianças e adolescentes migrantes; b) é necessário formar os professores e equipes escolares para terem competência intercultural, sendo que o professor, no papel privilegiado de mediador cultural, é chamado a apoiar os processos de inclusão e mitigar os de exclusão, no entanto, precisa ter suporte e condições para realizar esse trabalho; c) a escola tem que ser qualificada para ser culturalmente sensível e não produzir mais angústia e medo, ao invés de inclusão –

há necessidade de espaços de escuta para fomentar, nas crianças e nos adolescentes, o sentimento de pertença ao novo país, assim como também para que possam vislumbrar sonhos e possibilidades que não estejam somente atrelados à sobrevivência. Eles têm voz e querem falar, porém, é preciso que haja espaços sensíveis para escutá-los atentamente em suas diferentes formas de manifestação. Os achados podem ser úteis para a elaboração de políticas públicas voltadas ao processo de acolhimento e inclusão das crianças e adolescentes migrantes transnacionais nas escolas brasileiras. A tese gerou quatro produtos: o “Atlas de Atividades para Promoção de Ambientes Interculturais e Acolhedores em Sala de Aula” e o livro ilustrado “Eu sou daqui e de lá – Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola” em três idiomas: português, espanhol e inglês. Os produtos tiveram como ponto de partida os materiais trazidos pelos participantes da pesquisa e têm o intuito de preparar os estudantes brasileiros (e os professores) para acolherem, em suas turmas, os novos colegas migrantes.

Palavras-chave: inclusão escolar; migração transnacional; criança; adolescente; educação intercultural

ABSTRACT

AGUIAR, Gabriela Azevedo de. **Meu *portuñol* fala: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras.** 2416 p. Rio de Janeiro, 2023. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

The invisibility of transnational migrant children and adolescents, especially when accompanied by family members, highlights the lack of preparation for receiving them of most Brazilian schools. Such invisibility is consequence of an adult-centric view that ignores the challenges that children and adolescents face, from the moment they are informed of the family migration project, in addition to excluding them from decisions and details in connection with the trip. In Brazil, there is a shortage of effective public policies to include this age group of migrants. The research, developed from the perspective of Psychosociology, started from listening and examining the discourse of Latin American migrant children and adolescents that arrived in Brazil, in the last 5 years, and attended elementary public schools, in Rio de Janeiro. Semi-structured interviews were carried out with 11 children and adolescents from 5 to 17 years old, from Latin American countries (some of whom also participated in psychosocial support workshops) in addition to interviews with some teachers and members of school staff that had already been in contact with migrant students. The author employed the discourse analysis methodology from the perspective of Socio-Historical Psychology, aiming at apprehending meanings through meaning cores. Furthermore, intercultural communication – understood from interpretation schemes – permeates the entire analysis process. The work arrives at three main conclusions: a) language is part of the Identity in constant transformation and influences the strategies to face the challenges experienced by migrant children and adolescents; b) it is necessary to train teachers and school teams in intercultural competence – the teacher, in the privileged role of cultural mediator – needs to support the processes of inclusion and to mitigate those of exclusion; however, they need to have support and conditions to carry out such work and the school has to be qualified as culturally sensitive to avoid producing more anguish and fear, instead of inclusion; c) there is need of listening spaces to foster in children and adolescents a feeling of belonging to the new country,

as well as to enable them to envision dreams and possibilities that are not only linked to survival. They have a voice and want to speak; however, sensitive spaces need to be available to listen to them carefully in the different ways they express themselves. The findings can be useful to prepare public policies aimed at a welcome process and inclusion of transnational migrant children and adolescents in Brazilian schools. The dissertation generated four products: the “Atlas of Activities for Promoting Intercultural and Welcoming Environments in the Classroom”, and the illustrated book “I am from Here and There – Intercultural Meetings among Brazilian and Migrant Students at School” in three languages: Portuguese, Spanish and English. The starting point of the products was the materials brought by the research participants and are intended to prepare Brazilian students (and teachers) to welcome new migrant classmates.

Keywords: inclusion in school; transnational migration; child; adolescent; intercultural education.

RESUMEN

AGUIAR, Gabriela Azevedo de. **Meu *portuñol* fala: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras.** 416 p. Rio de Janeiro, 2023. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

La invisibilidad de los niños y adolescentes migrantes transnacionales, especialmente cuando están acompañados por familiares, se evidencia en la escasez de políticas públicas efectivas para la inclusión de este grupo etario de migrantes, generando una falta de preparación para su acogida en la mayoría de las escuelas brasileñas. Tal invisibilidad es resultado de una mirada adultocéntrica que ignora los desafíos que enfrentan los niños, niñas y adolescentes desde el momento en que son informados del proyecto migratorio familiar, además de excluirlos de las decisiones y detalles del viaje. La investigación, desarrollada desde la perspectiva de la Psicología Sociocultural, partió de la escucha y análisis del discurso de niños y adolescentes migrantes latinoamericanos que llegaron a Brasil en los últimos 5 años y estudiaron en escuelas públicas de ciclo básico en Río de Janeiro. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 11 niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años de países de América Latina (algunos de los cuales también participaron en talleres de apoyo psicossocial) además de 5 docentes y miembros del equipo escolar que ya habían tenido contacto con estudiantes migrantes. La metodología utilizada para el análisis de discurso utilizó la perspectiva de la Psicología Sociocultural, con el objetivo de aprehender los sentidos a través de los núcleos de significación. Además, la comunicación intercultural entendida desde los esquemas de interpretación atraviesa todo el análisis. El trabajo llega a tres conclusiones principales: a) la lengua es parte de la Identidad en constante transformación e influye en las estrategias para enfrentar los desafíos que viven los niños, niñas y adolescentes migrantes; b) es necesario formar a los docentes y equipos escolares para que tengan competencia intercultural – el docente, en el rol privilegiado de mediador cultural – necesita apoyar los procesos de inclusión y mitigar los de exclusión, pero requiere apoyos y condiciones para realizar esta labor; la escuela tiene que estar capacitada para ser culturalmente sensible y no producir más angustia y miedo, en lugar de inclusión; c) se necesitan

espacios de escucha para fomentar en los niños y adolescentes el sentimiento de pertenencia al nuevo país, así como para que puedan vislumbrar sueños y posibilidades que no sólo estén ligadas a la supervivencia. Tienen voz y quieren hablar, sin embargo, es necesario que existan espacios sensibles para escucharlos atentamente en sus diferentes formas de manifestación. Los hallazgos pueden ser útiles para la elaboración de políticas públicas dirigidas al proceso de acogida e inclusión de niños y adolescentes migrantes transnacionales en las escuelas brasileñas. La tesis generó cuatro productos: el “Atlas de Actividades para la Promoción de Ambientes Interculturales y Acogedores en el Aula” y el libro ilustrado “Yo soy de aquí y de allá – Encuentros Interculturales entre Estudiantes Brasileños y Migrantes en la Escuela” en tres idiomas: portugués, español e inglés. Los productos tuvieron como punto de partida los materiales traídos por los participantes de la investigación y están destinados a preparar a los estudiantes (y docentes) brasileños para recibir en sus clases a nuevos colegas migrantes.

Palabras clave: inclusión escolar; migración transnacional; niño; adolescente; educación intercultural.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Núcleo 1 - Língua e Identidade	54
Figura 2 – Língua, Inclusão e Nova Migração / Pertença.....	55
Figura 3 – Núcleo 3 - Língua, Escola e Professor	55
Figura 4 – Núcleo 4 – Língua Voz e Trabalho-Sobrevivência-Migração	56
Figura 5 – Tela de pesquisa em alemão com opção de tradução automática	60
Figura 6 – Tela mostrando o resultado da tradução automática alemão - português	61
Figura 7 – Tela com um dos resultados da pesquisa em alemão	61
Figura 8 – Tela com o resultado da pesquisa após tradução automática para o português	62
Figura 9 – Capa do “Atlas de Atividades para Promoção de.....	63
Figura 10 – QR Code para acessar o Atlas de Atividades	63
Figura 11 – Atividade 1 do Atlas – Pelo Mundo Eu Vou – parte 1.....	65
Figura 12 – Atividade 1 do Atlas – Pelo Mundo Eu Vou – parte 2.....	66
Figura 13 – Capa do Livro Ilustrado "Eu sou daqui e de lá – Encontros	67
Figura 14 – Folha de rosto do Livro Ilustrado “Eu sou daqui e de lá –	68
Figura 15 – QR Code para acessar o livro ilustrado.....	68
Figura 16 – Capa do Livro Ilustrado em espanhol: “Yo soy de aquí y de allá - Encuentros Interculturales entre Estudiantes Brasileños y Migrantes en la Escuela”	69
Figura 17– Folha de rosto do Livro Ilustrado: “Yo soy de aquí y de allá –.....	69
Figura 18 – QR Code para acessar a versão em espanhol	70
Figura 19 – QR Code para acessar a versão do livro ilustrado em inglês:.....	70
Figura 20 – Capa do Livro Ilustrado em inglês: “I am from here and there –	71
Figura 21 – Folha de rosto do Livro Ilustrado em inglês: “I am from here and there –	71
Figura 22 – QR Code para o leitor votar no país de origem.....	72
Figura 23 – Plataforma para votação do país de origem da personagem.....	73
Figura 24 – Resultado da votação do país de origem da personagem	74

SUMÁRIO

APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS – O PERCURSO PARA CHEGAR À QUESTÃO DA TESE	1
1 ¡AQUI ESTAMOS!	14
1.1 De que migração estamos tratando?	16
1.2 Aqui, porém invisíveis: quem são as crianças e os adolescentes que chegam ao Brasil?	25
1.3 Há iniciativas e potência – algumas experiências em andamento ...	30
1.4 Quem nós escutamos? As crianças, os jovens, os professores e os membros da equipe escolar que participaram da pesquisa	36
1.4.1 Lucky	39
1.4.2 Rafael	40
1.4.3 Sofía e María	40
1.4.4 Vitória.....	40
1.4.5 Alana, Steven e Carla	41
1.4.6 Camilo, Eren Jaeger e Mirabel	41
1.5 Objetivos: Objetivo Geral e Objetivos Específicos	42
2 A ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: COMO CHEGAR AOS OBJETIVOS PROPOSTOS	43
2.1 Fonte de dados	45
2.2 Ferramentas de coleta de dados	48
2.3 Estratégia teórica de análise e interpretação dos dados	50
2.4 Apresentação dos Capítulos Teórico-Analíticos	57
2.5 Materiais produzidos para apoiar os professores como mediadores e aprendizes da competência intercultural	59
3 LÍNGUA E IDENTIDADE	75
3.1 O processo de construção identitária na empreitada migratória	76
3.2 A identidade imposta	87
3.3 A identidade escolhida: entre demarcar a diferença ou se diluir no grupo	97
4 COMUNICAÇÃO E COMPETÊNCIA INTERCULTURAIS, INCLUSÃO E ESCOLA	101
4.1 Comunicação Intercultural – Quando não é só falar português	102
4.2 Escola e o processo de recepção e inclusão das crianças e adolescentes migrantes	114
4.3 Os professores como mediadores e aprendizes da competência intercultural	124

5 VOZ-ESCUITA, PERTENÇA E MIGRAÇÃO – COMO SONHO OU SOBREVIVÊNCIA?	136
5.1 Sujeitos de direitos têm voz, mas quem as escuta? A participação infanto-juvenil no processo migratório	136
5.2. Sentimento de pertença e os lugares por onde andamos	146
5.3 Migração como estratégia de sobrevivência-trabalho ou sonho?	162
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICES	202
APÊNDICE A – Atlas de Atividades para Promoção de Ambientes Interculturais e Acolhedores em Sala de Aula	202
APÊNDICE B – Livro ilustrado – versão em português: “Eu sou daqui e de lá – Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola”	266
APÊNDICE C – Versão em espanhol – Libro ilustrado: “Yo soy de aquí y de allá – Encuentros Interculturales entre Estudiantes Brasileños y Migrantes en la Escuela”	309
APÊNDICE D – Versão em inglês – Illustrated book: “I am from here and there – Intercultural Meetings among Brazilian and Migrant Students at School”	352
APÊNDICE E – Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	395
1. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) Crianças 4 a 6 anos	396
2. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) Crianças de 6 a 12 anos	402
3. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) Crianças e Adolescentes de 12 a 18 anos	404
4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Pais/Responsáveis	406
5. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Professores	408
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	410
1. Roteiro de entrevistas semiestruturadas para as crianças/adolescentes	410
2. Roteiro de entrevistas semiestruturadas para a/os professores	413

Right to Education: Migrant Youth Have Their Say

“We, young migrants of the world, we would like to say that education is key to our future. We do not want to be victims, but students. A country that wants to grow must have people to build it. School is where we begin to love justice. School means meeting friends, who become a second family. We want all children to have freedom of expression and to have a second chance as we have had. Education will help us conquer our dreams. Effort and patience are key ingredients for a successful life. School will allow us to provide a better life for our families. At school we learn new languages, new cultures. We hope we will be able to create our own businesses. It is a right many young people do not have access to. We learn to live together and respect one another and this will serve us all our lives. Education is an essential tool. Yesterday we were different, today we are different, and tomorrow we will be different. We want the right to education for all children. An educated person is a free person, with the power to choose their own future career, to defend their thoughts and rights, and to gain their independence.”¹

One of the commitments of the UN Summit on Refugees and Migrants on 19 September 2016.

Direito à Educação: Jovens Migrantes com a Palavra

“Nós, jovens migrantes do mundo, gostaríamos de dizer que a Educação é a chave do nosso futuro. Não queremos ser vítimas, mas estudantes. Um país que quer crescer deve ter gente para construí-lo. A escola é onde começa o amor pela justiça. Escola significa encontrar amigos, que se tornam uma segunda família. Queremos que todas as crianças tenham liberdade de expressão e tenham uma segunda chance, como tivemos. A Educação nos ajudará a conquistar nossos sonhos. Esforço e paciência são ingredientes essenciais para uma vida bem-sucedida. A escola nos permitirá proporcionar uma vida melhor para nossas famílias. Na escola, aprendemos novas línguas, novas culturas. Esperamos ser capazes de criar nossos próprios negócios. É um direito ao qual muitos jovens não têm acesso. Aprendemos a viver juntos e a respeitar uns aos outros, o que nos servirá durante todas as nossas vidas. A educação é uma ferramenta essencial. Ontem éramos diferentes, hoje somos diferentes e amanhã seremos diferentes. Queremos o direito à educação para todas as crianças. Uma pessoa que frequentou a escola e adquiriu conhecimento é uma pessoa livre, que pode escolher sua futura carreira, defender seus pensamentos e direitos e obter sua independência.”

Um dos compromissos da Cúpula da ONU sobre Refugiados e Migrantes em 19 de setembro de 2016. (OIM, 2016, tradução nossa)

APONTAMENTOS INTRODUTÓRIOS – O PERCURSO PARA CHEGAR À QUESTÃO DA TESE

Diversidade não é sobre quão diferentes somos.
É sobre abraçar a singularidade de cada um de nós.¹

Ola Joseph
(tradução nossa)

Comecemos pelo início, com o título: **Meu *portuñol* fala: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras.** “Meu *portuñol* fala” indica que eu, pesquisadora, não *falo no lugar* das crianças e dos adolescentes entrevistados, mas *em conversa com*, na construção conjunta do diálogo intercultural, mais ou menos sensível, mais ou menos aberto à experiência do outro, com minha bagagem de psicóloga – mulher, branca, classe média e brasileira – preocupada em privilegiar uma escuta atenta, ativa, da voz das crianças e dos adolescentes. Não apenas ouvir e, sim, escutar cuidadosamente para apoiar as mudanças sociais necessárias para que as próximas crianças e os adolescentes migrantes que chegarem ao Rio de Janeiro possam ser recebidos com maior apoio e com menor sofrimento psíquico. Desse modo, aqui traremos os sentidos por eles produzidos a respeito do processo de migração transnacional, da chegada ao Brasil, do ingresso e convivência nas escolas – são eles os protagonistas das histórias compartilhadas. Por isso, o *portuñol* de cada um deles **fala** e o faz de maneira singular, já que a mistura de línguas não tem um resultado previsível e homogêneo. Assim, é sempre o **meu** *portuñol* que fala.

Por quê ***portuñol***? Porque é uma fusão entre as línguas espanhola e portuguesa depois de um passado de separação, apesar de sua “história entrelaçada” (STURZA, 2019, p. 8). Utilizaremos o *portuñol* por compreendê-lo como prática linguística que surge da necessidade de interação entre os envolvidos (CARLOS, 2020), pois não estamos num contexto de fronteira. Decidimos utilizar a palavra com a grafia em espanhol, com “ñ” para reforçar a ideia de interculturalidade que atravessa toda a pesquisa.

¹ “Diversity is not about how we differ. Diversity is about embracing one another’s uniqueness.” (texto original) JOSEPH, Ola. In: **Stanford medicine radiology diversity newsletter**. vol. 1 issue 5. February. Disponível em: <https://web.stanford.edu/dept/radiology/cgi-bin/raddiversity/wp-content/uploads/2018/02/2-February-Newsletter.pdf> Acesso em 3 nov. 2022.

Falamos sobre o intercultural, mas o que é cultura? Schröder (2008) traz a concepção de Alfred Schütz (1971) sobre os *universos de sentido* para explicá-la:

[cultura] deve ser entendida como a respectiva soma específica de sistemas de relevância e de mundos de sentido criados primeiramente a partir da linguagem, mas, por outro lado, também deve ser vista como o próprio processo desta criação. Uma vez criados, estes mundos de sentido, por sua vez, estruturam e estampam também os conceitos de vida e as ações cotidianas dos participantes. (p. 40)

Outra maneira de compreender a cultura é, de acordo com a definição de Coll (2002a), como meio de “garantir sobrevivência material”, além da “plenitude espiritual”, sendo “o conjunto de valores, crenças, instituições e práticas que uma sociedade ou um grupo humano desenvolve num certo momento do tempo e do espaço, em diferentes campos da realidade” (p. 76). Quando falamos em cultura estamos, necessariamente, fazendo referência ao que é individual e coletivo concomitantemente.

Nessa interlocução aqui proposta entre pesquisadora e entrevistados, ou seja, entre distintos universos de sentido, acabamos promovendo o *portuñol* como a língua ou meio de comunicação utilizado com a maior parte das crianças e dos adolescentes migrantes que participaram da pesquisa (além dos encontros de apoio psicossocial realizados com o grupo de venezuelanos). E esse foi um movimento libertador para todos os envolvidos, uma vez que não se propunha excelência ou domínio de uma língua ou de outra – ou dos códigos culturais do interlocutor. As crianças e os adolescentes foram cuidadosos, perspicazes e gentis, como Steven (14 anos, venezuelano) ao dizer que “(...) existiam brasileiros como você, que falavam espanhol.”² Ou seja, a excelência não era a meta sendo perseguida e, sim, a compreensão mútua sendo gerada de maneira orgânica, em uma pesquisa em movimento, durante a qual se produzem os sentidos e a própria justificativa para a investigação. Foi também a oportunidade de participação, como veremos adiante, para aqueles que normalmente têm voz, mas não possuem espaços para serem escutados, como nas decisões de mudança da família de um país ao outro. Durante a entrevista, puderam expressar livremente suas angústias, sofrimentos e alegrias. Portanto, *meu portuñol fala*. Relataram o processo de migração, o cotidiano doméstico e escolar, antes de partir de seus países de origem, os arranjos familiares para migrar,

² “Había brasileños como usted que hablaban español.” (fala original)

a chegada ao Brasil e o ingresso nas escolas brasileiras, especialmente no Rio de Janeiro. Seus sonhos e desejos para o futuro.

Como ponto central da tese temos o discurso das crianças e dos adolescentes, sendo que é, a partir de sua análise, que compreendemos os sentidos produzidos em suas vivências e os que se referem à migração. Tais sentidos relacionam-se com necessidades que mobilizam os sujeitos, que fazem parte de suas próprias constituições e os impelem à atividade (AGUIAR; OZELLA, 2013). São **crianças e adolescentes migrantes transnacionais**, ou seja, pessoas que saíram de seus países de origem e chegaram para viver no Brasil. Todos vieram com, pelo menos, uma parte da família nuclear, ninguém chegou desacompanhado – é importante ressaltar. Vieram do Peru, do Equador, da Colômbia e da Venezuela. Por quê, então, não dizer que são sul-americanos ao invés de **latino-americanos**?

Porque a América Latina é uma ideia, não está riscada nos mapas, não foi proposta pelos colonizadores, ela abrange os países abaixo do México (e inclusive esse) até a ponta da Argentina, na Terra do Fogo. Como diz a canção *Latinoamérica*³ de Calle 13 e outros (2010) é “um povo sem pernas, mas que caminha, escuta!”⁴ (tradução nossa). É, portanto, um sentimento de pertencer a um povo formado de muitas culturas, mas que compartilham um passado terrível de exploração: “Eu sou, sou o que eles deixaram, sou todas as sobras do que eles roubaram”⁵ (CALLE 13 e outros, 2010, tradução nossa), mas que também dividem diversas similaridades, como as línguas de origem latina, os ingredientes e as comidas, a base de alguns ritmos e os sincretismos religiosos, entre muitos outros aspectos culturais. É abraçar o que há de comum e que nos une, sem ignorar as diferenças. Canclini (2004) resume a ideia de pensar em termos latino-americanos em um título: é “Buscar um nome para um teto comum”⁶, apesar das diversas identidades e culturas existentes na região. (tradução nossa).

Apesar do Brasil continuar de costas para o restante do continente, mirando em direção à Europa ou para cima, em direção aos Estados Unidos, apesar dos

³ CALLE 13 e otros. **Latinoamérica** (feat. Totó la Momposina, Susana Baca & Maria Rita). Composta por Eduardo Cabra, Rafa Arcaute, Rene Perez. Produzida por Rene Perez, Eduardo Cabra, Rafa Arcaute. Fonte: Sony Music Latin, Warner Chappell Music. 2010. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/1xuYajTJZh8zZrPRmUaaqf?si=33efece804dc4b71> Acesso em: 19 dez. 2022.

⁴ “Un pueblo sin piernas, pero que camina, ¡joye!” (Texto original)

⁵ “Soy, soy lo que dejaron, Soy toda la sobra de lo que se robaron” (Texto original)

⁶ “Buscar un nombre para el techo común” (texto original)

brasileiros, muitas vezes, só se darem conta de que são latino-americanos ao viajarem para o exterior, há um desejo antigo de união, mesmo que mais evidente nos *hermanos* falantes de espanhol. Assim, escolhemos fazer referência ao grupo de crianças e jovens entrevistados como latino-americanos, já que é uma partilha cultural e não uma fronteira geograficamente imposta.

No decorrer do texto, saberemos, a partir dos pontos de vista de crianças e de adolescentes entre 5 e 17 anos, como foi percebida a recepção nas escolas públicas brasileiras por eles frequentadas em Roraima, São Paulo e, principalmente, no Rio de Janeiro. De antemão, já sabíamos que os professores enfrentam desafio e falta de apoio nas escolas e estávamos interessados especificamente na situação no Rio de Janeiro, onde não há orientação e/ou material a ser consultado para quem está no chão da escola. Sobre esse ponto recai um dos objetivos do trabalho: fornecer – em forma de materiais com propostas simples – apoio aos professores do ciclo básico com 04 produtos da tese, um deles em 3 línguas: o **Atlas de Atividades para Promoção de Ambientes Interculturais e Acolhedores em Sala de Aula** ([Apêndice A](#)) e o livro ilustrado **Eu sou daqui e de lá – Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola** ([Apêndice B](#)). O livro ilustrado também foi traduzido para o espanhol: **Soy de aquí y de allá – Encuentros Interculturales entre Estudiantes Brasileños y Migrantes en la Escuela** ([Apêndice C](#)); e para o inglês: **I am from here and there – Intercultural Meetings among Brazilian and Migrant Students at School** ([Apêndice D](#)). Os materiais são gratuitos e serão distribuídos e consultados em formato pdf ou *online*. As atividades do Atlas e o conteúdo do livro ilustrado têm origem e/ou são inspirados em sugestões das crianças, dos adolescentes e dos professores entrevistados, bem como de professores consultados em outros momentos e em materiais identificados pelo mundo durante a pesquisa para a tese.

O processo de construção está detalhado no capítulo 2, mas já é possível adiantar que foi uma divertida viagem que nos mostra que as crianças e os adolescentes migrantes estão presentes, em maior ou menor número, em todos os países, e que podemos adaptar boas ideias à nossa realidade e transformá-las em algo que faça sentido para nossa sala de aula e para aqueles estudantes em particular. Porque uma ideia só poderá ser realmente boa, se fizer sentido para as pessoas daquela realidade específica. Por isso, o Atlas indica sugestões de atividades para que os professores possam adequá-las, virá-las e modificá-las como acreditarem

ser o melhor possível para promover encontros culturais que provoquem um deslocamento nos estudantes: compreender que, além de suas vivências e de seus pontos de vista, existem muitos outros pelo mundo e que o/a nova/o colega, que chegou de outro país, traz maneiras diferentes de ser e estar no mundo. Além disso, perceber que esse encontro ajuda a ampliar a nossa própria percepção sobre as pessoas até que possamos, finalmente, celebrar as diferenças! Desse modo, é também uma maneira de contribuir para que tenhamos menos violências nas escolas e em nossa sociedade como um todo: a partir do momento que conheço e me disponho a compreender, posso celebrar as diferenças, sem sentir a necessidade de eliminar, diminuir e ridicularizar o outro provocando sofrimento psíquico (o conhecido *bullying*). Eu posso ser quem sou e deixar que o outro seja, conhecer suas particularidades e não me sentir incomodado ou ameaçado por elas. Somos diferentes, mas não precisamos ser desiguais.

As diferenças culturais ganham evidência, nas discussões em território brasileiro, com o aumento da chegada de crianças e adolescentes migrantes, nas escolas, nos últimos anos, provocando uma maior preocupação a respeito do processo de inclusão daqueles que não têm o português como sua língua materna e que possuem referências culturais distintas das do país que agora chamam de lar. As escolas estão preparadas para recebê-las? Como é essa recepção e acompanhamento? Os professores são orientados sobre como proceder? Essas foram algumas das indagações que suscitaram a presente proposta de pesquisa: Quais práticas interculturais, em sala de aula, são possíveis para apoiar a inclusão de crianças e pais migrantes transnacionais nas escolas, principalmente no Rio de Janeiro? O tema tem relação com minha própria história de vida, tanto no passado mais distante, quanto no mais recente. Vamos a ela.

ESTRADA EU SOU – Eu, um dia, criança migrante... ou expatriada?

O passado é um presente que se atualiza a cada memória revivida. É olhar para trás e lançar novos matizes sobre o que já vivemos, reciclando ou renovando as experiências de outrora com as vivências de hoje. Como explicam ElHajji e Escudero (2019) sobre uma das teses de Halbwachs: “A memória pertence ao presente e não ao passado, no sentido de que sua representação do passado depende do presente,

do momento e do contexto da lembrança de fatos ou eventos”⁷(p. 4). Ecléa Bosi (1979) complementa também partindo da discussão de Halbwachs: “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.” (p. 17).

E foi assim, re-atualizando a estadia de um ano vivido em Kaduna, na Nigéria, durante minha primeiríssima infância, com meus pais e irmão, que re-descobri que o tema da minha tese não poderia ser outro, pois o desejo de compreender aquilo que me é mais caro, juntar paixões e causas que sempre estiveram presentes, ou seja, apoiar a infância e a adolescência migrante.

Meus pais foram morar na Nigéria com a intenção de permanecerem por alguns anos. Tínhamos a proteção de ida com trabalho garantido e salário suficiente para uma boa vida. Meu irmão viajou com dois meses de idade e eu ingressei em uma escola de língua inglesa, em Kaduna. Toda essa infraestrutura que lá tivemos não é a realidade da maior parte das crianças e jovens que migram e que estão sujeitas a diversos tipos de violência e abuso, inclusive podendo ser vítimas de diversos tipos de tráfico e escravização (UNICEF, 2017b). Segundo os dados da Unicef, em abril de 2021, existiam 36 milhões de crianças migrantes em um universo de 281 milhões de migrantes internacionais (UNICEF DATA, 2021). Vários são os fatores, além da idade, que influenciam a situação de vulnerabilidade das crianças: educação, grupo étnico, rota utilizada no percurso migratório, estarem ou não acompanhadas e os motivos que impulsionaram a migração (UNICEF; IOM, 2017; IOM, 2017b *apud* IOM, 2019).

No Brasil, o número de crianças e de adolescentes migrantes e refugiados aumentou de maneira considerável nos últimos anos. Em 2011 somente 5,9% dos 74.339 imigrantes registrados no SisMigra eram crianças e 6,7% eram adolescentes. Dez anos depois, em 2021, saltamos para 19,7% crianças do total de 151.155 imigrantes, contabilizando 29.795 pessoas nessa faixa etária. Já os 14.555 adolescentes representam 9,6% do total de permissões de residência permanente ou temporária no Brasil. Os venezuelanos são o maior grupo de crianças e adolescentes com 67,5 mil pessoas, seguidos pelos haitianos (6,5 mil) e bolivianos com 2 mil representantes. (OLIVEIRA; TONHATI, 2022).

⁷ “La mémoire appartient au présent et non au passé, dans ce sens que sa représentation du passé dépend du présent, du moment et du contexte de la remémoration des faits ou évènements” (texto original)

Sabemos que parte desse grupo se refere aos migrantes e refugiados que chegam em condições bastante precárias. A maior parte das crianças e adolescentes migra na companhia de parte da família – adultos em busca de trabalho que os sustentem aqui e que gere possibilidade de enviar dinheiro para os familiares no país de origem, as chamadas remessas. Migrar em condições de vulnerabilidade certamente não é igual a ser transferido de país devido ao trabalho dos pais/responsáveis, os chamados expatriados. Minha família foi, portanto, expatriada. Na pesquisa aqui apresentada, acompanharemos mudanças de país em situações de vulnerabilidade, tanto na origem quanto no Brasil. Algumas questões, como o desafio de aprender a língua e o contato com outras culturas são os mesmos, mas as condições objetivas, a partir das quais suas histórias se desenrolam, são muito distintas.

Mas voltemos à minha estrada, privilegiada no ambiente expatriado que pudemos viver: as memórias são atualizadas pelas histórias contadas pela família, pelas fotos e conexões renovadas. Por entender que água era só uma palavra para que me compreendessem em português, inglês e francês, eu solicitava “água-uóter-ô” (água – water – eau) quando voltava correndo do quintal, após abrir a torneira que se encaixava perfeitamente acima da minha cabeça para refrescar o calor nigeriano. Perguntar “Where’s Papai?”⁸ e pedir um “please, biscuit” quando queria uma bolacha/biscoito. Não me lembro de nenhuma palavra em hausa, língua falada por minha babá e tampouco da escola inglesa. As histórias mesclam-se no embaçado da memória e transformaram a volta para a África em missão de vida e de trabalho.

Além da minha, são muitas as histórias de amigos e familiares que narram os desafios das crianças e dos adolescentes, ao partirem de um ponto do globo, e o processo de inclusão nas terras de chegada – outra língua, outra maneira de enxergar o mundo. São relatos que aos poucos mostram as sutilezas de processos tranquilos, como o da pequena brasileira, que depois do primeiro dia brincando com crianças de outras nacionalidades na Austrália, voltou dizendo que todas falavam português (mesmo os adultos sabendo que cada uma brincou usando sua própria língua). Ou o primo que levou o boletim chileno para a escola americana para provar que era inteligente, enquanto o irmão chegou em casa explicando à mãe que “a

⁸ Onde está o Papai? (tradução nossa)

garganta estava apertada e dos olhos não parava de sair água”. Angústia e medo expressos em lágrimas de crianças migrantes.

A fascinação desenvolvida, desde a adolescência, pelo continente africano e pelos problemas sociais de lá, notadamente em relação à questão dos refugiados, foi transformada em objetivo de voltar ao continente após me formar em Psicologia na PUC-SP. Com o diploma na mão, fui trabalhar em Cabo Verde como psicóloga voluntária no que antes era conhecido como ICM – Instituto Caboverdiano de Menores. Mas o desejo de trabalhar com os refugiados só se tornou realidade, muitos anos depois, no Rio de Janeiro, quando fizemos o *Projeto Futebol das Nações*⁹, como parte da área de responsabilidade social do estádio do Maracanã, em conjunto com a Cáritas RJ, também apoiado pelo ACNUR e pela ONU Mulheres. O trabalho era essencialmente com os homens refugiados recém-chegados à capital fluminense.

Dois anos depois, como consultora da Cáritas RJ, trabalhei no projeto *Um Refúgio no RAP*¹⁰, novamente com os homens e com o objetivo de prevenir a violência e promover a equidade de gênero. Já em 2019, igualmente como consultora para a Cáritas RJ, com apoio do ACNUR, o projeto foi desenvolvido com mulheres venezuelanas solicitantes de refúgio e, então, moradoras temporárias da Casa de Acolhida Papa Francisco¹¹, bairro do Recreio dos Bandeirantes.

O primeiro projeto usou o futebol como ponte para alcançar os objetivos, já no segundo, utilizamos a construção de um clipe de rap¹². No terceiro, foi a concepção de uma grande tela, com o apoio de uma artista voluntária. Os projetos aproximaram-me das realidades vividas pelos refugiados, especificamente no Rio de Janeiro e na baixada fluminense e, ao se alinharem à minha experiência de trabalho de anos com temas relacionados às crianças e aos adolescentes, a proposta de pesquisa para a tese foi sendo construída. Ela já estava ali, mas não foi tão fácil enxergá-la.

⁹ Veja mais em: ACNUR. “**Futebol das Nações**” é lançado no Maracanã com refugiados em dia de estrelas. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/08/27/futebol-das-nacoes-e-lancado-no-maracana-com-refugiados-em-dia-de-estrelas/> Acesso em: 19 dez. 2022.

¹⁰ Veja mais em: ACNUR. **Rap de refugiados pede o fim da violência contra as mulheres** Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2017/12/14/rap-de-refugiados-pede-o-fim-da-violencia-contra-as-mulheres/> Acesso em: 19 dez. 2022.

¹¹ PARES, Cáritas RJ. **Casa de Acolhida Papa Francisco**. Disponível em: <http://www.caritas-rj.org.br/casa-de-acolhida-papa-francisco.html> Acesso em: 19 dez. 2022.

¹² Veja o clipe: PARES, Cáritas RJ. **Um Refúgio na Arte – Metanoia**. Disponível em: https://youtu.be/EwddLU5a_zk Acesso em: 19 dez. 2022.

Levei tempo para entender que os estudos sobre o Movimento dos Sem-Terra, desde o início da faculdade de Psicologia até o final do mestrado, tinham os componentes de território e de pertencimento como essência de reflexão sobre os desafios da vida diária. Permanecer na terra ou partir para a aventura migratória, seja no Brasil ou fora dele.

Tal reflexão foi essencial para colocar em marcha o movimento de compreender as influências que tive em minha história e evidenciar de onde falo. Parto dessa explicação sobre minha experiência para refletir sobre meu papel ao pesquisar a inclusão de crianças e de adolescentes migrantes transnacionais nas escolas fluminenses. Há cerca de dois anos, minha filha mais velha voltou do intercâmbio de 8 meses na Alemanha. Aos quinze anos, enfrentou sua própria experiência de adaptação na escola alemã, mesmo sabendo que seriam apenas alguns meses. Língua, costumes, estranheza, descobertas, acolhimento e, então, o sentimento de inclusão que, segundo ela, foi medido em quando estar junto ao outro passou a ser sem esforço, *effortless*, contou-me, em inglês.

Mas é preciso prestar atenção nesse início, na chegada, quando é quase obrigatório passar vergonha, como diz um amigo mexicano. Então, lembrei-me dos três meses vividos em Michigan, nos Estados Unidos, sem os meus pais, na minha “tia” americana herdada do intercâmbio da minha mãe, muitos anos antes. E como aos 12, na virada para 13 anos, sentir estar perdida, em meio a vários códigos culturais; achar muito divertido ser babá das crianças pequenas do vizinho e passar vergonha ao escrever um bilhete para o menino de quem eu gostava, tentando uma aproximação para o *homecoming*, a festa de recepção dos alunos, que se acercava. Chamá-lo de *Bread* – pão em inglês – no bilhete que enviei deve ter rendido muitas risadas ao *Brad*.

É preciso prestar mais ou menos atenção a quem está no início da alfabetização ou é adolescente? É possível julgar a experiência do outro? Esse raciocínio de que é mais ou menos fácil dependendo da idade ou do tempo de permanência, em um novo país, é resultado da tendência de enxergarmos o mundo somente a partir dos olhos adultos, posição compreendida como “adultocêntrica”. Por isso, nossa discussão não caminhará nesse sentido. Entendemos que a criança ou o adolescente que chega ao novo país tem que passar por um processo de adaptação à sua nova realidade, independentemente de poder voltar ou não ao seu país de

origem – um dos motivos pelos quais não abordarei somente a vivência das crianças e adolescentes refugiados e, sim, dos migrantes, incluindo aqueles que têm status de refugiados.

A pesquisa tem como foco o espaço escolar, sendo dada mais atenção à fase mais aguda da experiência migratória, ou seja, seu início. O relato de uma menina venezuelana de 12 anos, que acreditava que deveria aprender português em 2 semanas, evidencia isso. Para as crianças, haverá o processo de adaptação e inclusão desde o primeiro dia. Se ela permanecer a vida toda ou apenas um ano, terá passado por esse início desafiador, especialmente se não tiver proficiência na língua do país de chegada. Desse modo, talvez não faça diferença a duração da estadia numa cultura distante. Claro, a perspectiva ou possibilidade de retorno (ou não) é fator importante para os adultos significativos ao redor da criança e, certamente, influenciará a maneira como irão encarar a nova cultura.

Inclusão Escolar

Aqui trataremos do tema da inclusão escolar, processo que, na prática, não é algo simples de ser realizado, apesar de garantido por lei. O professor tem um papel central como interlocutor e ponte para a criança e a nova cultura, mas não tem o suporte suficiente e/ou a orientação adequada para concretizar o que preconiza a Constituição de 1988 e a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A preocupação – e o desafio – são os mesmos levantados pelos cientistas ligados à Psicologia da Inteligência no início do Século XX, como expressa Campos (2003, p. 212): “como educar todas as crianças em conjunto? Como realizar os ideais expressos na legislação, que afirmava o direito de todos à educação, trabalhar com as diferenças individuais nos ritmos de aprendizado”? Hoje, não temos, no Brasil, a “escola sob medida” criada por Claparède como resposta a essas diferenças individuais no desenvolvimento da aprendizagem (CLAPARÈDE, 1920 *apud* CAMPOS, 2003, p. 212).

No presente, talvez tenhamos resolvido teoricamente a questão da inclusão com debates bastante ampliados, mas na sala de aula, os professores muitas vezes ainda não se sentem preparados – como poderiam e/ou desejariam – para enfrentar tal desafio. Especificamente em relação aos estudantes migrantes transnacionais,

essa demanda ficou clara com os exercícios e a conversa com os estudantes do curso de especialização em inclusão da Faculdade de Educação da UFRJ, onde tive a oportunidade de dar 2 aulas em parceria com a Profa. Dra. Adriana Assumpção, pedagoga e colega pesquisadora do Grupo Diaspotics¹³, para abordarmos as peculiaridades das crianças migrantes. Todos os estudantes já são professores – a maioria com bastante experiência de sala de aula – das redes pública e particular do Rio de Janeiro. A partir desse contato e dos relatos sobre situações relacionadas às crianças migrantes, na rede pública do município do Rio, meu objeto de pesquisa para a tese apresentou-se diante de mim: compreender os sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos acerca de seu processo migratório e ingresso nas escolas brasileiras.

Desse modo, será possível aliar o conhecimento produzido cientificamente com produtos de uso imediato e prático citados anteriormente – o Atlas de Atividades e o livro ilustrado – que poderão auxiliar os professores e colegas brasileiros a promover uma recepção cuidadosa e acolhedora e, conseqüentemente, ajudará as próprias crianças e adolescentes migrantes nessa empreitada migratória. Cumprirei, assim, com o que se espera de um/a estudante do Eicos, cujos “objetivos [são] a formação acadêmica, o desenvolvimento de pesquisas científicas e a capacitação de agentes psicossociais em processos de intervenção e inserção comunitária” (EICOS, 2012). Temos a missão de desenvolver pesquisas que contribuam para a transformação da sociedade e maior justiça social. Não somos neutros.

Durante o doutorado, atuei como professora da Faculdade de Psicologia da Universidade Estácio de Sá, no estado do Rio de Janeiro; experiência que me fez compreender um pouco mais a necessidade de apoio pedagógico para lidarmos com as diferentes demandas dos estudantes e com turmas formadas por estudantes com perfis muito distintos, seja no aspecto socioeconômico ou etário. Há turmas compostas por estudantes de 17 a 70 anos, alguns com outra graduação, outros que acabaram de sair do ensino médio. O desafio para compreender e manejar as diferenças é diário.

¹³ Grupo de Pesquisa DIASPOTICS – Migrações Transnacionais & Comunicação Intercultural – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, coordenado pelo Prof. Dr. Mohammed ElHajji. <https://oestrangeiro.org/>

Todo o trabalho aqui apresentado tem a comunicação como fio condutor e os termos utilizados nos capítulos aludem à essa comunicação: língua, comunicação intercultural e voz/escuta.

O primeiro capítulo a) traça um panorama sobre a realidade das crianças e dos adolescentes migrantes e indica os desafios enfrentados no contexto escolar brasileiro; b) apresenta os participantes da pesquisa: meninos e meninas vindos de países latino-americanos e os professores brasileiros que já tiveram contato com estudantes migrantes; c) propõe o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa.

O capítulo 2 a) explica a estratégia metodológica para alcançar os objetivos propostos e b) começa a interpretação dos dados coletados durante a pesquisa e a discussão teórica em um único movimento, no qual a análise do discurso complementa a fundamentação teórica que, por sua vez embasa a interpretação realizada.

O capítulo 3, Língua e Identidade, está alicerçado na proposta acima e, é nele que são explorados: a) o processo de construção identitária na empreitada migratória; b) os movimentos entre a demarcação da diferença por ser migrante; ou c) a tentativa de se diluir em meio ao grupo.

O capítulo 4 apresenta a argumentação sobre: a) comunicação e competências interculturais; b) inclusão; e c) escola.

Já o capítulo 5 – Voz/Escuta, Pertença e Migração como sonho ou sobrevivência – traz os temas a) da participação e do protagonismo infantojuvenil indicado por “voz/escuta”, além b) do trabalho como fator impulsionador de migração em busca de sobrevivência. Neste capítulo, são desvelados os sonhos futuros das crianças e dos adolescentes entrevistados, como a) os planos de estudo; b) o trabalho quando adultos, além do sentimento de pertencimento; e c) os movimentos para novas migrações.

No capítulo final, estão as conclusões possíveis até o fechamento da pesquisa, que recebe o nome de inConclusões, pelo caráter efêmero do que é possível apontar.

Posteriormente, encontram-se as referências bibliográficas seguida pelos apêndices com os quatro produtos da tese: o **Atlas de Atividades para Promoção**

de Ambientes Interculturais e Acolhedores em Sala de Aula e o livro ilustrado **Eu sou daqui e de lá – Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola**, este último em suas 3 versões: nas línguas portuguesa, espanhola e inglesa. Com eles, esperamos contribuir com reflexões e práticas interculturais para apoiar professores e famílias na inclusão de crianças e adolescentes migrantes transnacionais nas escolas brasileiras. Afinal de contas, é preciso preparar quem vai receber as crianças e os jovens em nossa casa Brasil. Além disso, o livro ilustrado também tem a função de acolher a criança e/ou o adolescente que chega, uma vez que ler uma história muito próxima à sua própria, pode gerar alívio e suporte para suas angústias ao perceber que há, sim, alguém que consegue entender aquilo pelo qual está passando.

Ser uma migrante interna há quase vinte anos, depois de ter trocado a cidade de São Paulo pela maresia carioca, dá algumas pistas para entender – mesmo que levemente – a empreitada migratória transnacional? Acredito que sim, apesar dos contrastes culturais serem muito menores, não haver os desafios relacionados às mudanças de língua e à questão das documentações para permanecer onde eu quiser dentro do país. Porém, há pontos comuns, como a saudade da família, a perda de encontro com os amigos, a rede de apoio ser muito mais restrita para diversas questões. O passar do tempo pode promover – e no meu caso promoveu – o sentimento de pertença, a gestação e cuidado de dois cariocas, a sensação de estar em casa. Mas há sempre algo no sotaque ou em uma pergunta inocente sobre um costume local que provoca no outro a indagação “você não é carioca, né? De onde você é?” Digo que não nasci aqui, mas que agora também sou daqui. E, ao nomear minha casa também no Rio de Janeiro, me aproprio da cidade enquanto minha. Então, sejam bem-vindos. Vamos conhecer as meninas e meninos que têm chegado por aqui.

1 ¡AQUI ESTAMOS!

Os relatos de professores do ciclo básico, durante dois dias de aulas, sobre a “Inclusão e Educação para Refugiados” para os integrantes do Curso de Especialização “Construindo a Inclusão em Educação”¹⁴ engendraram o turbilhão de emoções que deu início à presente pesquisa. Trouxeram o espanto de receber crianças e adolescentes migrantes nas escolas, muitas vezes, sem saber que, em suas turmas, ali estavam; e discorreram sobre a falta de preparo que sabiam que deveriam ter tido para apoiar a recepção e a inclusão dos novos estudantes em suas salas de aula.

Assim, nossa pesquisa partiu da necessidade sentida pelos professores ao conviver com as crianças e os jovens culturalmente diversos, além da vivência e relatos sobre a interlocução entre diferentes culturas. São histórias belas e/ou sofridas ao se experimentar mal-entendidos, descobertas e outras maneiras que as pessoas têm de ser-no-mundo. Estamos nos referindo à interlocução entre culturas que gera algo novo, a partir do encontro entre dois ou mais olhares. Estamos, portanto, falando de interculturalidade. Tal conceito permeia todo o trabalho de pesquisa que aqui vai aos poucos se revelando. Para Canclini (2004), a interculturalidade “trata do confronto e do entrelaçamento que acontece quando os grupos estabelecem relações e intercâmbios. (...) “e implica que os diferentes são aqueles que o são em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos”¹⁵. (p. 15, tradução nossa)

Também podemos compreendê-la como um encontro, uma dança entre culturas, na qual ninguém deixa de ser quem é, mas se transforma em algo único, que ainda mantém a essência das origens, mas se movimenta com o passo do outro, ajusta o seu, incorpora ritmos, sons, sabores e saberes diferentes do parceiro de dança e o envolve com os seus saberes, sabores, sons e ritmos. É um espaço de troca, de diálogo e de construção conjunta, que valoriza as diferenças ao invés de anulá-las. A troca, diálogo e construção conjunta também estão presentes na

¹⁴ As duas aulas foram ministradas pelas pesquisadoras Adriana Assumpção e Gabriela Azevedo de Aguiar e fizeram parte do curso que é oferecido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Mônica Pereira dos Santos.

¹⁵ “(...) a la confrontación y el entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones c intercambios. Ambos términos implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos.” (texto original)

perspectiva adotada para construir este trabalho de investigação, dentro de uma proposta de mestrado e doutorado interdisciplinares, o Programa de Pós-graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - o Programa Eicos, da UFRJ. Adotaremos, portanto, o olhar epistemológico da Psicossociologia para realizar a pesquisa e a análise dos dados coletados, o que quer dizer que utilizarei uma perspectiva interdisciplinar, "(...) cujas bases são as relações que o indivíduo mantém com o social, os determinismos sociais e psíquicos que atuam nessas relações, o modo como estas se estruturam e os efeitos da interação desses determinantes sobre o indivíduo" (NASCIUTTI, 2007, p. 54). É um olhar abrangente e também ético-político, uma vez que é preciso nos posicionarmos de maneira comprometida com a transformação social, como o faz a psicologia social comunitária com o foco em

[a] ética da solidariedade, os direitos humanos fundamentais e a busca da melhoria da qualidade de vida da população focalizada. (...) Em termos éticos, busca-se trabalhar no sentido de estabelecer as condições apropriadas para o exercício pleno da cidadania, da democracia e da igualdade entre pares. Em termos políticos, questionam-se todas as formas de opressão e de dominação, e busca-se o desenvolvimento de práticas de autogestão cooperativa (Bomfim, 1987 *apud* CAMPOS, 2006, p.9).

E, se estamos diante de uma pesquisa que pretende (e esperamos que demonstre que o é) comprometida com transformação social e com o apoio à produção de condições objetivas para que ela aconteça, partimos da escuta das crianças e dos adolescentes migrantes transnacionais, especificamente, de países latino-americanos, que agora vivem no Brasil. Mas não basta ouvir, é preciso ter uma escuta ativa e acolhedora, que permita a construção de um espaço seguro, no qual se possa compreender os sentidos produzidos por esses e essas migrantes latino-americanos acerca de seu processo migratório e seu ingresso nas escolas brasileiras. São crianças e adolescentes que aqui estão e precisam ser enxergados em suas singularidades, além de respeitados enquanto sujeitos em desenvolvimento e de direitos, conforme expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁶ (BRASIL, 1990).

¹⁶ BRASIL. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 - **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 18 dez. 2020.

1.1 De que migração estamos tratando?

Nas últimas décadas, vimos um grande aumento dos processos migratórios em todo o globo. Segundo o World Migration Report 2022, são cerca de 281 milhões de pessoas migrantes espalhadas pelo mundo (3,6% da população global), o que corresponde ao triplo daqueles que viviam fora de seu país de origem em 1970 (MCAULIFFE; TRIANDAFYLLIDOU, 2021). Porém, o trânsito de pessoas pelo mundo é uma realidade desde que os primeiros humanos começaram a circular pelos continentes, já que “(...) a marcha da Humanidade é, literalmente, uma incessante marcha migratória” (ELHAJJI, p. 146, 2014). Sayad (1998) afirma que “(...) o imigrante é atopus, sem lugar, deslocado (...), nem cidadão nem estrangeiro, nem totalmente do lado do mesmo, nem totalmente do lado do outro”. Além disso, considera a migração um fato social (p. 11).

O histórico de imigração no Brasil data da invasão portuguesa da terra brasilis, em 1500, mas tomou maior impulso com a necessidade de mão de obra barata, após o fim da escravidão (AZEVEDO; LIMA, 2017). Porém, tal política imigratória foi também seletiva e discriminatória, pois pretendia atender a dois objetivos dos governantes: a) sanar a falta de mão de obra para trabalhar na agricultura (colonos) ou nas fábricas (operários) (AZEVEDO; LIMA, 2017) e b) embranquecer a população brasileira, objetivo diretamente relacionado com a herança escravagista. Investigamos um aspecto da migração, mas, como afirma Escudero (2017), “Falar da imigração é discorrer sobre a sociedade como um todo, seja a partir de uma perspectiva histórica, seja a partir das estruturas presentes da sociedade e de seu funcionamento” (p. 150).

Hoje, a geopolítica mundial impulsiona um número alarmante de deslocamentos: “(...) mais de 1 em cada 74 pessoas na Terra foi forçada a se deslocar” (ACNUR, 2022). É um cenário terrível, bem ilustrado pelo sonho de voltar, já que é um movimento no qual as pessoas são impelidas a sair de seus países por diversos fatores, desde econômicos até ambientais: “Por isso têm a chave da casa que, provavelmente, não existe mais” (MILESI, 2003, p. 28). Ainda segundo o ACNUR, a Agência da ONU para Refugiados:

pelo menos 89,3 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a deixar suas casas. Entre elas estão quase 27,1 milhões de refugiados, cerca de metade dos quais têm menos de 18 anos. Há também milhões de apátridas, pessoas a quem foi negada a

nacionalidade e que não têm acesso a direitos básicos como educação, saúde, emprego e liberdade de movimento. (ACNUR, 2022)¹⁷

Porém, no Brasil os números são modestos em relação a muitos países do globo: em 2021, tivemos 151.155 imigrantes registrados, sendo que 44,8% desse total eram mulheres. Isso mostra uma feminização das migrações, já que em 2011, as mulheres correspondiam a 32,6% do total de migrantes registradas no país. Ademais, nos últimos 12 anos (período de vigência da Lei 9.474/97 – 2010 - 2021), tivemos um total de 57.028 pessoas reconhecidas como refugiadas, sendo que em 2020, durante a pandemia de Covid-19, foi o momento do maior número de solicitações registradas: 26.577 pessoas. (OLIVEIRA; TONHATTI, 2022)

Temos visto um aumento na situação de vulnerabilidade dos países da América Latina com um número absurdo de pessoas vivendo em extrema pobreza – os dados apontam um crescimento de 81 para 86 milhões de pessoas, de 2000 a 2021; sendo que “O crescimento desta taxa representa um retrocesso de 27 anos e coloca a América Latina com o Caribe como a região mais vulnerável do mundo aos efeitos das atuais crises sanitária e econômica”¹⁸. (ONU, 2022). Esse tipo de vulnerabilidade é um dos fatores que impulsiona migrações para garantir a sobrevivência em outros países, inclusive no movimento sul-sul.

É nessa busca por sobrevivência que se insere a maior parte dos venezuelanos que chegam ao país em condições bastante precárias. O que isso quer dizer? Que ao contrário das famílias que mudam de país por serem transferidas pelo emprego – os expatriados – os venezuelanos migram pela atual precariedade das condições de emprego e saúde, entre outros fatores, e chegam ao Brasil em busca de inserção laboral para envio de divisas para os familiares que lá ficaram. Isso não acontece somente com os venezuelanos, mas também com os grupos que tiveram concessão de visto humanitário para entrada no país, como os haitianos, após sofrerem com diversas consequências advindas do terremoto de 2010, e os sírios, com a piora da

¹⁷ ACNUR. BRASIL. **Dados sobre Refúgio**. ACNUR Global Trends 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/> Acesso em: 17 fev. 2023.

¹⁸ ONU BRASIL. **Número de pessoas em extrema pobreza na América Latina sobe para 86 milhões**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/169794-numero-de-pessoas-em-extrema-pobreza-na-america-latina-sobe-para-86-milhoes> Acesso em: 10 jan. 2023.

crise humanitária por causa da guerra civil, em 2013¹⁹. Também aqui dão entrada, em situação de vulnerabilidade, os refugiados de diversas nacionalidades e os apátridas, que aqui aportam com a roupa do corpo e praticamente nenhum dinheiro.

Mas há distintos fluxos, quando observamos os países de origem e as cidades ou estados escolhidos no Brasil. Assim, é possível encontrar um grande contingente de bolivianos em São Paulo, atraídos por uma já estabelecida rede de contatos e trabalho relacionados à indústria têxtil – que inclui casos de trabalho escravo contemporâneo (RIOS, 2019). Os congolezes, assim como os angolanos representavam, há alguns anos, antes da vinda mais acentuada de venezuelanos, o maior grupo no Rio de Janeiro. Podemos compreender que a escolha da cidade não é aleatória, já que há um laço invisível que une os conterrâneos e os encaminha para os mesmos locais de destino. Tal laço é muitas vezes costurado de maneira virtual, já que as tecnologias da informação e comunicação (TICs) têm um importante papel no percurso migratório e na manutenção de vínculos culturais e afetivos, dentre muitos dos efeitos da chamada “webdiáspora” (ELHAJJI; ESCUDERO, 2016).

Apesar desse apoio e vínculo ‘a-espacial’, é importante perceber que nem todos os migrantes que aqui chegam o fazem sob as mesmas condições, nem pelos mesmos motivos. Por isso, é preciso distinguir os refugiados de migrantes, bem como os chamados trabalhadores expatriados. Além das diferentes condições, existem leis nacionais e internacionais que regem a acolhida e posterior apoio aos grupos – há diferenças cruciais que geram disputas, questionamentos e conflitos políticos que podem influenciar na perspectiva de volta e/ou permanência das famílias das crianças e dos adolescentes migrantes. Impactam também o tipo de apoio recebido – há organizações, como a Cáritas RJ, que só atende os refugiados –, assim como a percepção social a respeito dos grupos. A legislação brasileira confere o status de refugiado às pessoas que saem de seus países de origem por fundado temor de perseguição por motivos relacionados ao seu grupo social, opinião política, religião, nacionalidade e/ou raça.

Na presente pesquisa, vamos sempre nos referir às crianças e aos adolescentes que foram entrevistados como migrantes, que incluem alguns em

¹⁹ ACNUR BRASIL. **Sírios terão visto humanitário para entrar no Brasil**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2013/09/24/sirios-terao-visto-humanitario-para-entrar-no-brasil/>. Acesso em 22 out. 2020.

situação de refúgio; porém, não fizemos distinção durante a investigação. É preciso também apontar que há estrangeiros que são migrantes, mas que não são considerados refugiados – os profissionais transcontinentais – que segundo Bauman, (2001) transitam livremente pelo mundo sem se ater às fronteiras, assim como acontece com o dinheiro, que circula sem amarras. Podemos chamar esses trabalhadores de expatriados, pois geralmente são apoiados por suas empresas, em todo o processo de mudança de país e, muitas vezes, chegam com o tempo de permanência já delimitado.

As distinções e explicações sobre os termos não são apenas por seu valor semântico, conforme afirmam Grinberg e Grinberg (1996). Os migrantes que aqui estudamos são pessoas que saem de suas terras natais para “estabelecerem-se” no novo país. Os autores também chamam a atenção para as consequências psicológicas, quando compreendem/decidem que sua viagem tem um caráter permanente. Explicam que a “vivência de perda de tudo aquilo que foi deixado é muito maior porque sentem, ainda que possa não ser assim posteriormente, [que] a ruptura dos vínculos tem um caráter mais definitivo”²⁰(p. 31); inclusive as situações, muitas vezes, bastante dramáticas e traumáticas pelas quais vários deles passam, especialmente quando falamos dos refugiados, que geralmente não têm perspectiva alguma de retorno ao país de origem. Também é reconhecida a condição de refugiado quando há comprovada condição grave e generalizada de violação de direitos humanos (princípios trazidos pela Declaração de Cartagena inseridos na Lei nº 9.474/97²¹).

A mais nova Lei de Migração, a nº 13.445 (BRASIL, 2017), em vigor desde novembro de 2018, avançou em termos de direitos humanos em relação ao antigo Estatuto do Estrangeiro, promulgado durante a ditadura e baseado (...) na ‘doutrina da segurança nacional’ e na proteção do trabalhador nacional, a qual limitava os direitos civis, sociais e políticos dos migrantes, principalmente dos indocumentados, por meio de uma gestão da Polícia Federal e do Conselho Nacional de Imigração, vinculado ao Ministério do Trabalho, como afirmou a socióloga Patrícia Tavares de

²⁰ “vivencia de pérdida de todo lo que han dejado es mucho mayor porque sienten, aunque luego pueda no ser así, que la ruptura de los vínculos tiene un carácter más definitivo” (texto original)

²¹ BRASIL. **Lei nº 9.474/97** - Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm Acesso em: 18 jul. 2020.

Freitas²². Mesmo assim, as reformas ficaram aquém do esperado pelos migrantes e organizações civis, já que “(...) a abordagem do tema migratório está mais no âmbito da segurança nacional do que no âmbito dos direitos humanos”²³, como afirma Camila Asano, coordenadora do Programas da ONG Conectas Direitos Humanos.

Esse viés de segurança nacional tem consequências nas políticas públicas relacionadas aos migrantes, como também provoca um olhar para a alteridade na qual o outro é estranho, para além de estrangeiro. É aquele que deve ser evitado, mesmo que a marcha de imigrações provoque uma profusão de saberes e vivências interculturais nos mais diversos pontos do globo. Apesar disso, a realidade brasileira pode ser ilustrada pelas palavras de Bauman (2001):

Seu Cristo é judeu. Seu carro é japonês. Sua pizza é italiana. Sua democracia, grega. Seu café, brasileiro. Seu feriado, turco. Seus algarismos, arábicos. Suas letras, latinas. Só seu vizinho é estrangeiro (p. 33).

Essa xenofobia e discriminação étnico-racial é sentida no cotidiano dos migrantes, sejam crianças ou adultos; sendo uma realidade que contrasta com nosso imaginário de país acolhedor, do brasileiro como um homem cordial, conceito disseminado a partir de uma interpretação equivocada dos textos de Darcy Ribeiro. Somos um país racista que não se vê como tal²⁴, como bem entendeu o refugiado congolês ao contar que havia se dado conta de que era negro ao chegar ao Brasil²⁵. Esse racismo está entranhado na nossa fundação como país erguido nas costas dos povos africanos escravizados. Além de terem sido sequestrados e escravizados, os primeiros negros que aqui chegaram tiveram suas “almas” retiradas do imaginário

²²EXAME. **O panorama da imigração no Brasil**. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/o-panorama-da-imigracao-no-brasil/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

²³NEXO. Como o Brasil lida com a imigração venezuelana. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/02/14/Como-o-Brasil-lida-com-a-imigra%C3%A7%C3%A3o-venezuelana>. Acesso em: 20 dez. 2022.

²⁴ Pesquisa feita em 1995: 89% admitia que existia preconceito de cor no Brasil e 90% se identificava como não racista; Pesquisa de 2014: 92% acreditava na existência do racismo, mas somente 1,3% assumiu ser racista. Fonte: FOLHA DE S. PAULO. **Racismo envergonhado**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/6/25/opinioao/1.html>. Acesso em: 06 nov. 2020.; CORREIO BRASILIENSE. **Brasileiros acham que há racismo, mas somente 1,3% se consideram racistas**. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2014/03/25/interna-brasil,419288/brasileiros-acham-que-ha-racismo-mas-somente-1-3-se-consideram-racistas.shtml>. Acesso em: 06 nov. 2020.

²⁵ Relato feito à pesquisadora por integrante do grupo de homens refugiados durante oficinas do Projeto Refúgio na Arte. Trabalho realizado como consultoria à Cáritas RJ durante 4 meses, em 2017.

popular, pelos europeus que colonizaram a América Latina, ou por aqueles que defendiam serem eles cidadãos de segunda classe e, por isso, escravizá-los salvaria suas almas (vide justificativas nos escritos do dominicano Bartolomé de Las Casas, no século XVI, e do jesuíta Alonso de Sandoval, no século XVII) (SOUZA, 2006).

Também somos um país xenófobo, como explicita a adolescente “venezuelana Alejandra, de 11 anos, em entrevista ao grupo DIASPOTICS: “as meninas da minha escola dizem que não posso participar do Grêmio porque sou estrangeira. Fico triste” (ASSUMPÇÃO; AGUIAR, 2019, p. 184). E temos visto isso ficar bastante evidente durante a pandemia do Covid-19, pelas atitudes preconceituosas relatadas especialmente por chineses ou brasileiros com ascendência oriental²⁶.

É interessante observar que a percepção sobre a quantidade de migrantes transnacionais vivendo no Brasil é bastante distorcida pela população em geral. Dados de 2018, portanto, não atualizados, revelam a discrepância entre a realidade e a percepção dos brasileiros em relação à quantidade de estrangeiros vivendo no país. À época, os estrangeiros perfaziam cerca de 0,4% da população do Brasil. Mas na percepção dos brasileiros, o número era muito maior – 75 vezes maior – pois acreditavam que cerca de 30% dos habitantes do país eram migrantes²⁷.

O racismo e a xenofobia presentes no país têm efeitos muitas vezes devastadores na saúde mental de quem os experimenta. Não há somente sofrimento psíquico devido às atitudes explicitamente preconceituosas, mas construções de estereótipos (HALL, 2016) que influenciam a maneira de como tratamos uns aos outros, como enxergamos as diferenças culturais e quais serão ou não valorizadas em detrimento de outras. Tais estereótipos acabam permeando todas as nossas esferas sociais e nossas percepções individuais, tornando-se estrutural e, portanto, bastante difícil de serem desconstruídos e eliminados.

²⁶ FOLHA DE S.PAULO. **Em meio a surto de coronavírus, orientais no Brasil relatam preconceito e desconforto.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/02/em-meio-a-surto-de-coronavirus-orientais-no-brasil-relatam-preconceito-e-desconforto.shtml> Acesso em: 06 nov. 2020; BBC NEWS BRASIL. **Coronavírus: como o surto está espalhando antigos preconceitos sobre a China e seus hábitos culturais.** Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51305487> Acesso em: 06 nov. 2020.; EL PAÍS. **Sinofobia já é um fenômeno global.** Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opinion/2020-06-27/sinofobia-ja-e-um-fenomeno-global.html> Acesso em: 06 nov. 2020.

²⁷ FOLHA DE S.PAULO. **Brasileiro superestima em 75 vezes o número de imigrantes no país, diz pesquisa.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/12/brasileiro-superestima-em-75-vezes-o-numero-de-imigrantes-no-pais-diz-pesquisa.shtml> Acesso em: 06 nov. 2020.

Há, como consequência do que discutimos, valorização histórica de um determinado tipo de migrante em detrimento de outros, devido a fatores tais como o racismo estrutural presente em nosso país, a já finda política de imigração, que visava o embranquecimento da população, via “políticas de incentivo e subsídio à imigração europeia no Sudeste e Sul do Brasil” (MADEIRA; GOMES, 2018, p. 470), o eurocentrismo incorporado por nós, brasileiros, que fica evidente na postura de enxergar a Europa e os Estados Unidos como referências de “países desenvolvidos”, ao mesmo tempo que damos às costas para os vizinhos latino-americanos, sem nem ao menos nos percebermos como tais; e olhamos o continente africano como um lugar de pobreza, exploração e desigualdade.

Uma das consequências em fazer distinção entre classes diferenciadas de cidadãos é o comprometimento e, muitas vezes, o impedimento do acesso aos serviços e direitos, em âmbitos tão diversos quanto a educação, o emprego, a renda e a saúde. Não é apenas uma questão de acesso – como se isso não fosse o bastante – mas os preconceitos decorrentes do racismo, xenofobia, eurocentrismo geram marcas profundas na psique de quem os sofre e, conseqüentemente, impactam a saúde mental de parcela expressiva da população.

É interessante notarmos que somos um país culturalmente diverso desde a nossa origem, antes mesmo da colonização. Temos brasileiros que são indígenas de 305 etnias diferentes e que, apesar de muitas vezes invisíveis, aqui também vivem²⁸. Dois exemplos deixam evidente a invisibilidade dos povos originários do Brasil: segundo a FUNAI (2020) – Fundação Nacional do Índio – os indígenas só foram incluídos, no censo demográfico nacional do IBGE, a partir de 1991, e acabamos de presenciar o genocídio do povo Yanomami que, apesar de anunciada, só ganhou as páginas dos jornais nos últimos meses. Compreendemos, portanto, que o Brasil é um país culturalmente diverso, desde antes dos portugueses aqui chegarem. Infelizmente, boa parte dessa riqueza cultural foi eliminada por meio de balas colonizadoras, doenças para as quais os povos originários não tinham defesas imunológicas, restrição e invasão das terras indígenas – ainda em curso. Além de desnutrição – ainda hoje, cerca de 30% das crianças indígenas brasileiras apresentam

²⁸ De acordo com o Censo do IBGE de 2010. Fonte: FUNAI. **Quem São**. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>. Acesso em: 22 out. 2020.

desnutrição crônica – entre os ianomâmis essa taxa é superior a 80%²⁹ – apesar do nível de desnutrição geral das crianças até 5 anos ser de 6,7%. As crianças quilombolas, ou seja, descendentes dos escravos negros que conseguiram chegar aos quilombos, também sofrem com desnutrição.

Em relação à população brasileira de 190.755.799 milhões de pessoas (dados do IBGE de 2010), os indígenas compõem um contingente tímido em relação ao passado pré-colonial, mas ainda muito expressivo – são 817.963 mil pessoas. O esforço de forjar uma identidade nacional brasileira parece ter resultado em um estreitamento daquilo que é ser brasileiro, especialmente porque se baseia no domínio da língua. E esse é bastante importante para o nosso trabalho. O esforço de atrelar a identidade nacional à língua portuguesa fica evidente ao nos confrontarmos com o fato de ainda termos 274 línguas indígenas diferentes sendo utilizadas atualmente e, apesar disso, apenas a Língua Portuguesa e Libras (Língua Brasileira de Sinais, utilizada pela comunidade surda) são aceitas como línguas oficiais do país, sendo que é a proficiência em língua portuguesa que resulta na possibilidade de aquisição da cidadania brasileira. (FUNAI, 2020). Um dado relevante para nossa discussão é que 17,5% dos indígenas que vivem no Brasil não falam a língua portuguesa – isso quer dizer que há necessidade de escolas interculturais para as crianças indígenas, elas existem e são importantes “(...) como instrumento de luta, resulta de um longo e doloroso aprendizado político dos povos indígenas, no cenário de suas relações com os “brancos”” (TAUKANE³⁰, 1999, p. 32). São brasileiros que convivem com os embates culturais e são inspiração para nosso mergulho nas experiências de práticas interculturais dentro das escolas.

Para finalizar o cruzamento das diversas exclusões, faz-se necessário frisar que, no caso das mulheres e meninas migrantes, a situação consegue ser ainda pior, já que o Brasil é um país machista e a violência contra a mulher é naturalizada. Além disso, como apontam Alencar-Rodrigues et al. (2009), os estudos migratórios

²⁹ UNICEF. **Desnutrição**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/desnutricao> Acesso em: 07 nov. 2020.

³⁰ “Militante das causas dos povos indígenas, Darlene Yaminalo Taukane foi a primeira mulher indígena a receber o título de mestre em educação no Brasil.” Fonte: ITAÚ CULTURAL. **Darlene Taukane – Mekukradjá**. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/darlene-taukane-mekukradja> Acesso em 22 out. 2020.

negligenciaram por muito tempo as experiências das mulheres, gerando um domínio masculino nesse tema.

A perspectiva de gênero ajuda na discussão sobre o lugar da criança na sociedade ocidental, pois é possível traçar um paralelo com o lugar de submissão imposto às mulheres. Depreende-se daí que há uma missão histórica a ser empreendida e que a escuta das crianças migrantes não é um projeto saturado. Portanto, fomentar espaços de escuta às crianças e aos adolescentes migrantes é apoiar a construção de uma versão fora do domínio adulto e masculino, nos estudos migratórios, estimulando-os a serem protagonistas de suas próprias histórias, ao invés de subalternos aos homens adultos.

Por que levantar esses pontos de discussão quando o tema da pesquisa é o de migração transnacional? Porque devemos entender o contexto histórico e atual que os não-falantes de português encontram quando aqui chegam, além de chamar a atenção para a importância da língua materna como elemento fundante de sua cosmologia e da identidade nacional forjada por meio de diversos elementos, inclusive da língua (Hall, 2016). E, por isso mesmo, não respeitar a língua materna de um povo ou de um indivíduo pode ser considerado como “violação dos direitos linguísticos”, ou seja, uma violência psicológica que pode provocar sofrimento psíquico. Afinal de contas, a língua é parte da identidade.

Apesar da exclusão ser parte inerente ao sistema em que vivemos, temos que considerar as dimensões ético-políticas dela. Àquele que não tem as condições social, econômica e cultural asseguradas, ou seja, o sujeito que se encontra em situação de vulnerabilidade e exclusão, a ele também é negado o reconhecimento de seu sofrimento ético-político, uma vez que, para a sociedade, ele não deveria se preocupar senão com sua própria sobrevivência. Ora, mas esse sujeito permanece com sua subjetividade e afetividades mesmo quando em exclusão e, então, percebe que lhe são negadas suas demandas relacionadas aos desejos, reconhecimento, dignidade, afetividades e pertencimento. Aqui, portanto, compreenderemos que é necessário o uso da afetividade para se pensar nas questões relacionadas à exclusão (SAWAIA, 1999).

De acordo com Hall (2006), a “comunidade imaginada” (conceito que ele pega emprestado de Benedict Anderson (2008), seu sentido de nação e uma cultura

nacional são construídos pelo *discurso* (itálico no original), forjando identidades. “Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas.” (HALL, 2006, p. 51)

Desse modo, além de construirmos nossa identidade como pessoas únicas, temos uma identidade nacional e uma visão de mundo e de homem mediada pelos símbolos e representações que usamos. Em última instância, segundo Vygotsky³¹ (1993) “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir.” (p. 108)

1.2 Aqui, porém invisíveis: quem são as crianças e os adolescentes que chegam ao Brasil?

Nos últimos anos, presenciamos um aumento considerável de crianças e de adolescentes migrantes transnacionais aportando no Brasil. Geralmente chegam acompanhados de, pelo menos, um membro da sua família (não necessariamente os pais). No entanto, a chegada de crianças e adolescentes desacompanhados passou a ser uma realidade mais frequente.

Dados de 2010, segundo o NEPO – Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (2020), indicam 40.940 matrículas escolares de pessoas entre 0 e 19 anos, sendo São Paulo a cidade que mais recebeu migrantes, seguida pelo Rio de Janeiro e, em terceiro lugar, Curitiba. O ensino fundamental (1º ao 4º ano) era a etapa de ensino com maior número de crianças matriculadas, 10.266, seguida pela Educação Infantil com 7.311 crianças. Os sete países de origem das crianças que mais se matricularam nas escolas brasileiras, em 2010, em ordem do maior para o menor: Estados Unidos da América, Bolívia, Japão, Paraguai, Argentina, Portugal e Uruguai.

Os dados referentes a 2019, apontam a matrícula de 117.010 estudantes migrantes de 0 a 19 anos na matriculados instituições de ensino brasileiras. São Paulo continuou sendo a cidade que mais recebeu crianças e jovens migrantes, porém a configuração mudou com a chegada dos venezuelanos, principalmente pela fronteira com Roraima, fazendo com que Boa Vista aparecesse em segundo lugar nas

³¹ Utilizaremos a grafia do nome do psicólogo bielorrusso Лев Семёнович Выготский (no alfabeto cirílico) como Lev Semyonovich Vygotsky. Exceções serão feitas quando o nome estiver com outra grafia no texto original citado.

matrículas escolares, seguida por Curitiba e Manaus. O Rio de Janeiro aparece apenas em 8º lugar com 2.240 matrículas. (NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO ELZA BERQUÓ, 2020)

É interessante observar uma mudança também no perfil dos países de origem: dados de 2019 indicam que o maior grupo é composto por haitianos, seguidos por bolivianos, paraguaios e, em quarto lugar, o grupo de estadunidenses. Das 12 nacionalidades listadas com as maiores quantidades de estudantes, vemos que, das 12 primeiras colocações, 7 são de países pertencentes à América Latina (Haiti, Estado Plurinacional da Bolívia, Paraguai, Argentina, Uruguai, Colômbia e Peru). (NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO ELZA BERQUÓ, 2020) Infelizmente, apenas até 2020 temos a informação sobre a nacionalidade dos estudantes matriculados nas escolas do Brasil. O atual Censo Escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não traz mais esse dado.

Como já discutimos anteriormente (ELHAJJI; AGUIAR; ASSUMPÇÃO, 2021), o lugar da criança e do adolescente migrante parece ser o da invisibilidade, principalmente quando se trata do preparo das escolas brasileiras para acolhê-los e apoiar seus processos de inclusão na nova realidade. Isso pode ser conferido nas conversas com professores, que muitas vezes desconhecem quais seriam os melhores caminhos para ajudar – mesmo os mais dedicados professores das escolas públicas têm sido pegos de surpresa! Há relatos de alguns que somente descobrem a existência de um estudante estrangeiro em sua sala depois de alguns dias por escutá-lo/la falar em outra língua. Outros contam que não conhecem pessoas migrantes e/ou que nunca saíram do país e que isso gera uma dificuldade maior para se colocar no lugar da criança. Em outros casos, contam sobre as dificuldades em compreender os hábitos diferentes trazidos pelos pais/responsáveis e estudantes, como banho e alimentação (ELHAJJI; AGUIAR; ASSUMPÇÃO, 2021).

Assim, os próprios professores podem ter pouca percepção sobre os desafios enfrentados pelas crianças e adolescentes ou considerar que a adaptação à nova realidade será “natural” quando se trata de quem ainda não é adulto. A dinâmica da escola acaba sendo mais cruel com os adolescentes, uma vez que cada disciplina tem seu próprio professor e acabam ficando pouco tempo na semana com cada turma. Portanto, como ajudar os pais e estudantes e entender as dinâmicas que ocorrem na

escola, os uniformes, materiais, pedidos de dever/lição de casa, além dos costumes e das línguas que não conhecem?

É possível que essa invisibilidade esteja relacionada com diversos fatores, como sugerimos em ElHajji, Aguiar e Assumpção (2021), tais como o percurso migratório ter sido sempre observado a partir de uma ótica adultocêntrica, quando as famílias consideram as crianças como um projeto futuro ou não as incluem nos preparativos para a mudança. Os preparativos são importantes? Podemos considerar que sim, já que Forlot (2008) nos explica que toda migração inclui o que ele chama de “*experiência pré-migratória*”, além da “*jornada migratória*”³² em si. (p. 10-21) (grifo do autor) (tradução nossa). Portanto, há um processo antes da partida, enquanto a migração ainda é projeto, mesmo que embrionário. Ao compreendermos que o olhar adultocêntrico opera em diversos níveis, podemos perceber que uma das consequências das crianças e dos adolescentes não participarem dessa “*experiência pré-migratória*” é a de que levarão consigo pouco conhecimento sobre o país no qual viverão – os costumes, o clima e a língua, por exemplo.

Esse último ponto tem um papel importante nesse não-lugar da criança em todo o processo migratório: a crença bastante generalizada de que as crianças se adaptam facilmente, de maneira quase que “natural”. Mas será que isso é válido para todas as crianças? A que custo, afinal de contas, acontece essa adaptação à nova cultura?

O/as professores/as podem inclusive ajudar a identificar crianças e adolescentes que precisem ser encaminhados a outros profissionais, como psicólogos e psiquiatras, tornando a escola uma porta de entrada no acolhimento de necessidades especiais e apoio externo. Seu papel é essencial no processo de inclusão escolar dos estudantes migrantes, inclusive nas questões relacionadas à saúde mental e ao desenvolvimento integral. Eles convivem diariamente com os estudantes, conseguem estabelecer vínculos afetivos e, se bem orientados, podem apoiar na identificação daqueles que demandam maior atenção. Mas, para isso, é preciso compreender o que acontece com as crianças e adolescentes migrantes.

Há uma crença bastante generalizada de que qualquer criança aprenderá uma nova língua facilmente, “naturalmente”, e que não é preciso nenhum preparo ou esforço para que ela se adapte a uma nova situação. Acreditamos que essa crença

³² “*expérience pré-migratoire*” e “*un parcours migratoire*” (texto original).

acaba contribuindo para conferir esse não-lugar à criança em meio a empreitada migratória. Além disso, observamos que as crianças podem passar por sofrimento psíquico durante o processo. Assim, fica a pergunta: qual é o custo de ser invisível? Vimos que a invisibilidade gera um custo relacionado ao coletivo e às políticas públicas. E quanto aos aspectos psicossociais?

Fatores psicossociais da migração infantojuvenil

Compreendemos que “os pais podem ser emigrantes voluntários ou forçados, mas as crianças são sempre ‘exilados’: não escolhem partir e não podem escolher voltar.” (GRINBERG; GRINBERG, 1996, p. 122). Porém, mesmo dentro desse contexto de migrações forçadas, no qual estariam crianças e adolescentes, existem diversos fatores que influenciarão o processo de inclusão social em uma nova cultura, tais como idade, o estado evolutivo da criança/adolescente, gênero, a rede de apoio no novo local, a infraestrutura da viagem e da nova casa e cidade/país, o acolhimento da escola, o estabelecimento de vínculos com os pares, como também a inclusão social dos familiares que os acompanham no processo de migração. É importante lembrar que os próprios pais ou responsáveis, que migraram com a criança ou jovem, estão fragilizados com as mudanças e, muitas vezes, não conseguem dar o apoio necessário, pois estão passando pela experiência traumática da migração, uma vez “(...) que implica numerosas mudanças na realidade externa com a consequente repercussão na realidade interna³³.” (GRINBERG; GRINBERG, 1996, p. 62)

Como fatores de risco, podem ser identificadas 10 ameaças/perigos agrupados em 3 categorias: abuso, desafios domésticos e negligência (PARK; KATSIAFICAS, 2019, p. 2). Pelas vivências relacionadas à migração serem sempre individuais, é preciso lembrar que algumas crianças e jovens poderão se animar com a jornada como uma grande aventura, enquanto outros podem vivenciar intenso sofrimento psíquico, solidão e angústia. Portanto, como afirma em entrevista Sandra Greco, gestora nacional da ONG Aldeias Infantis SOS, “as questões emocionais das crianças, adolescentes e famílias que chegam ao Brasil também precisam de atenção”

³³ “situación traumática múltiple que implica numerosos cambios en la realidad externa con la consiguiente repercusión en la realidad interna.” (texto original)

(AGÊNCIA BRASIL, 2018)³⁴; sendo que o lugar por excelência para trabalhar os aspectos psicossociais relacionados à migração é a escola, onde as crianças e os jovens passam boa parte do dia em companhia de seus pares em um ambiente que visa seu desenvolvimento integral.

Ao citar os desafios psicossociais que atravessam, com maior ou menor intensidade, todos aqueles que passam por uma migração, nossa intenção não é patologizar as vivências das crianças e dos adolescentes, mas jogar luz sobre aspectos relevantes que ainda são pouco explorados e cuidados. É chamar a atenção dos adultos para aquilo que está acontecendo com quem ainda não é adulto e mostrar que precisamos saber mais e melhor. Precisamos escutá-los. Nosso enfoque será sempre o da prevenção e da promoção da saúde mental (nunca entender a saúde como ausência de doença). Acreditamos que seja importante falar sobre as consequências psicossociais que as mudanças de país podem acarretar para crianças e adolescentes, uma vez que existem desafios em cada etapa de nossa vida e nem sempre conseguimos superá-los sem ajuda. Às vezes, é preciso apoio psicológico, por meio de terapia, por exemplo, ou até mesmo o auxílio responsável de medicação quando prescrita por um médico. Sabemos, por exemplo, que “a mobilidade escolar está associada ao aumento do risco de sintomas psicóticos, tanto direta quanto indiretamente” (SINGH et al, 2014, p. 518).

Ou seja, é preciso estar atento às crianças e aos adolescentes que mergulharão em uma cultura escolar distinta e dar atenção especial àqueles com baixa proficiência na língua do país de acolhida, pois podem não conseguir cumprir com as demandas da escola e terem o desenvolvimento de suas capacidades prejudicado. Isso provocará, sem dúvida alguma, a não efetivação da garantia de seus direitos à educação (NEVES, 2018). Para que isso não aconteça, novamente citamos Sandra Greco em entrevista, quando afirma que: “é preciso um trabalho de formação para os professores e de conscientização para as próprias crianças brasileiras, para

³⁴ AGÊNCIA BRASIL. **Brasil acolhe mais de 30 mil imigrantes crianças e adolescentes**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-09/brasil-acolhe-mais-de-30-mil-imigrantes-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 30 out. 2019.

que não haja rejeição e *bullying* aos venezuelanos”³⁵ e a todas as outras nacionalidades. (AGÊNCIA BRASIL, 2018)

Quem acolhe, portanto, precisa estar preparado e ter consciência das necessidades e desafios daquele que está chegando, inclusive noções básicas da cultura do outro. Somente assim será possível criar um ambiente saudável no qual todos possam se desenvolver integralmente. Nossas funções superiores desenvolvem-se a partir da relação dialética entre o homem e seu meio, permitindo que nos tornemos humanos (VYGOTSKY, 1993). Desse modo, compreendemos que todos temos necessidade de redes de apoio e vínculos com pessoas significativas em nossas vidas e que são necessários para enfrentarmos os desafios e adversidades da vida. Segundo Olff et al. (2019) “Indivíduos que experimentam altos níveis de apoio estão mais bem equipados para lidar com as principais adversidades da vida”³⁶ (p. 12). E cada membro da família reagirá a seu modo, como poderemos ver nas dinâmicas entre os irmãos, durante as entrevistas, e também compreender todo o processo que estão vivendo de maneira singular. Muitos pais, por exemplo, acabam tentando proteger os filhos das informações que poderiam explicar suas partidas de maneira mais inteligível. Porém, os adultos da família podem querer esconder o que de fato aconteceu para protegê-los “de toda a tragédia bem como da política”³⁷ (YOUSAFZAI; WELCH, 2019, p. 181)

1.3 Há iniciativas e potência – algumas experiências em andamento

Sabemos que uma das consequências de não haver políticas públicas nacionais voltadas à educação para a infância e adolescência migrante é a falta de preparo e infraestrutura oferecido e disponível às escolas para acolher os estudantes que chegam ao Brasil, impacto que se estende também aos seus professores e à toda equipe escolar. Apesar disso, podemos identificar diversas iniciativas bastante potentes em escolas do território nacional, mesmo que seja o esforço de apenas um/a professor/a.

³⁵AGÊNCIA BRASIL. **Brasil acolhe mais de 30 mil imigrantes crianças e adolescentes**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-09/brasil-acolhe-mais-de-30-mil-imigrantes-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 30 out. 2019.

³⁶ “Individuals who experience high levels of support are better equipped to cope with major life adversities.” (texto original)

³⁷ “from all the tragedy as well as the politics”. (texto original)

A escola, depois do núcleo familiar, passa a exercer importante papel no desenvolvimento de relações significativas em nossas vidas, que podem ser tanto por meio dos professores, de outros funcionários da escola e/ou pelos amigos (pares) que ali estudam. Além disso, embasados na concepção sociointeracionista do desenvolvimento humano, e pelas lentes de Vygotsky (1993), compreendemos que o desenvolvimento cognitivo, a subjetividade e a construção do conhecimento são produzidas por meio das múltiplas interações que estabelecemos ao longo da vida e, obviamente, não se restringem ao espaço escolar. O aprendizado suscita e impulsiona o próprio desenvolvimento, sendo que a criança, ao aprender com um adulto ou com uma criança mais experiente, vai elaborando os conteúdos e os interiorizando, gerando transformação em seus modos de agir e pensar. Esse processo se dá por meio da linguagem, essencial para o desenvolvimento cognitivo e social do homem. Portanto, a transmissão de cultura e história ocorrerá na relação dialética entre o homem e seu meio social. E um dos ambientes férteis para esse processo de aprendizagem é a escola.

Nesse contexto de chegada de uma criança ou um adolescente migrante transnacional, o/a professor/a assume um papel que não havia previsto – já que não há política que o/a oriente – e tampouco solicitação, mas que se coloca diante dele/a como um desafio – o de intermediador/a ou comunicador/a intercultural. Como pode desenvolver as competências necessárias para apoiar as crianças e os adolescentes migrantes, cujos códigos culturais são diferentes e que não são fluentes em português? A vivência da criança terá bastante relação com a recepção do grupo, sendo que a escola pode significar o local de fomento daquilo que ninguém tira de nós – o conhecimento, nossas vivências e histórias. Como conta María, adolescente e refugiada colombiana, no livro escrito por Malala:

Embora viéssemos de lugares e origens diferentes, nossas histórias eram semelhantes: todos nós tivemos que partir ou correríamos o risco de morrer se ficássemos. Portanto, cada um de nós contou um pedaço da nossa história de uma forma que contasse toda a história dos deslocados internos na Colômbia. Chamamos isso de *Ninguém pode tirar o que carregamos dentro de nós*. (MARÍA in YOUSAFZAI; WELCH, 2019, p. 116-117)³⁸

³⁸ “While we came from different places and backgrounds, our stories were similar in that we all had to leave or risk dying if we stayed. So we each told a piece of our story in a way that told the whole story of internally displaced people in Colombia. We called it *Nobody Can Take Away What We Carry Inside*” (MARÍA in YOUSAFZAI; WELCH, 2019, p. 116-117) (texto original)

E, assim, a partir do prisma das possibilidades, sem colocar o foco na *falta*, mas sim na *potência transformadora* de quem vivência desafios interculturais diariamente, podemos passar por algumas experiências interculturais já realizadas. De fato, há políticas locais e diversas ações sendo executadas por professores e escolas no Brasil e em muitos outros países.

Em termos de política pública, na esfera municipal, podemos destacar o município de Foz do Iguaçu³⁹, no Paraná. Mas quem está na vanguarda é a cidade de São Paulo, com o decreto de regulamentação da Lei nº 16.478, que instituiu a Política Municipal para a População Imigrante na cidade de São Paulo, assinado em 15 de dezembro de 2016⁴⁰. Isso se reflete também no preparo das escolas para a recepção dos estudantes migrantes, até porque é o estado com maior número matrículas de migrantes – São Paulo tem 27.772 estudantes de 0 a 19 anos oriundos de outros países, sendo a maioria de bolivianos. (NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO ELZA BERQUÓ, 2020)

Em uma das escolas paulistanas, a Escola Estadual Frei Paulo Luigi, no bairro do Pari, há utilização de métodos de sucesso para integrar os estudantes migrantes, como as “duplas produtivas”⁴¹, ou seja, crianças migrantes fazem as tarefas junto com as brasileiras, uma apoiando à outra. A leitura em voz alta em grupo também ajuda na aquisição da língua portuguesa. Não é só a língua que precisa de atenção. Os hábitos alimentares, como consumo de carne de porco ou jejum em alguns períodos, são elementos importantes de cuidado da escola, conforme indica a coordenadora da Escola Estadual Frei Paulo Luigi.

Conhecer alguém da mesma turma, antes do começo das aulas e de frequentar o colégio, também parece facilitar esse processo de ingresso em um novo mundo escolar, segundo relatos de estudantes internacionais brasileiros, em escolas em outro estado e no exterior. As aulas de reforço da língua local também estão presentes

³⁹ PREFEITURA DE FOZ DO IGUAÇU. PARANÁ. **Acolhimento de pessoas refugiadas e migrantes em Foz do Iguaçu é destaque em relatório da ONU.** Publicado em 18/04/2023. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia.php?id=51851> Acesso em: 01 maio 2023.

⁴⁰ PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Lei nº 16.478 de 8 de julho de 2016 - Legislação Municipal.** Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016/#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Municipal%20para,o%20Conselho%20Municipal%20de%20Imigrantes.> Acesso em 20 out. 2020.

⁴¹idem

em diversos dos projetos ao redor do mundo para apoio à integração das crianças – isso seria possível nas escolas públicas do Rio de Janeiro?

O que já acontece no estado do Rio de Janeiro, em especial em algumas escolas em Duque de Caxias, município do Rio, são atividades de valorização da cultura africana e também da negritude, já que a maior parte dos estudantes migrantes morando na cidade vêm de países africanos. A utilização de mapas, música, dança e brincadeiras africanas, histórias com protagonistas negros e diálogo mais estreito com as famílias foram algumas dessas atividades que identificamos⁴². Elas podem ser caracterizadas como práticas interculturais, dependendo de como forem implementadas pelos docentes, já que o que buscamos é a criação de algo novo a partir do encontro das culturas. É interessante observar que esses professores têm um perfil militante, como a participação em grupos feministas, movimento negro, religiões de matriz africana, além de formação acadêmica que instiga essa postura que se manifesta em “(...) práticas de resistência reconfigurando o currículo escolar” (SANTOS, 2019, p. 76-77).

Há uma grande diversidade de materiais encontrados nos países que recebem muitos migrantes. Podemos citar o site norte-americano <https://sharemylesson.com/subject/immigration>⁴³, fundado pela Federação Americana de Professores (*American Federation of Teachers*), no qual podem ser acessados muitos planos de aula inseridos na plataforma pelos próprios professores. Há uma seção específica, nos assuntos sobre imigração (<https://sharemylesson.com/subject/immigration>), na qual as atividades estão compiladas por série, dentre as quais podemos encontrar: Comemore a cultura, a diversidade e a inclusão com seus estudantes; A Jornada (guia de discussão do livro) – “o livro é contado a partir da perspectiva de uma criança e explora as decisões

⁴² SANTOS, Caroline Delfino dos. **A inclusão escolar de crianças africanas negras em Duque de Caxias/RJ - diálogos culturais a favor de um de uma pedagogia antirracista**. Apresentação oral do trabalho no VII Simpósio de Pesquisa sobre Migrações, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 27 a 29 de novembro de 2019.

⁴³ SHARE MY LESSON. Disponível em: <https://sharemylesson.com/subject/immigration>Acesso em: 01 ago. 2020.

inimagináveis tomadas quando uma família deixa sua casa e tudo o que sabe para escapar da turbulência e da tragédia trazida pela guerra⁴⁴.

No Canadá, há um programa específico para os adolescentes e jovens de 12 a 20 anos, que chegam ao país, e conta com a participação de mentoria de pares: *The Core Connections Program (C2)*⁴⁵. O programa tem como objetivo que os participantes façam uma rede de amigos, tenham engajamento em atividades de voluntariado na comunidade, aprendam novas habilidades e sobre a cultura e a vida no país. O Governo também tem uma seção em seu *website* chamado Espaço do Professor (*Teachers' Corner*)⁴⁶ que não indica muitas atividades, mas tem a intenção de compartilhar “jogos e recursos para ensinar disciplinas de cidadania, imigração e multiculturalismo”.

Na Espanha, podemos contar, entre outros, com o website da Federação de Ensino de CC.OO. da Andaluzia (*Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía*) com atividades para uma aula de migrantes⁴⁷, o Projeto “Uma Viagem até o Encontro” (*Un Viaje Hacia El Encuentro*)⁴⁸ e um site de recursos digitais para os estudantes do ensino médio (*Recursos web para la atención a alumnado inmigrante en centros de Educación Secundaria*), do Ministério da Educação, Cultura e Esporte do Governo da Espanha⁴⁹.

⁴⁴ “(...) book is told from the perspective of a young child and explores the unimaginable decisions made as a family leave their home and everything they know to escape the turmoil and tragedy brought by war.” (texto original) Fonte: SHARE MY LESSON. **The Journey (book discussion guide)**. Disponível em: <https://sharemylesson.com/teaching-resource/journey-book-discussion-guide-281201> Acesso em: 01 ago. 2020.

⁴⁵CALGARY, Immigrant Services. **Core Connections Program**. Disponível em: <https://settlementcalgary.com/c2/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

⁴⁶CANADA, Government of. **Teachers' Corner**. Disponível em: <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/canadians/celebrate-being-canadian/teachers-corner.html>. Acesso em: 18 out. 2022.

⁴⁷ANDALUCÍA, Federación de Enseñanza de CC.OO. de. Temas para la educación. **Actividades para un aula de inmigrantes**. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8314.pdf> Acesso em: 18 out. 2022.

⁴⁸ REYES, Marta González; GÓMEZ, Virginia Pulido; HERRERO, Ruth García; VÁZQUEZ, Paloma Pastor; REYES, María González; THIAM, Daouda; KANTE, Daouda; SARRY, Sini. **Un viaje hacia el encuentro**. Proyecto. Fundación FUHEM. Disponível em: <https://www.fuhem.es/media/ecosocial/File/Materiales%20educaci%C3%B3n/Proyecto%20Viaje%20hacia%20el%20encuentro.pdf> Acesso em: 18 out. 2022.

⁴⁹ESPAÑA, Gobierno de. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Observatorio Tecnológico. **Recursos web para la atención a alumnado inmigrante en centros de Educación Secundaria**. Disponível em: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/equipamiento-tecnologico/aulas-digitales/784-recursos-web-para-la-atencion-a-alumnado-inmigrante-en-centros-de-es> Acesso em: 20 ago. 2020.

No Chile, há o Programa de Educação intercultural bilíngue que, segundo Mondaca et al. (2018) acabou provocando uma certa confusão, pois muitos professores compreendem a interculturalidade apenas como relacionada às questões indígenas, embora o país seja um dos que mais recebem migrantes na região. Uma das iniciativas é a implementação de atividades culturais aymara (como celebração do Machaq Mara e La Cruz de Mayo), além de uma disciplina para aprendizagem da língua, em escolas do norte do Chile, que recebem estudantes vindos do Peru e da Bolívia e que têm a cultura Aymara em comum (p. 196).

Na Colômbia, há um projeto específico para integrar as crianças venezuelanas, que nos relata algumas das iniciativas que ocorrem, como no Colégio Pablo León Correa, em Cúcuta, onde os estudantes mais velhos fazem tutoria no contraturno para apoiar os estudantes migrantes mais novos⁵⁰. Já a ACNUR (UNHCR), a Agência da ONU para Refugiados, tem material para ser usado pelos professores em sala de aula, como o conjunto de ferramentas para trabalhar com estudantes crianças e adolescentes e ajudá-los a criar um ambiente mais acolhedor⁵¹. Esses são apenas alguns exemplos de programas e ações e que não esgotam a imensa gama de sugestões dos professores e para professores, no Brasil e nos demais países preocupados com as questões interculturais.

Os professores podem ser treinados a atuar como mediadores culturais na prevenção de casos de depressão e isolamento, bem como na promoção de saúde mental de maneira mais ampla. É bastante responsabilidade e talvez eles não a desejem, mas poderá ser de extrema relevância. No entanto, para que isso se torne realidade, os programas e políticas precisam prever conteúdo para lidar com trauma (*Trauma-informed programs and policies*) (PARK; KATSIAFICAS, 2019, p. 1).

Nesse sentido, uma das recomendações do *Migration Policy Institute*, nos Estados Unidos da América do Norte - EUA, é para que os programas e projetos para mitigar os efeitos do trauma entre crianças pequenas migrantes e refugiadas é

⁵⁰MIGRA VENEZUELA. **Requisitos para que niños venezolanos estudien en Colombia**. 2019. Disponível em: <https://migravenezuela.com/web/articulo/requisitos-para-que-ninos-venezolanos-estudien-en-colombia-2019/1508>. Acesso em: 08 set. 2020.

⁵¹UNHCR. **L'enseignement de la thématique des réfugiés**. Disponível em: <https://www.unhcr.org/fr/enseigner-sur-la-thematique-des-refugies.html>. Acesso em: 18 out. 2021.

justamente capacitar e fortalecer os locais de cuidado e educação na primeira infância.⁵² (PARK; KATSIAFICAS, 2019).

Além de conhecimento sobre cuidados em saúde mental e capacidade de identificar e responder aos primeiros sinais de trauma nas crianças (PARK; KATSIAFICAS, 2019), precisamos de algo mais elementar para que a sala de aula com estudantes migrantes possa tornar-se um ambiente acolhedor e transformador: a compreensão de que o/a professor/a tem um papel de mediador intercultural e, por isso, ele/a precisa desenvolver competência intercultural. Quais as táticas dos professores para superar as práticas racistas e xenofóbicas? Como afirmam Illes e Dimitrov (2015) “Desmistificar o fenômeno migratório e afastar estereótipos negativos é um desses desafios que se impõem”. (p. 17-18)

Estamos falando especificamente sobre conhecer a realidade de crianças que saem de situações de vulnerabilidade em seus próprios países de origem e chegam ao Rio de Janeiro para viver em comunidades de baixa renda, muitas vezes com índices de violência maiores do que aqueles de seus países e comunidades de origem. Além disso, é preciso que os pais compreendam as dinâmicas de poder de tais lugares, que podem incluir os poderes da milícia ou dos grupos de tráfico de droga. São poderes paralelos que operam nas comunidades e ditam o ritmo de diversos fatores da vida cotidiana afetando, inclusive, a possibilidade de brincar na rua e interagir com as crianças locais que vivem na mesma comunidade. Como afirma um dos participantes do grupo do Refúgio na Arte (já citado), ouvir tiros e correr risco de ser atingido por uma bala perdida não fazia parte de seu cotidiano na República Democrática do Congo (RDC), mas agora é a realidade na comunidade que vive na Baixada Fluminense.

1.4 Quem nós escutamos? As crianças, os jovens, os professores e os membros da equipe escolar que participaram da pesquisa

Os momentos de trabalho de campo para a realização das entrevistas não foram sentidos como trabalho e, sim, como preciosas aberturas de parceria com 11 crianças e jovens migrantes latino-americanos e 05 professores e membros da equipe

⁵² Nos Estados Unidos da América, a primeira infância é compreendida até os 8 anos de idade.

escolar da rede pública do ciclo básico do estado do Rio de Janeiro. Apesar de serem 11 crianças e jovens, são seis entrevistas porque a dupla e os trios de irmãos preferiram fazer em conjunto, gerando dinâmicas interessantes de contrapontos, espantos, risos e sobreposições de falas que, por vezes, dificultam bastante o processo de transcrição, mas sem gerar prejuízos para a compreensão do diálogo que ali se enredou.

Seus nomes foram substituídos por outros por eles escolhidos, nesta construção conjunta que a todo tempo tentamos exercitar. A seleção de nomes também trouxe aspectos interessantes sobre seus criadores, que ajudam a vislumbrar um pouco mais da história que trazem e do processo de construção de suas próprias identidades dentro de suas trajetórias.

As quatro primeiras entrevistas foram realizadas durante o mês de agosto de 2021, com **Lucky (colombiana)**, **Rafael (venezuelano)**, os **irmãos venezuelanos Alana, Steven e Carla**, e as **irmãs também venezuelanas Sofía e María**, quando as restrições relacionadas à pandemia ainda estavam bastante fortes e as escolas haviam começado a tentar voltar às aulas presenciais em diferentes esquemas de rodízio. Dessas quatro entrevistas, apenas a avó de Sofía e María preferiu que fizéssemos presencialmente e ao ar livre, as demais foram feitas por telefone ou chamadas de vídeo pela internet.

As duas últimas entrevistas foram realizadas somente em junho de 2022, quando a pandemia já estava sendo enfrentada com várias doses de vacina, menor angústia e aulas acontecendo como na vida antes da covid-19. O encontro com **Vitória (equatoriana)** foi feito por chamada de vídeo, pois ela se mudou com a mãe do Rio de Janeiro/RJ para São Paulo/SP. Já com os **irmãos peruanos-brasileiros Mirabel, Eren Jaeger e Camilo**, foi possível apreciar uma longa conversa presencial, no apartamento onde vivem, numa ocupação na região central do Rio de Janeiro.

Nesse engendrar de suas histórias, revivendo o processo de migração, desde a notícia de que teriam que sair de seus países até sonhar com o futuro local para viver, e o trabalho a perseguir quando adultos, percorremos caminhos que se originaram na **Colômbia, Venezuela, Equador e Peru**, com alguns temas pré-definidos no roteiro de entrevista semiestruturada: dados básicos relacionados à idade, ao ano escolar, ao local de nascimento, à preparação para a aventura migratória, à logística da viagem e aos arranjos familiares relacionados à vinda (quem vem antes? Todos juntos? Quem fica?), o que foi importante trazer na mala, os

estranhamentos iniciais (e aqueles que permanecem), o que foi difícil, o que foi bom conhecer, o que faz rir; saber também sobre os trabalhos dos pais/responsáveis aqui e no país de origem, se foi possível compreender a razão de partir; o processo de ingresso na escola no Brasil – os desafios, as oportunidades e as orientações que eles sugerem para a inclusão das crianças e jovens nas escolas. A maior parte das entrevistas seguiu - de maneira não proposital - o movimento mais recente de migração ao Brasil, dentre os quais é da Venezuela que vem o maior número. Desse modo, para a pesquisa aqui apresentada, tivemos 6 representantes venezuelanos dentre as 11 crianças e adolescentes entrevistados.

Com o intuito de compreender melhor o movimento de acolhida e de inclusão das crianças e jovens nas escolas, também foram realizadas entrevistas com **05 professores e demais membros da equipe escolar do ciclo básico da rede pública do município e do estado do Rio de Janeiro e demais municípios do estado que já tiveram experiência em receber estudantes migrantes transnacionais em suas turmas**. Tais entrevistas foram realizadas por chamada de vídeo pela internet.

É essencial escutar o que os professores têm a dizer, porém, compreendemos que são relatos de apoio – ajudam a construir o mosaico no qual os desenhos são delineados pelas crianças e pelos jovens migrantes latino-americanos que tiveram a experiência de viver no município do Rio de Janeiro e estudar em escolas públicas da cidade. Isso porque a perspectiva aqui apresentada é a de uma pesquisa que coloca a criança no centro do processo de investigação, com o objetivo de escutar o relato das crianças e dos jovens sobre seus próprios processos migratórios (*Child-centred research of migrant children's integration*) (MICREATE, 2019), pois eles são fontes válidas e capazes de comunicar sobre os diversos aspectos da suas vidas e tudo aquilo que os afeta, inclusive em relação às suas vivências na escola (DUE et al., 2013).

Compreender que as crianças e os jovens são **sujeitos de direitos**, tal como proposto desde 1990 pelo ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente – e que é necessário produzirmos ciência, a partir de suas perspectivas, ou seja, buscando não cair no adultocentrismo que ainda hoje impera nas produções científicas sobre migração, escondendo a presença das crianças nesse processo. Não significa não escutar o que os adultos têm a nos dizer e, sim, colocar a fala e a escuta das crianças

e dos jovens como o foco da pesquisa. São sujeitos que têm direitos agora, não só sujeitos que constituirão “o futuro do país”.

Assim, as informações obtidas durante a **reunião com pais venezuelanos e alguns de seus filhos**, em uma comunidade de baixa renda carioca que concentra grande número de famílias, também foram utilizadas na análise aqui apresentada. A reunião, realizada no final de 2021, foi promovida pela Organização Não-Governamental (ONG) Venezuela Global⁵³ (<https://www.venezuelaglobal.org/>) e apoiada por uma ONG local, com o intuito de melhor compreender as dificuldades enfrentadas pelas famílias nas questões escolares.

É importante frisar que são sujeitos e não objetos de pesquisa, já que pensar em “pesquisar o outro” é propor uma parceria, na qual sujeito e pesquisador se encontram. Então, afinal de contas, quem são os sujeitos – que entendemos como participantes – que aqui caminham conjuntamente?

1.4.1 Lucky

O primeiro encontro de descoberta e parceria foi com **Lucky**, uma **jovem colombiana de 14 anos**, com status de refugiada, que estudava no 9º ano (à época da entrevista) e que parece se considerar de fato afortunada, tal como indica o nome escolhido por ela para manter seu anonimato. Lucky também é um apelido carinhoso dado por seus pais. Após cerca de 5 anos vivendo no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, fala sobre a necessidade de a escola ajudar a “integrar a criança” e se reconhece como sendo alguém “integrada” ao país que a recebeu. Ela vivia com os pais e o irmão de 6 anos, porém alguns meses depois da entrevista, os pais se separaram e o pai foi viver em outro estado do Brasil para trabalhar. Escolheu o português como a língua que deveríamos usar para a conversa, ao invés da opção apresentada do “portuñol”. Sua entrevista foi a primeira, pois já tínhamos contato com a família há alguns anos.

⁵³ Organização pela qual a pesquisadora promoveu, como voluntária, algumas oficinas de apoio psicossocial às crianças e aos jovens migrantes venezuelanos durante 2021, quando as escolas ainda não tinham retornado ao modelo presencial. Após o retorno das aulas presenciais foi impossível conciliar o horário da biblioteca onde as oficinas eram realizadas com a disponibilidade das crianças e dos jovens.

1.4.2 Rafael

Rafael é um jovem de **17 anos** que se coloca com segurança, em meio ao grupo, e demonstra muita desenvoltura e postura crítica. Tem uma percepção aguçada dos problemas econômicos e políticos que geraram a crise na **Venezuela** que fez com que ele e sua família ficassem sem outra opção a não ser a de migrar para o Brasil. Como fica claro durante o contato com ele, não está exatamente satisfeito com o fato de terem se mudado para o Brasil e faz planos para seu futuro como estudante na Espanha. Vê que sua irmã mais nova parece estar feliz com a vida de agora e diz que ela já parece uma carioca.

1.4.3 Sofía e María

O mundo de **Sofía** não é feito de cartas misteriosas sobre os filósofos, mas também traz sabedoria na análise que faz sobre como a escola e os professores podem ajudar os estudantes migrantes que chegam ao Brasil. Esta residente de 9 anos não veio como refugiada e está aqui há cerca de 2 anos. Deixa claro que, apesar de gostar mais de morar aqui do que na **Venezuela**, acredita que quando crescer irá morar em seu país de origem porque “É o meu país”, ao contrário de sua irmã **María**, de 5 anos, que prontamente responde que quer morar no Brasil, além de sustentar, com desenvoltura, que os professores têm que ser avisados sobre as crianças que chegam de outros países porque “ela [a professora] tem que ajudar”. Vieram com a mãe e com o irmão de 3 anos, após a avó já ter se estabelecido na cidade do Rio de Janeiro. O pai permaneceu na Venezuela e tem outro filho, de outro relacionamento, também com 3 anos, que vive com ele. Mãe e avó acompanharam a entrevista na maior parte do tempo.

1.4.4 Vitória

Vitória, nome escolhido por ser o de sua melhor amiga, enquanto morou no Rio de Janeiro, chegou ao Brasil com 5 anos. Conta que não tem mais contato com essa amiga, pois há cerca de seis ou sete meses mudaram-se para São Paulo – SP. Mas “preferia ficar lá no Rio”: faz frio e sente falta da praia, além de entender que a vida paulistana gerou dívidas, “Estamos devendo muitas contas. Lá no Rio de Janeiro

a gente só... não devíamos quase nada!”. Hoje tem 11, quase 12 anos, e estuda no 6º ano. Veio de avião do **Equador** para o Rio, onde seus pais já estavam morando havia 1 ano. Sua mãe foi buscá-la em Quito, onde estava vivendo com a avó. Não tem irmãos e os pais recentemente se separaram - ela conta que, há pouco, foram passar dois meses no Equador e voltou com a mãe, mas o pai ficou. Conta um pouco da sua dificuldade com o português, ao longo da entrevista, e podemos perceber sua angústia com a questão da língua.

1.4.5 Alana, Steven e Carla

Alana, de 16 anos, **Steven**, de 14 anos, e **Carla**, de 12 anos, são animados irmãos moradores de uma comunidade de baixa renda, na zona oeste do Rio de Janeiro, com status de refugiados. Também têm um irmão de 22 anos, que junto com a mãe veio da **Venezuela**, antes deles. Vieram com o pai para o Brasil, ao encontro do restante da família, há cerca de 2 anos e 8 meses (na ocasião da entrevista). Parecem sentir muita falta da avó, que foi uma figura importante durante o 1 ano e 4 meses que passaram na Venezuela, antes de vir para o Brasil, tempo no qual a mãe já havia migrado com o irmão mais velho. Além disso, Alana conta que morava somente com a avó, desde que tinha 6 ou 7 anos, deixando claro que não queria vir para o Brasil.

1.4.6 Camilo, Eren Jaeger e Mirabel

Camilo, de 15 (quase 16) anos, **Eren Jaeger**, de 11 anos, e **Mirabel**, de 8 anos, são peruanos-brasileiros ou brasileiros-peruanos. Há aqui um ponto importante, que será discutido adiante e está intimamente relacionado à nossa pesquisa: como compreendo e defino minha identidade, inclusive a identidade nacional? Camilo, nomeado em homenagem ao cantor colombiano [Camilo Echeverrey] é o único dos 3 irmãos que efetivamente nasceu no **Peru**. Eren se considera brasileiro, enquanto Mirabel é chamada pelos amigos e se reconhece como peruana, apesar de nascida em solo brasileiro.

Eren Jaeger apresenta-se como brasileiro, tendo nascido em solo carioca. Em 2018, os três foram para o Peru com a mãe biológica e ficaram por 2 anos. Relatam

as diferenças da escola, das brincadeiras na rua e do terremoto que viveram. Depois desse período, a mãe resolveu retornar com eles para morar com o restante da família que havia ficado no Rio de Janeiro. Há um arranjo familiar complexo, no qual a mãe-tia é quem cria o Eren Jaeger como filho, sendo que ele passa os finais de semana, no outro andar do prédio, com a mãe biológica. Voltaram para a mesma escola, onde antes estudavam no Rio de Janeiro, mas contam que se esqueceram do português durante esse tempo fora.

1.5 Objetivos: Objetivo Geral e Objetivos Específicos

Temos como objetivo geral da pesquisa compreender os sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos acerca de seu processo migratório e ingresso nas escolas brasileiras.

Os objetivos específicos estão descritos abaixo:

- a. Compartilhar reflexões e propostas de atividades e práticas interculturais para apoiar professores e pais/responsáveis na inclusão de crianças e adolescentes migrantes transnacionais nas escolas regulares do Ensino Básico, especialmente no estado do Rio de Janeiro;
- b. Contribuir para a formação dos docentes do Ensino Básico do Rio de Janeiro e, mais amplamente, do Brasil, para o processo de acolhimento e inclusão das crianças e dos adolescentes migrantes transnacionais;
- c. Contribuir com as políticas públicas relacionadas aos migrantes transnacionais no território brasileiro.

2 A ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: COMO CHEGAR AOS OBJETIVOS PROPOSTOS

Estoy, estou demonstrando como eu estou me sentindo na minha vida. [fala bem devagar]
(MIRABEL, 8 anos, brasileira-peruana)

A pesquisa empírica produzida é de natureza qualitativa, realizada a partir da perspectiva da Psicossociologia, ou seja, interdisciplinar, já que entendemos que “A pesquisa serve à criação do saber, e o saber serve à interação entre saberes.” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 57). Desse modo, foi utilizado um olhar interdisciplinar para a análise dos sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos, durante suas empreitadas migratórias ao Brasil, especialmente em relação ao processo de inclusão escolar. Especial foco foi dado ao período em que frequentaram as escolas públicas regulares do Ensino Básico no Rio de Janeiro, apesar de terem trazido elementos de escolas públicas que frequentaram em outros estados. A psicossociologia considera os processos individuais (conscientes e inconscientes) e os sociais como igualmente importantes e busca compreender a interação entre o indivíduo e o grupo, ou seja, seu foco são as relações sociais (NASCIUTTI, 2007). A autora explica que:

Nessa ótica, ‘social’ é tudo aquilo que se refere à vida coletiva organizada e ‘psicológico’ é tudo o que se refere ao indivíduo, tanto no nível consciente quanto no inconsciente (como ator social responsável e como sujeito do inconsciente), embora não sejam entidades estanques e independentes entre si. Pelo contrário, são indissociáveis (...) (NASCIUTTI, 2007, p. 104-105)

Assim, procuramos criar abertura para compreender as expectativas e reflexões sobre o espaço e a inclusão escolar das crianças e adolescentes e também aquelas dos membros da equipe escolar. Nossa pesquisa baseia-se nos princípios da pesquisa-ação, que “se define essencialmente pelo elo entre o saber e o fazer” (NASCIUTTI, 2007, p. 111), buscando fazer com que o conhecimento gerado pela pesquisa, através da ação, gere transformação social. Foram pedidas considerações sobre os aspectos de suas vidas nos períodos pré, durante e pós a migração que os trouxe até o momento da entrevista. É importante compreendermos nossa história e a História. Como afirma Freire:

É o saber da História como possibilidade e não como *determinação*. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. (FREIRE, 2003, p. 76-77, grifos do autor)

Portanto, a escuta ativa daquilo que as crianças e os adolescentes nos trazem ajuda a que se deem conta de que “Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade” (FREIRE, 2003, p. 77), ou seja, de serem protagonistas de suas próprias vidas, de maneira ativa e criativa. Acreditamos que estimular tal protagonismo é apoiar o exercício da cidadania (STANGHERLIM, 2008). Uma das preocupações, desde o início da pesquisa, foi a de fomentar espaços de troca e de escuta no qual as crianças e os adolescentes pudessem falar por si mesmos. Nesse sentido, tínhamos a preocupação de proporcionar um ambiente acolhedor, no qual todos pudessem estar à vontade para serem escutados, sem julgamento nem críticas, além da possibilidade de serem respeitados se, eventualmente, preferissem não falar sobre o assunto. Ao participar da entrevista, o indivíduo se vê frente às questões familiares que o constituíram, tem a oportunidade de refletir sobre experiências vividas, provocando uma desconstrução daquilo que, muitas vezes, parece banal, sendo capaz de identificar suas próprias crenças e preconceitos. Começam, assim, em nível individual, para depois avançar a reflexão para os níveis comunitários e sociais, ampliando sua própria análise. Em vista disso, a espinha dorsal do trabalho de investigação está nas narrativas, no resgate da memória afetiva da preparação das crianças e dos adolescentes para a migração, na chegada ao Brasil e inserção na vida social, de maneira geral e, especificamente, na escolar. Tal reflexão sobre o presente, a partir dos sentimentos e sensações trazidos à tona pelo resgate da memória afetiva, provoca incursões na própria história do sujeito para compreender os significados das ações do presente, tal como nos orienta as professoras Dras. Cláudia Miranda (PPFE/UNIRIO) e Catalina Revollo Pardo (EICOS/UFRJ).

Com o intuito acima descrito, o trabalho de campo foi composto por algumas oficinas de apoio psicossocial às crianças e aos adolescentes que vieram da

Venezuela nos últimos anos,⁵⁴ além de entrevistas semiestruturadas com as crianças, os adolescentes, os professores e outros membros da equipe escolar. Também tivemos a oportunidade de ajudar na condução de uma reunião com pais e responsáveis migrantes venezuelanos⁵⁵, com o foco nos desafios e problemas enfrentados nas escolas ou para se chegar a elas. Logo, visamos “(...) “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno.” (GODOY, 1995, p. 21). Os relatos das crianças e dos adolescentes são o foco principal da pesquisa, mas escutamos alguns dos adultos que são também atores envolvidos na inclusão das crianças nas escolas – como seus responsáveis – com quem tivemos contato em uma reunião com pais e responsáveis migrantes, e escutamos também os membros das equipes escolares. O contato com esses adultos permitiu que ampliássemos nossa compreensão sobre as questões que afetam as crianças e os adolescentes. Faz-se necessário explicar que nem todos os entrevistados adultos tiveram suas falas utilizadas no corpo do texto, mas sua participação foi muito importante para que a pesquisadora se aprofundasse em alguns dos temas discutidos.

2.1 Fonte de dados

Inicialmente, a pesquisa não estava focada somente nos migrantes latino-americanos, mas conforme foi sendo gestada, foi fazendo sentido compreender melhor como se dão as relações com os nossos vizinhos e como as migrações sul-sul vindas da América Latina chegavam a nós por meio das crianças e dos jovens. Desse modo, para participar das entrevistas, foram convidadas crianças e adolescentes migrantes transnacionais que cumprissem os critérios que estabelecemos, quais sejam: terem chegado ao Brasil nos últimos 5 anos, vindos de algum dos países da América Latina, serem (ou terem sido até recentemente) moradores da cidade do Rio de Janeiro/RJ ou de municípios da chamada Grande Rio, que inclui a Baixada Fluminense. As idades deveriam variar de 4 anos (no mínimo) e

⁵⁴ Atividades que tiveram origem com uma demanda da ONG Venezuela Global à pesquisadora enquanto psicóloga voluntária.

⁵⁵ O Encontro aconteceu no dia 04 de dezembro de 2021.

17 anos (no máximo), além de terem frequentado regularmente, como estudantes, escolas públicas, no Rio de Janeiro, pelo menos durante parte da sua vida escolar.

O convite para os adultos seguiu os seguintes critérios: professores e demais profissionais da equipe escolar que fossem brasileiros, que trabalhassem em escolas públicas regulares do Ciclo Básico, no estado do Rio de Janeiro, e que, em algum momento, tivessem tido contato com estudantes migrantes transnacionais (sem nos importar as nacionalidades dos estudantes). Utilizamos a estratégia de convite para participação na pesquisa (também conhecido como ‘recrutamento’) por meio da técnica metodológica *snowball* (ou *snowball sampling*), na qual as pessoas entrevistadas indicam outras com o perfil que a pesquisa está buscando. (BIERNACKI; WALDORF, 1981, p. 141). No Brasil, conhecemos essa técnica como “Bola de Neve”. É uma maneira de estabelecer uma teia de contatos, em feixe, no qual uma pessoa indica aquelas que a primeira pessoa acredita que tenham o perfil pedido para participar da pesquisa – sejam outras famílias migrantes, professores ou escolas que recebem crianças e adolescentes migrantes. Conforme explicam Baldin e Munhoz (2011),

Essa técnica é uma forma de amostra não probabilística utilizada em pesquisas sociais onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que por sua vez indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto (o “ponto de saturação”). (p. 50)

Tal “ponto de saturação” é obtido quando entrevistar novas pessoas para a pesquisa não trará mais dados relevantes para o objetivo proposto. Assim, como citamos no capítulo introdutório, nosso grupo de entrevistados foi composto por: 11 crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos, migrantes latino-americanos, que estudaram ou estavam estudando em escolas públicas regulares no município do Rio de Janeiro. Ademais, entrevistamos 05 professores e outros membros da equipe escolar. Cerca de 20 pessoas participaram da reunião de pais migrantes promovida pela ong Venezuela Global; dez foi a média de participantes (por encontro) das oficinas de apoio psicossocial realizadas com as crianças e adolescentes venezuelanos. Com o material coletado em todos os momentos do processo de construção da pesquisa, conseguimos atingir o ponto de saturação – necessário para a pesquisa ter validade, conforme apontado acima. Ou seja, quando as informações

coletadas tornaram-se redundantes ou passaram a acrescentar pouco ao que já se sabia.

A postura que buscamos manter, durante todo o processo, foi de parceria pesquisadora-entrevistado, evidenciando o que Nasciutti (2007) propõe como parte da pesquisa-ação: “(...) aqui o pesquisador entende que o princípio da ‘neutralidade científica’ é um mito. Ele se encontra implicado com seu objeto até a alma (no sentido estrito e lato da palavra). Implicado pela sua posição técnico-profissional (...)” (p. 112). Um texto escrito pela pesquisadora para um dos websites do nosso Grupo de Pesquisa Diaspotics, O Estrangeiro, relewa a intenção e o movimento proposto, refletindo sobre essa não-neutralidade:

Pesquisar o Outro?⁵⁶

Diante de mim há um sujeito. Meu desejo é que ele seja meu sujeito de pesquisa. Mas ele me fita indagando, divaga: o que é ser isso, assim... um objeto de pesquisa?

Proponho que não. Nunca um objeto, sempre um sujeito. Ele tem voz e é ela que quero ouvir. Sinto minha mesquinhez de adentrar na vida do outro, sem ter sido por ele chamada, com meus desejos, meus livros e grandes olhos – que não querem nada perder.

Porém, ao me encarar, o sujeito demarca seu lugar e – inevitavelmente – coloca-me em outro, já diferente daquele de onde comecei a jornada. Então, ele vai aos poucos deixando claros os limites, os contornos daquilo que pode ser compartilhado.

Deixo-me afetar⁵⁷. Abruptamente percebo que o que pergunto diz mais sobre mim do que sobre ele. Sorrio envergonhada com minha própria prepotência. Sobre o que ele gostaria de falar?

Não somos neutros, eu e ele, neste embate de ideias que vai sendo construído. Nem poderíamos. Acreditar na neutralidade das perguntas seria tirar de mim a missão última de todo o esforço-transformação. De arrancar do percurso o compromisso ético-político⁵⁸ que abraço como meu. Acreditar na neutralidade das respostas – se as perguntas fossem neutras, por que não seriam as respostas? – é arrebatá-lo do outro sua história, já que não há voz que não carregue em si seu próprio contexto, risos e dores.

Diante de mim há um sujeito. E por não ser objeto, convido-o a me ajudar. Prendo a respiração, deixo os ouvidos atentos. Ele aceita o caminhar junto e, então, confere a nós este lugar de dois, que se

⁵⁶ AGUIAR, Gabriela Azevedo de. **Pesquisar o Outro?** Disponível em: <https://oestrangeiro.org/2021/03/08/pesquisar-o-outro/> Acesso em: 17 jan. 2023.

⁵⁷ SIQUEIRA, Paula; FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. **Cadernos De Campo (São Paulo-1991)**, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005.

⁵⁸ CODO, W.; LANE, S. (orgs.). **Psicologia Social – O Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

mesclam sem se fundirem, pesquisador-pesquisado, num movimento contínuo e circular entre papéis. (AGUIAR, 2021)

Portanto, entrevistado-sujeito ao invés de entrevistado-objeto, utilizando a proposta que fez Demo (2015) ao propor que o aluno fosse visto enquanto “parceiro de trabalho” e não a partir da ótica de um “aluno-objeto”, movimento que precisa ser feito para de fato formar os estudantes.

2.2 Ferramentas de coleta de dados

Outro elemento muito importante para a pesquisa foi a interação entre as crianças e das crianças com a pesquisadora. Por serem sujeitos em pleno desenvolvimento, previu-se uma metodologia de escuta que pudesse privilegiar os “jogos, desenhos e brincadeiras, muito mais do que palavras” (RNPI, 2010, p. 16) para que os temas surgissem espontaneamente deles. Isso foi em parte possível, durante as poucas oficinas de apoio psicossocial que conseguimos realizar com o grupo maior de crianças e adolescentes venezuelanos – oportunidade que surgiu por causa da pandemia, já que a biblioteca comunitária local promovia atividades durante o tempo em que as crianças ainda estavam com as aulas remotas, que não eram síncronas. Com o progressivo retorno das crianças/jovens às aulas presenciais, tivemos que suspender as atividades, pois os horários da biblioteca eram incompatíveis com os das escolas.

Por outro lado, a pandemia atravessou os planos e impossibilitou a observação-participante em sala de aula que havíamos originalmente planejado realizar em escolas e turmas que tivessem entre seus estudantes crianças ou adolescentes migrantes. Com a impossibilidade da observação direta nas escolas, já que, após reabertas, ainda ficaram em regime de revezamento por bastante tempo, tivemos que usar novas estratégias para fazer a pesquisa, elegendo as entrevistas semiestruturadas como a melhor opção dentro daquilo que era viável no momento. A estrutura prévia das entrevistas ajuda a guiar as perguntas, mas não aprisiona o processo. Conforme explica Nasciutti (2007), a técnica de pesquisa da entrevista semiestruturada é coerente com a perspectiva da Psicossociologia e da pesquisa-ação.

Até porque muitos dos temas importantes surgem – e surgiram – espontaneamente, quando há espaço para que isso ocorra. Foi possível observar esse ambiente criativo durante as entrevistas com os irmãos pois, na interação entre eles, criou-se uma atmosfera na qual alguns temas ou informações muito relevantes puderam emergir espontaneamente.

Também utilizamos um Diário de Campo, após as oficinas de apoio psicossocial, uma vez que o próprio cotidiano pode se tornar objeto passível de análise, ao se adotar o enfoque antropológico de observação-participante durante os encontros, fazendo com que a inserção do pesquisador nas atividades do grupo seja parte integrante da análise. Como afirma Aguiar (2001), “(...) nossos sujeitos estão submetidos a múltiplas determinações, e, nós, pesquisadores/orientadores do grupo, somos mais uma delas.” (p. 134). Desse modo, as reflexões descritas no Diário de Campo da pesquisadora foram utilizadas com o intuito de complementar a análise.

É preciso reiterar que não se propôs “dar voz” às crianças, como algo que os adultos gentilmente cedem em um espaço tutelado. Tratou-se de escutar, ativamente, o que eles de fato têm a dizer sobre os assuntos que têm relação com suas próprias experiências e percepções. Espera-se que a vivência de participar da pesquisa tenha influenciado positivamente suas vidas, uma vez que a reflexão sobre nossas experiências aumenta nosso conhecimento sobre nós mesmos, além da compreensão sobre o que desejamos para o nosso presente e futuro. Evidentemente, seria demais desejar colher dados suficientes de apenas uma conversa (e alguns encontros em grupo infantojuvenil, no caso de parte dos entrevistados), mas sabemos que várias das crianças e dos adolescentes com os quais tivemos contato nunca haviam falado sobre suas vivências relacionadas à migração. Isso nos foi dito durante as oficinas de apoio psicossocial e acabamos não checando esse ponto nas entrevistas. Porém, podemos supor que, como esse espaço de compartilhamento a respeito de como tem sido o processo migratório não é recorrente em suas vidas, eles parecem ter aproveitado muito o momento, contando detalhes, confessando pensamentos, rindo e podendo também falar sobre situações tristes, angustiantes ou que geraram raiva.

O roteiro que elaboramos ([Apêndice F.1](#)) pedia que eles nos contassem sobre sua inclusão na cultura brasileira, por meio da construção de seu cotidiano no Rio de Janeiro, sobre si mesmos e como foi/é seu processo de comunicação intercultural.

Não nos restringimos ao roteiro acima, mas ele foi um bom guia para o momento das entrevistas.

A estratégia de entrevista semiestruturada também foi utilizada para a interlocução com os professores e membros da equipe escolar entrevistados. Tivemos dificuldades para encontrar professores que tivessem experiência com estudantes migrantes transnacionais para realizar as entrevistas. Nossa hipótese é de que mesmo que o/a professor/a tenha recebido em sua turma um/a estudante migrante, pode não ter tido condições de implantar ações específicas para seu acolhimento e apoio à integração. Assim, ao receber uma chamada para entrar em contato com a pesquisadora, alguns devem ter ficado pouco motivados a falar sobre o assunto. Ademais, os professores geralmente têm a agenda bastante cheia e uma entrevista acaba sendo mais uma tarefa no cotidiano de enxurradas de demandas.

Os roteiros das entrevistas semiestruturadas foram elaborados a partir dos núcleos temáticos pré-estabelecidos por meio da pesquisa bibliográfica, da própria vivência da pesquisadora em campo e, principalmente, do foco estabelecido para a pesquisa, ou seja, o processo de acolhida e inclusão das crianças e adolescentes nas escolas fluminenses. Tal embasamento teórico e vivencial mostrou-nos ser necessário abordar a vivência escolar no país de origem, o planejamento da empreitada migratória, a organização familiar, as bases de apoio encontradas na cidade de acolhida, o processo inicial de ingresso na escola brasileira e a realidade cotidiana na época em que foram entrevistados. Porém, como discutiremos ainda neste capítulo, os núcleos de significação que foram analisados para que se pudesse apreender os sentidos do conteúdo daquilo que estava sendo trazido pelos entrevistados são provenientes dos próprios estudantes. Eles advêm prioritariamente de conteúdos que tenham “maior carga emocional ou ambivalências”, como a primeira etapa no processo de análise dos dados (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

2.3 Estratégia teórica de análise e interpretação dos dados

Conforme mencionamos, para realizar o movimento de pesquisa aqui proposto, foi preciso estar “implicado existencialmente”, como um sujeito com ideologia, história e valores, bem como psicoafetivamente com o mundo à sua volta, inclusive com os

entrevistados da pesquisa (NASCIUTTI, 2007). Consideramos o conceito “estar implicado” muito semelhante ao que se refere Favret-Saada como deixar-se “ser afetado”. Para a autora, é um movimento que consiste em um “dispositivo metodológico tal que me permitisse elaborar um certo saber posteriormente.” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 1).

Assim, implicados no processo e por ele afetados, utilizamos a metodologia de análise do discurso dos entrevistados, usando a perspectiva Sócio-histórica, com o objetivo de apreender os sentidos por meio dos núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013). A interpretação dos dados pauta-se pelo olhar vygotskyano (2004), segundo o qual não há separação entre pensamento e afeto, em uma relação dialética. Ademais, toda a análise é atravessada pela comunicação intercultural compreendida a partir dos “esquemas de interpretação” de Schütz (2010).

É preciso seguir a lógica de que a cultura realiza processos mútuos de internalização e externalização, transformando a realidade por meio da comunicação. (BERGER; LUCKMANN, 1967) E foi justamente na comunicação intercultural que fixamos nosso foco. Para que compreendamos o intercultural, nas interações entre os estudantes migrantes e seus pares e professores, foi necessário, em primeiro lugar, ter noções gerais sobre as culturas em interação para que pudéssemos identificar os elementos simbólicos próprios às culturas de origem e compreender como tais elementos são interpretados e traduzidos para a cultura de destino.

É na prática discursiva, tanto do migrante quanto do brasileiro com quem está em interação, que compreendemos quais são as grades simbólicas, ou “esquemas de interpretação” de Schütz (2010, p. 122-124), utilizadas na interpretação que cada um faz da cultura do outro. No embate intercultural, como explica ElHajji (2019)

(...) os deslocamentos espaciais, sociais, culturais e subjetivos do migrante obrigam-no a aderir corporal e mentalmente a uma multiplicidade de lugares e territórios, a submergir sensível e inteligivelmente em suas realidades, a traduzi-los e a serem traduzidos em sua própria gramática. Entre percursos espaciais e trajetórias sociais, entre diversidades e adversidades, o sujeito migrante é levado a ressignificar as referências simbólicas e materiais do território que o desafia, a fim de poder projetar as espacialidades que o contêm e costuram mnemonicamente as territorialidades que o atravessam.⁵⁹ (2019, p. 20, tradução nossa)

⁵⁹ “(...) les déplacements spatiaux, sociaux, culturels et subjectifs du migrant le contraignent à adhérer corporellement et mentalement à une multitude de lieux et territoires, immerger sensiblement et

Hall (2016) deixa evidente que essa tradução é necessária quando vamos de uma cultura a outra, já que os sentidos e significados produzidos pelas pessoas, na sociedade, dentro das diferentes culturas, dependem desse caldo cultural e do período histórico no qual estão inseridas. Por isso mesmo estão em constante mudança. Para que a tradução ocorra, lançamos mão da interpretação dos códigos culturais que ligam e traduzem esses diferentes sistemas, uma vez que são convenções sociais e, ao *codificar* os elementos de uma cultura, estamos “colocando coisas nele”, ao passo que o outro deve interpretar ou *decodificar* o sentido (HALL, 2016). Mas não devemos interpretar essa comunicação e os produtos dela decorrentes “com base nos critérios e valores de apenas uma delas ou de um ponto de vista considerado neutro e universal (acultural, transcultural ou supracultural)” (COLL, 2002, p. 49b), pois se o fizéssemos não estaríamos abordando a comunicação a partir da interculturalidade.

O próximo passo para se levar em consideração os aspectos interculturais da comunicação é analisar o discurso – tanto a fala quanto as práticas sociais-discursivas –, já que são produções da subjetividade e interação intersubjetivas, compreendendo que “o sujeito migrante é levado a ressignificar as referências simbólicas e materiais que o constituem e/ou desafiam, a fim de ser capaz de se projetar narrativamente e se construir socialmente” (ELHAJJI, 2019). Não só o migrante fará um esforço de ressignificações simbólicas e materiais, como também o nacional que com ele interage. As atividades e práticas interculturais foram, assim, analisadas enquanto discursos produzidos na comunicação intercultural, abordadas pelo olhar da competência intercultural. Ou seja, demonstrando reflexão e aprendizagem em suas visões de mundo, adaptando e expandindo sua grade cultural, para uma postura mais etnorrelativa (BASTOS, 2014), já que seus esquemas interpretativos (SHÜTZ, 2010) terão sido desnaturalizados – deixaram de parecer natural, dado como óbvio – pois encontraram um “ponto de convergência, mas cada um segue sua própria lógica” (BAUMANN, 2001, p. 156). Não há, portanto, um aniquilamento das diferenças, mas o resultado de uma *práxis* intercultural.

intelligiblement dans leurs réalités, les traduire et se laisser traduire dans leur grammaire propre. Entre trajets spatiaux et trajectoires sociales, entre diversité et adversité, le sujet migrant est amené à ressignifier les références symboliques et matérielles du territoire qui l'interpellent, afin de pouvoir projeter narrativement les spatialités qui le contiennent et recoudre mnémoniquement les territorialités qui le traversent.” (texto original)

A interpretação dos dados foi atravessada, portanto, pela comunicação intercultural, que norteou toda a pesquisa. Como citamos mais acima, a análise do discurso dos sujeitos entrevistados seguiu o procedimento proposto por Aguiar e Ozella (2013) com a busca pela apreensão dos sentidos, tendo como base a perspectiva Sócio-histórica, que por sua vez “(...) toma como base a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski⁶⁰ (1896-1934)” e “fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. Nesse sentido, concebe o homem como ativo, social e histórico.” (BOCK, 2001, p. 17)

O procedimento indicado por Aguiar e Ozella (2013), que tem como objetivo a busca pela apreensão dos sentidos, ou seja, da “melhor síntese do racional e do emocional” (2013, p. 306), precisa seguir alguns passos. Antes de entrarmos nessas etapas, é importante lembrar que toda pesquisa tem início com uma revisão de literatura que, no caso da nossa, fez emergir quais temas eram importantes quando se trata de infância e migração, tais como fatores de risco e de proteção ligados à idade, ao estágio de desenvolvimento da criança e do adolescente, aos integrantes da família que migraram com eles, à situação socioeconômica familiar antes e depois da migração, à participação no planejamento da empreitada migratória, à situação de vulnerabilidade psicossocial dos adultos significativos presentes na vida da criança, à recepção e inclusão na nova escola, à relação com os professores e os pares.

Porém, as manifestações infantojuvenis foram as verdadeiras guias na construção da discussão da tese, uma vez que partimos de seus discursos para “(...) apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo em busca do processo, do não dito, do sentido.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 303) Quando falamos em sentido, faz-se necessário diferenciá-lo do conceito de significado. Os autores explicam que:

mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade. Como diz Rey (2003), o sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 305-306)

⁶⁰ Mantivemos a escrita do nome do autor tal como utilizado no texto original citado.

Assim, para que fosse possível apreender os sentidos via núcleos de significação, conduzimos a análise de acordo com as etapas propostas pelos professores da nossa primeira casa, a PUC-SP⁶¹. Primeiramente, o esforço foi no sentido de identificar os *pré-indicadores*, ou seja, os conteúdos nas falas das crianças e dos adolescentes que “sejam reiterativos, que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.309) A partir da identificação dos pré-indicadores, pudemos articulá-los em indicadores e organizamos núcleos de significação. Fizemos todos esses procedimentos lançando mão de uma ferramenta que foi bastante útil para organizar o processo, o ATLAS.ti, que é um software de análise de dados qualitativos.

Seguem os esquemas gráficos gerados pelo programa a partir das conexões por nós indicadas. Tanto as cores quanto a qualificação das relações (se “é parte de”, “é propriedade de”, por exemplo, fazem parte do exercício de análise e são inseridas pela pesquisadora, além de terem sido modificadas no decorrer do processo. As figuras geradas ajudaram no processo de construção e análise dos núcleos de significação e das relações intra e extra núcleos, como explicaremos a seguir.

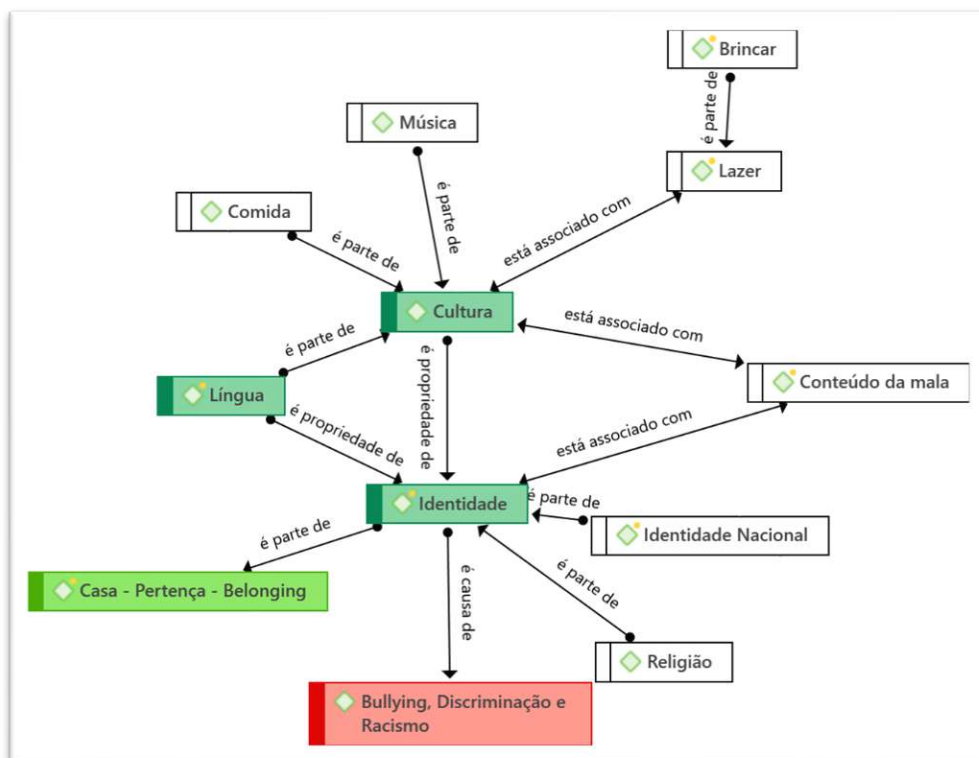


Figura 1 – Núcleo 1 - Língua e Identidade

⁶¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

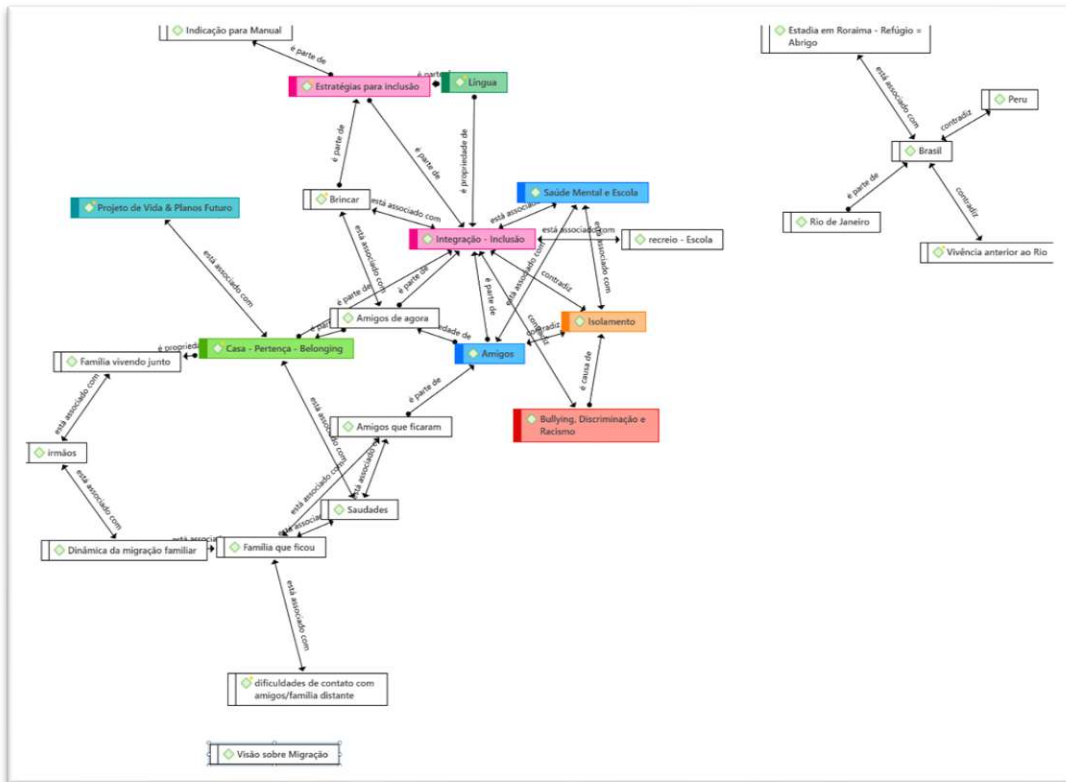


Figura 2 – Língua, Inclusão e Nova Migração / Pertença

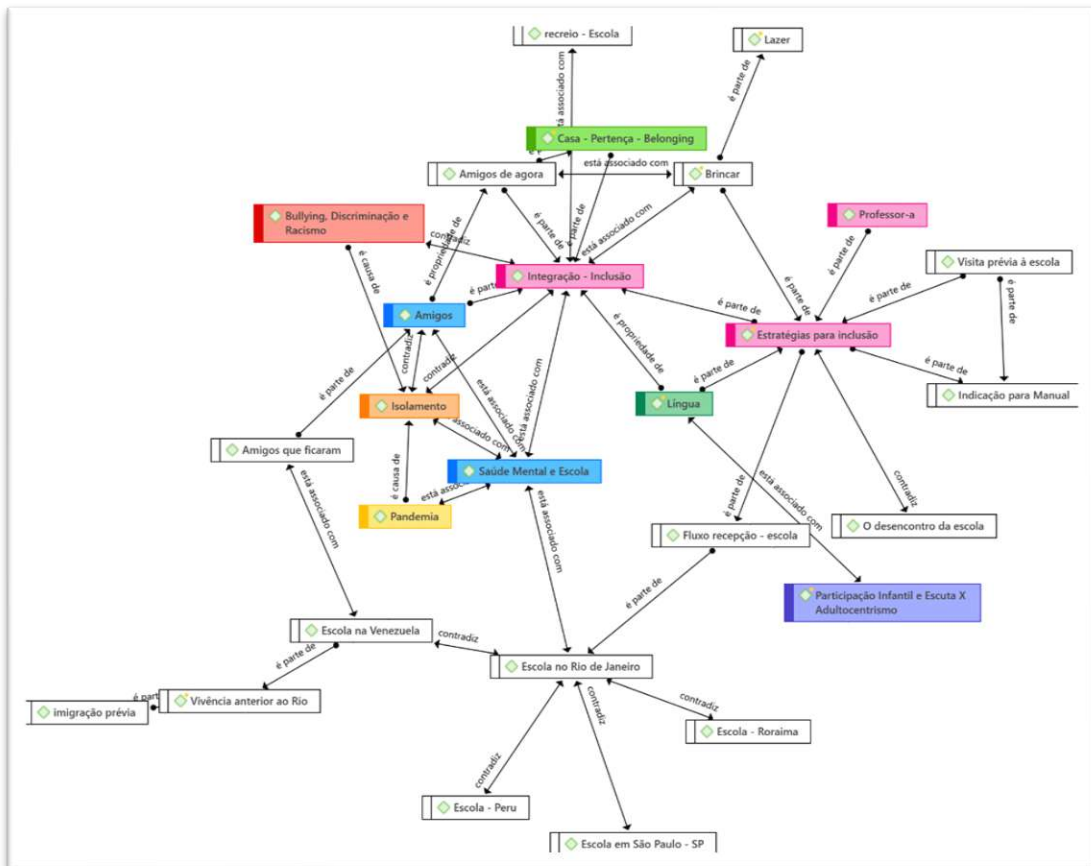


Figura 3 – Núcleo 3 - Língua, Escola e Professor

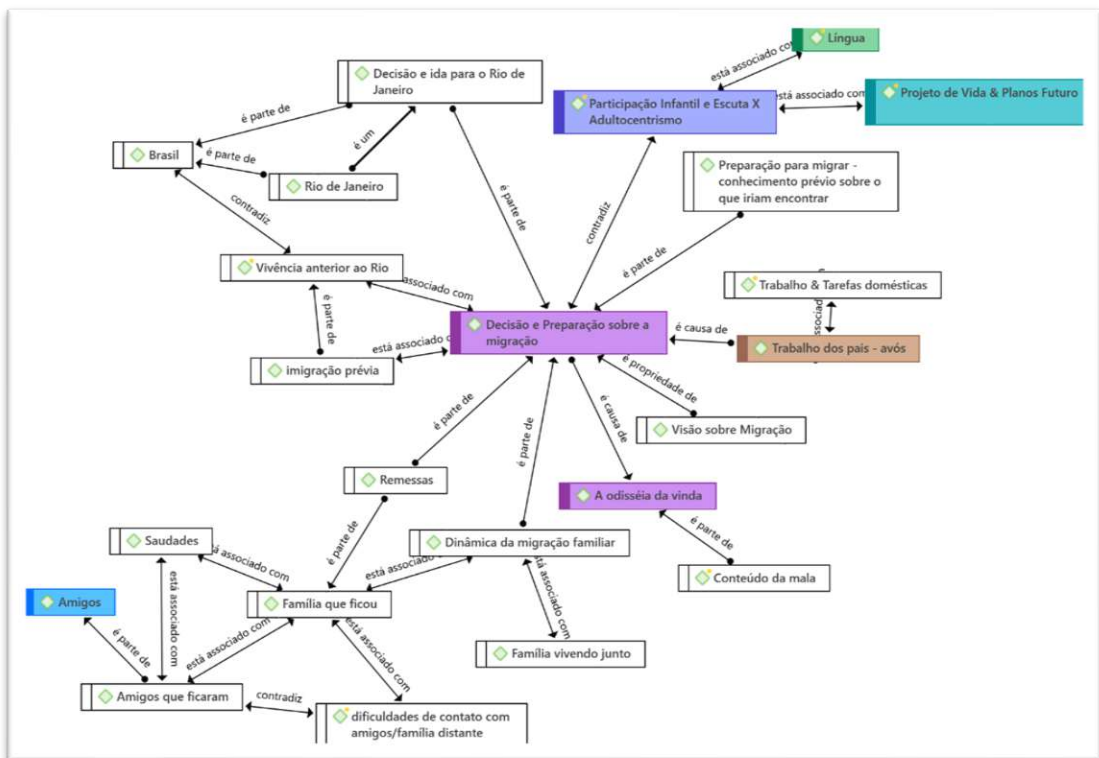


Figura 4 – Núcleo 4 – Língua Voz e Trabalho-Sobrevivência-Migração

A análise, obviamente, ainda precisa ser feita pelos pesquisadores, mas os esquemas gráficos auxiliam no cruzamento de dados, essencial para a etapa de análise que vem a seguir: as articulações foram feitas “intranúcleo” e “internúcleos”, de acordo com a proposta de Aguiar e Ozella (2013), revelando as “semelhanças e contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310-311) e é papel do pesquisador produzir tal interpretação. É um movimento de compreensão profunda daquilo que não está necessariamente aparente e que, muitas vezes, está oculto até mesmo dos próprios sujeitos. Ao desvelarmos os sentidos – já que como pesquisadores não podemos construir o sentido, apenas apreender, uma vez que o sentido é produzido pelo sujeito, “buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308). Ou seja, pretendeu-se compreender quais os sentidos atribuídos ao processo de migração e ao ingresso nas escolas brasileiras pelas crianças e adolescentes latino-americanos que participaram da pesquisa.

Conforme a análise foi sendo realizada, e sem perder de vista que a comunicação intercultural atravessava toda a pesquisa, foi ficando evidente quais seriam os núcleos de significação que estavam emergindo. Em seguida, estruturamos os capítulos teórico-analíticos da tese – capítulos 3, 4 e 5 – de acordo com os núcleos de significação encontrados: Língua, Identidade, Comunicação Intercultural, Competência Intercultural, Inclusão, Escola, Voz-Escuta, Pertença, Migração-Sonho-Sobrevivência.

Conforme explicam Aguiar e Ozella (2013), os núcleos precisam “expressar os aspectos essenciais dos sujeitos”, a partir da “articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios”. Tal processo já é em si “(...) construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade.” (p. 310) É neste momento da análise que se tenta “desvelar os processos afetivos envolvidos” (p. 318) para tentar se aproximar das “zonas de sentido” que constituem as crianças e os adolescentes por nós entrevistados. Desse modo, como explica Aguiar (2013): “para compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o significado da fala” (AGUIAR, 2001, p. 130; 2013, p. 316). Esperamos ter conseguido compreender e apreender o que nos trouxeram Alana, Camilo, Carla, Eren Jaeger, Lucky, María, Mirabel, Rafael, Sofia, Steven e Vitória.

2.4 Apresentação dos Capítulos Teórico-Analíticos

A seguir, apresentamos os núcleos que foram identificados por meio dos capítulos aqui expostos: o **Capítulo 3**, que aborda os **núcleos Língua e Identidade**, unidos por sua intrínseca relação – que será explorada –, indicando meu lugar no mundo e como eu me conecto a ele. Se as línguas que falo me dizem quem eu sou, revelam ou escondem origens, elas também me conectam a determinadas maneiras de ser e agir no mundo. Tratam, portanto, do processo de construção identitária na empreitada migratória, a discussão sobre a identidade imposta e as estratégias⁶² de demarcar a diferença ou se diluir no grupo.

⁶² Compreendemos estratégia como a “arte de aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfrute, visando ao alcance de determinados objetivos” (OXFORD, 2023).

O **Capítulo 4** explora os núcleos **Comunicação Intercultural, Competência Intercultural, Inclusão e Escola**. São núcleos que necessariamente caminham juntos, já que, no modelo de educação brasileiro, as crianças devem necessariamente estar matriculadas na escola, sendo que não há escola, se nela não houver professor/as. Porém, são núcleos distintos, apesar de conectados, uma vez que, quando dizemos escola, estamos nos referindo à instituição, enquanto no professor, enxergamos a pessoa em exercício de uma função e com um papel a cumprir. A Língua mais uma vez perpassa os demais núcleos, explicitando o preparo – ou a falta dele – na recepção dos novos estudantes migrantes por parte da escola e o exercício – positivo ou não – do papel de mediador cultural no qual o professor se encontra (mesmo que não o tenha pedido ou desejado).

Já a última parte da análise propriamente dita, o **Capítulo 5**, traz a análise dos núcleos **Voz-Escuta, Pertença e Migração – como Sonho ou Sobrevivência?** A dupla Voz-Escuta é aqui colocada para indicar o debate sobre a participação infantojuvenil nas questões que os afetam, as possibilidades e os espaços de escuta. É uma voz que usa determinada linguagem, veste uma língua ou uma mistura de línguas; uma voz que aparece ou se cala diante de seu processo migratório impulsionado pelo trabalho-sobrevivência e pelas experiências diárias no país que agora vivem. Pertença está relacionada ao processo de inclusão e ao sonho de Nova Migração. É o sentimento de pertencimento à comunidade real ou imaginada, aquela que se apresenta diante de mim ou que permaneceu como raiz e orienta meu caminho futuro. Indicam juntos sentidos relacionados ao ser-no-mundo em construção contínua, numa perspectiva que pode apontar ou não para um saber-se no mundo de maneira intercultural. Eu sou porque eu pertenço a algum lugar. A partir daquilo que eu sou e do que eu quero ser, coloco-me frente ao mundo e decido o que quero fazer e onde isso será feito. Lanço-me no mundo em busca de apreender melhor as minhas origens ou teço planos para semear onde estou, gerando ou não um novo movimento de migração.

Fica bastante evidente – assim esperamos – que a **Comunicação e, mais precisamente, a comunicação intercultural**, contorna, rasga e atravessa todos os demais núcleos. Ela perpassa os discursos de todas as crianças e jovens entrevistados, aparecendo de diversas formas e tomando sentidos distintos. Assim, a comunicação apresenta-se em todos os títulos Teórico-Analíticos, em alguns de seus

elementos, como “Língua”, “Comunicação Intercultural” e “Voz-Escuta”, bem como perpassando toda a discussão apresentada na tese.

2.5 Materiais produzidos para apoiar os professores como mediadores e aprendizes da competência intercultural

Como explicamos desde o início, nossa pesquisa já nasce com um viés propositivo, que tem relação com o programa no qual ela está sendo gestada e com a própria história da pesquisadora. Assim, quatro produtos originam-se da tese, para além do próprio texto que a define: o **Atlas de Atividades para Promoção de Ambientes Interculturais e Acolhedores em Sala de Aula** ([Apêndice A](#)) e o livro ilustrado **Eu sou daqui e de lá – Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola**. Há também a versão em espanhol do livro ilustrado, **Soy de aquí y de allá – Encuentros Interculturales entre Estudiantes Brasileños y Migrantes en la Escuela** ([Apêndice C](#)); e em inglês, **I am from here and there – Intercultural Meetings among Brazilian and Migrant Students at School** ([Apêndice D](#)). Os materiais têm como objetivo contribuir para que a inclusão das crianças e dos adolescentes nas salas de aula brasileiras seja feita da melhor maneira possível e, para isso, é preciso apoiar os professores nessa jornada. Por isso, os materiais serão distribuídos em formato *online* e em pdf (por e-mail, via websites do grupo de Pesquisa Diaspotics e do Programa Eicos/UFRJ e por grupos de WhatsApp com foco na temática da infância, juventude e/ou refúgio e migração) para todos os participantes, professores e organizações interessadas. Sua distribuição será gratuita, pois são produtos de pesquisa realizada em universidade pública e gratuita no Brasil.

O **Atlas de Atividades para Promoção de Ambientes Interculturais e Acolhedoras em Sala de Aula** foi produzido a partir das conversas com as crianças e os adolescentes que participaram da tese, bem como dos diálogos durante outras atividades. Além disso, foi possível inserir sugestões de professores (entrevistados ou não) que gentilmente compartilharam as indicações que acreditavam iriam ajudar colegas na promoção de ambientes interculturais e acolhedores. A terceira fonte de informação foi a busca na internet, de maneira bastante ampla, percorrendo páginas de países reconhecidamente receptores de migrantes e refugiados e utilizando a

tecnologia a favor da pesquisa. Como foi possível ler em tantas línguas? Utilizamos uma das indicações contidas no próprio Atlas, ou seja, lançar mão do tradutor automático. Procuramos por páginas da internet, depois de traduzir os termos de busca para a língua do país, como por exemplo: “atividades escola inclusão criança migrante”, no tradutor para a língua alemã, tornou-se “Aktivitäten Schule Inklusion Migrantenkind”, sendo colocado, em seguida, no buscador do google – vide imagem abaixo:

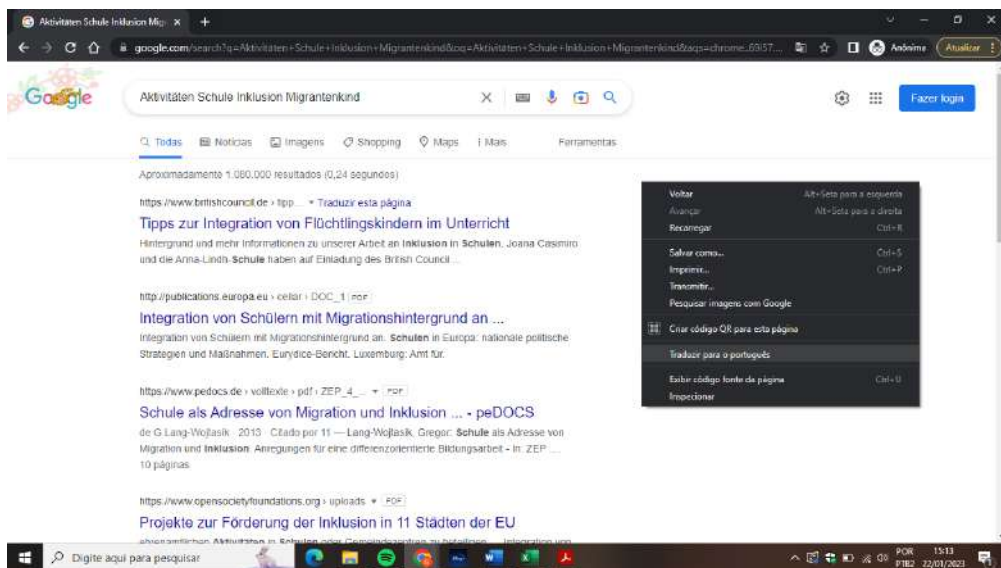


Figura 5 – Tela de pesquisa em alemão com opção de tradução automática

Ao utilizarmos o recurso (a opção aparece quando se clica com o botão da direita do mouse), temos: “Traduzir para o português”. Não é, obviamente, uma tradução excelente, mas é o bastante para compreendermos o material que aparece diante de nós:

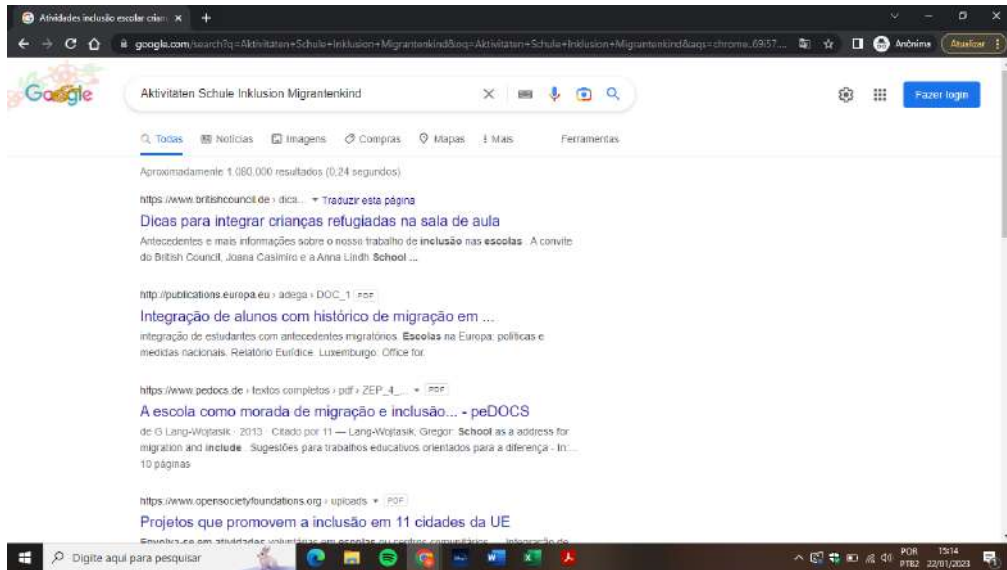


Figura 6 – Tela mostrando o resultado da tradução automática alemão - português

A partir daí, podemos abrir as páginas que chamam nossa atenção por terem relação com o tema que estamos buscando e repetir o procedimento de tradução automática (<https://www.britishcouncil.de/tipps-zur-integration-von-fluechtlingskindern-im-unterricht>⁶³):

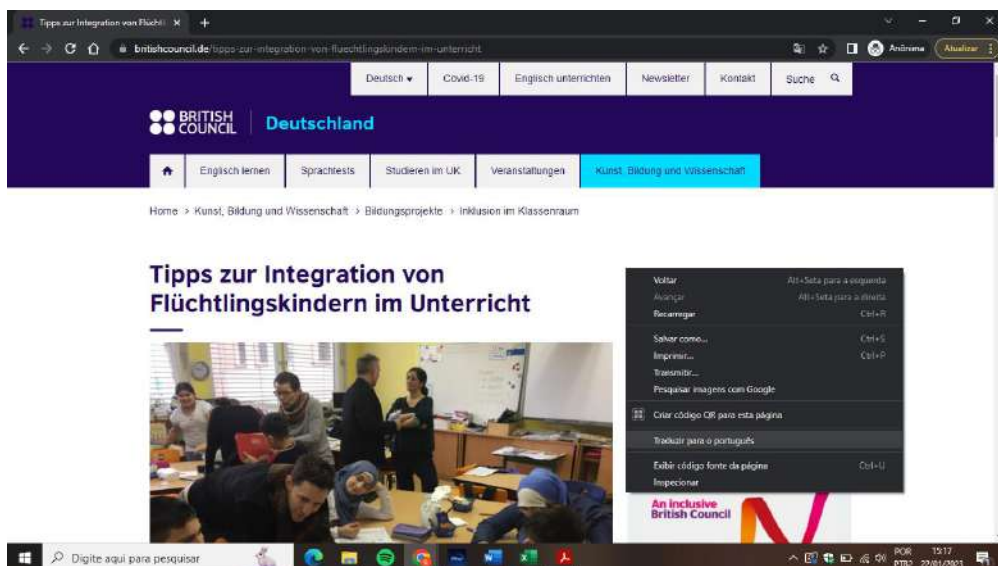


Figura 7 – Tela com um dos resultados da pesquisa em alemão

⁶³ British Council. **Tipps zur Integration von Flüchtlingskindern im Unterricht.** Disponível em: <https://www.britishcouncil.de/tipps-zur-integration-von-fluechtlingskindern-im-unterricht> Acesso em: 22 jan. 2023.

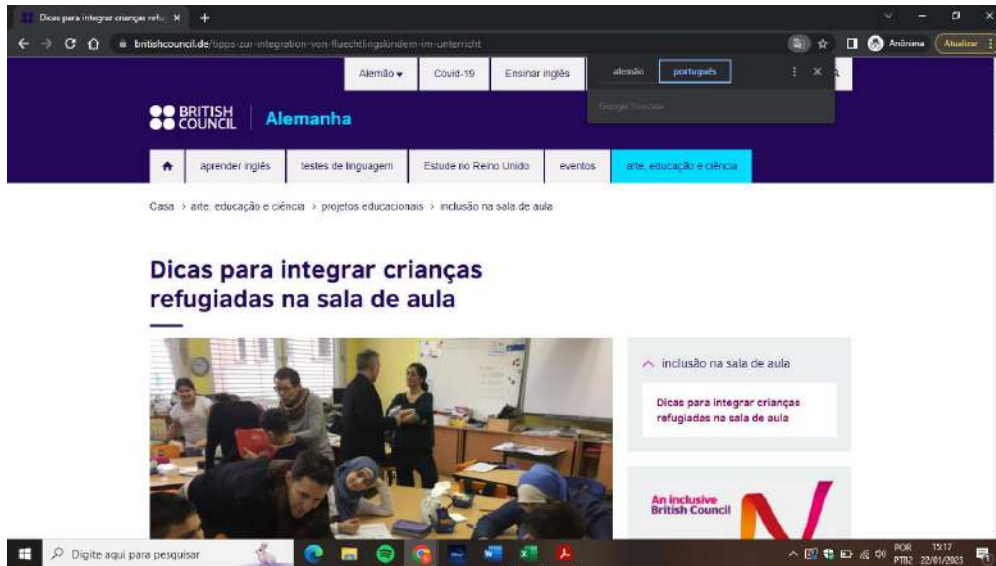


Figura 8 – Tela com o resultado da pesquisa após tradução automática para o português

Mesmo não sendo uma tradução ideal, é possível apreender o que precisamos para transformar em dicas para o Atlas e, por conseguinte, navegar por diversas culturas e olhares pelo globo – uma maneira divertida de fazer pesquisa sobre um tema sério. O procedimento de tradução automática também foi feito em documentos pdf, que é o tipo muitas vezes encontrado nessas buscas, por meio do Google Lens ou Lente do Google (<https://lens.google/intl/pt-BR/>).

Segue, abaixo, a imagem da capa do Atlas que foi feita na plataforma Canva (<https://www.canva.com/>) pela pesquisadora:

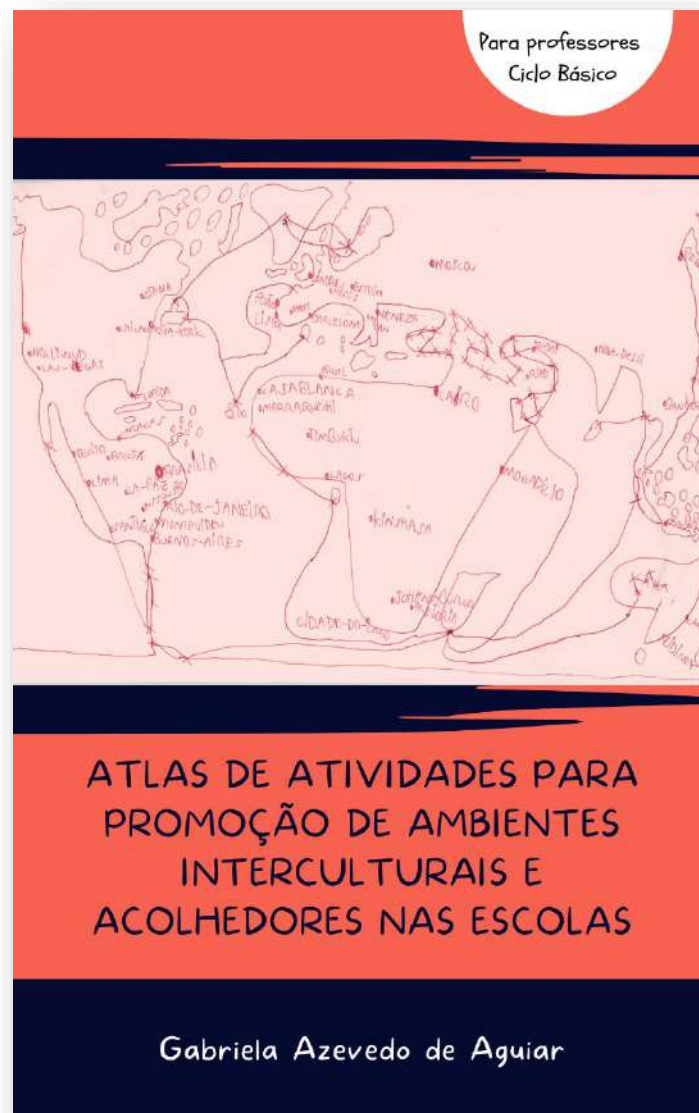


Figura 9 – Capa do “Atlas de Atividades para Promoção de Ambientes Interculturais e Acolhedores em Sala de Aula”

O Atlas está disponível no *link*: bit.ly/3MQMFaC

Ou pelo QR Code:



Figura 10 – QR Code para acessar o Atlas de Atividades

Como é possível observar no Atlas, algumas atividades não foram indicadas exatamente como estão descritas e, sim, foram traduzidas pela pesquisadora em atividades com base em conversas que as inspiraram. Todas as fontes foram citadas nas atividades a elas referentes. É um documento com propostas de atividades e dinâmicas que auxiliam as escolas no acolhimento e inclusão dos estudantes migrantes. Caso seja possível e haja demanda, futuramente, serão feitas traduções dos materiais para outras línguas. A experiência da pesquisadora na produção de material para pais e professores sobre Primeira Infância, há muitos anos, foi importante nesta etapa do processo.

Embora a pesquisadora tenha utilizado os recursos a seu alcance para produzir os dois materiais com *design* simples e de fácil consulta, contando com apoios voluntários para orientações pontuais, é preciso lembrar que como designer, é uma ótima psicóloga. Detalhamos abaixo a confecção do Atlas e do livro ilustrado, pois os dois tiveram dinâmicas de pesquisa distintas entre si e da própria tese, além de transformarem o conteúdo gentilmente entregue pelos entrevistados em prosa, no caso do livro, e em sugestões de atividades, no caso do Atlas.

Seguindo essa orientação, o Atlas contém o objetivo das atividades, os materiais necessários, o passo a passo para a implementação, a estimativa de tempo necessário e as perguntas para o debate (caso a atividade possibilite e/ou demande esse tipo de ação). Segue, abaixo, um exemplo de atividade:

ATIVIDADE 1





OBJETIVOS

Conhecer a cultura – aspectos como a língua, danças, esportes, comidas e alguns dos costumes – de outros povos, inclusive o país de origem do/a estudante migrante.

PELO MUNDO EU VOU

Atividade inspirada pela conversa com a jovem migrante colombiana Lucky.

MATERIAIS


- Mapa Múndi em papel ou digital
- Folha sulfite, cartolina ou papel pardo
- Canetinhas, giz de cera e/ou lápis de cor
- Durex ou barbante com pregadores, caso queira prender os cartazes
- Internet e/ou enciclopédias e livros sobre os países a serem abordados

Figura 11 – Atividade 1 do Atlas – Pelo Mundo Eu Vou – parte 1

PASSO A PASSO


- ✦ Separe a turma em pequenos grupos.
- ✦ Escolha os países a serem trabalhados. Ex: países da América Latina.
- ✦ Indique aos grupos os países sobre os quais farão a atividade de pesquisa e a apresentação.
- ✦ É interessante definir/sugerir que o estudante migrante fique no grupo sobre o Brasil; E que estudantes que estejam com dificuldade de compreender a cultura do estudante migrante fiquem no país de origem dele.
- ✦ Estabeleça junto com a turma quais os aspectos culturais que serão investigados – por exemplo: língua, danças, esportes, comidas, costumes ligados aos casamentos, à escola, aos trajes típicos. Incluir a localização do país como um item importante a ser apresentado no trabalho.
- ✦ Os grupos devem apresentar os países pesquisados à turma, respeitando a escolha entre aqueles que gostariam ou não de falar em público.

PELO MUNDO EU VOU



DURAÇÃO

1 ou mais tempos de aula
- maior ou menor aprofundamento.



DEBATE

Quais costumes são parecidos entre os países estudados? E quais são muitos diferentes?

Por que os costumes de um país ou região podem ser tão diferentes de outro lugar, mesmo que sejam vizinhos ou muito próximos?

Como seria viver em um país com costumes diferentes? Como você se sentiria?

O que poderia ser feito para entender melhor ao se encontrar com uma pessoa de outro país?

Figura 12 – Atividade 1 do Atlas – Pelo Mundo Eu Vou – parte 2

O livro ilustrado **Eu sou daqui e de lá – Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola** ([Apêndice B](#)) nasceu de um exercício mais livre que primeiro deu origem a um gibi, que se viu transformado em livro ilustrado, também disponível em pdf e online, para distribuição gratuita. As ilustrações foram feitas em aquarela, escaneadas e inseridas no Canva para montagem do e-book.

O livro conta a história de Cris, uma tartaruga marinha que migra de seu país para o Brasil. O enredo traz as angústias, estranhamentos, conexões e experiências interculturais da tartaruga que, após frequentar a escola, por um tempo, descobre que pode ser Daqui e De lá, como o título já adianta. Ela brinca com o fato de ter uma casa nas costas, fala da saudade da casa de lá, mas aos poucos percebe uma casa aqui. O livro foi elaborado a partir de toda a experiência de contato e pesquisa, antes e durante a tese de doutorado, e pretende ser uma ferramenta para que os professores possam ler e conversar a respeito da chegada de um novo colega migrante e preparar a turma para recebê-lo de maneira acolhedora.

Seguem, abaixo, a capa e a folha de rosto do livro em português:



Figura 13 – Capa do Livro Ilustrado "Eu sou daqui e de lá – Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola"



Figura 14 – Folha de rosto do Livro Ilustrado “Eu sou daqui e de lá – Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola”

O livro pode ser consultado e será distribuído gratuitamente em pdf e online pelo *link*: bit.ly/3qxtVW4 ou pelo QR Code:



Figura 15 – QR Code para acessar o livro ilustrado “Eu sou daqui e de lá – Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola”

O livro também será distribuído em suas versões nas línguas espanhola ([Apêndice C](#)) e inglesa ([Apêndice D](#)):



Figura 16 – Capa do Livro Ilustrado em espanhol: “Yo soy de aquí y de allá - Encuentros Interculturales entre Estudiantes Brasileños y Migrantes en la Escuela”

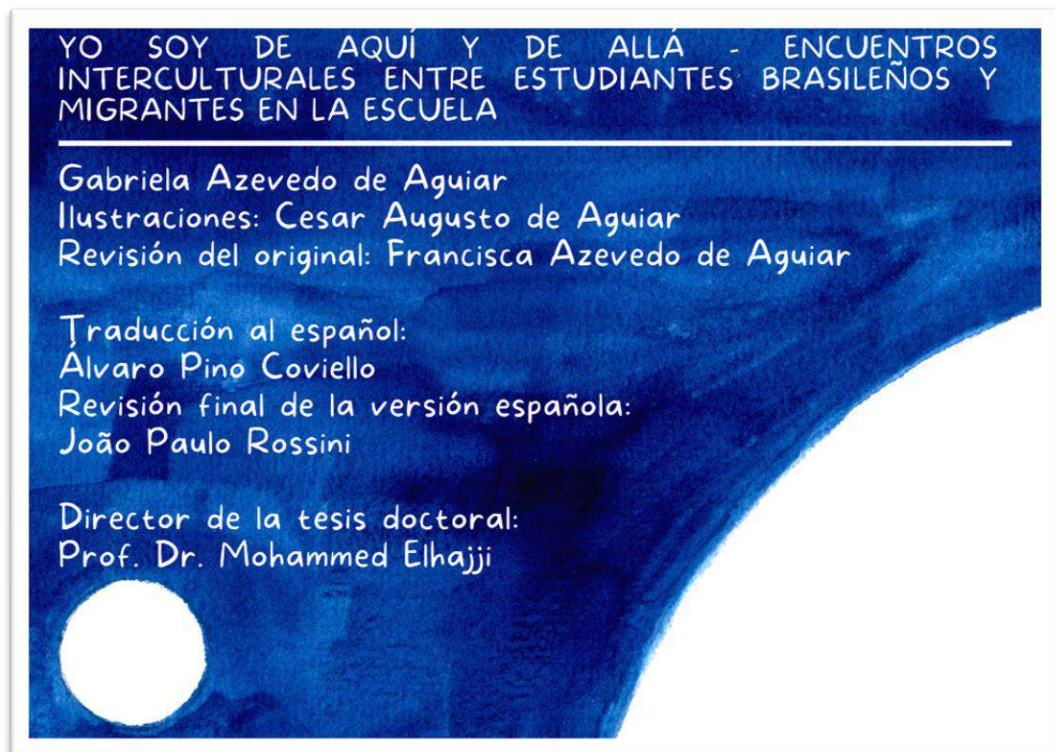


Figura 17– Folha de rosto do Livro Ilustrado: “Yo soy de aquí y de allá – Encuentros Interculturales entre Estudiantes Brasileños y Migrantes en la Escuela”



Figura 18 – QR Code para acessar a versão em espanhol do livro ilustrado: “Yo soy de aquí y de allá – Encuentros Interculturales entre Estudiantes Brasileños y Migrantes en la Escuela”

O livro em espanhol também pode ser acessado pelo *link* bit.ly/3MOj01S. Já o livro em inglês pode ser acessado pelo *link* bit.ly/3IRmmjG ou pelo QR Code abaixo:



Figura 19 – QR Code para acessar a versão do livro ilustrado em inglês: “I am from here and there – Intercultural Meetings among Brazilian and Migrant Students at School”

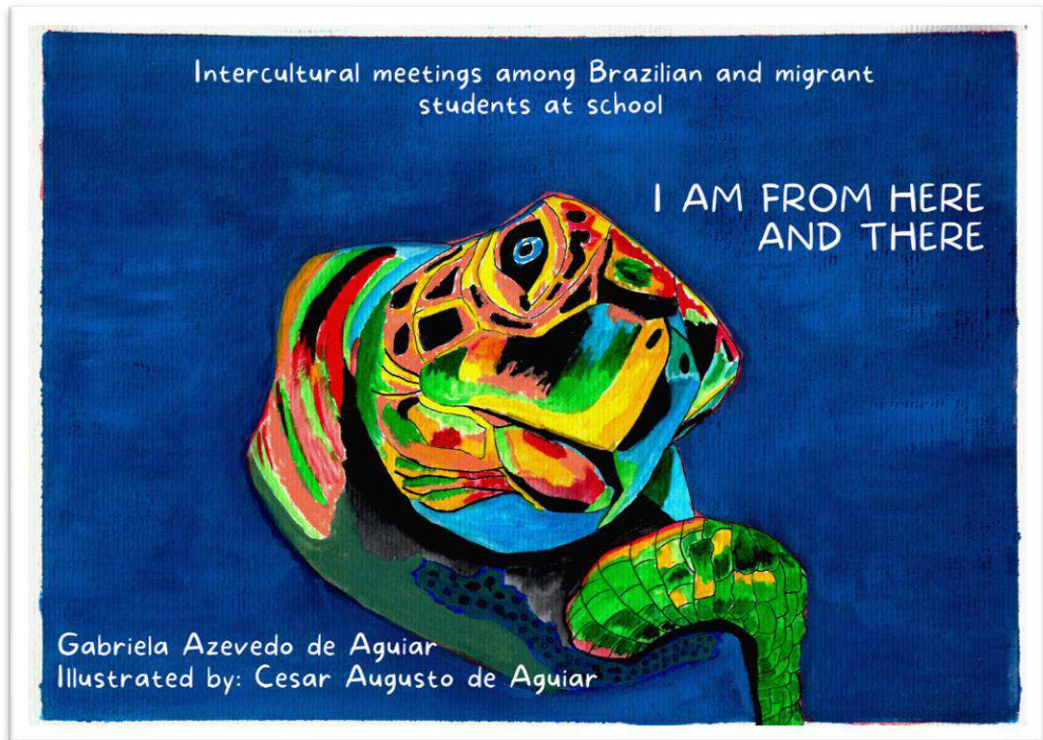


Figura 20 – Capa do Livro Ilustrado em inglês: “I am from here and there – Intercultural Meetings among Brazilian and Migrant Students at School”

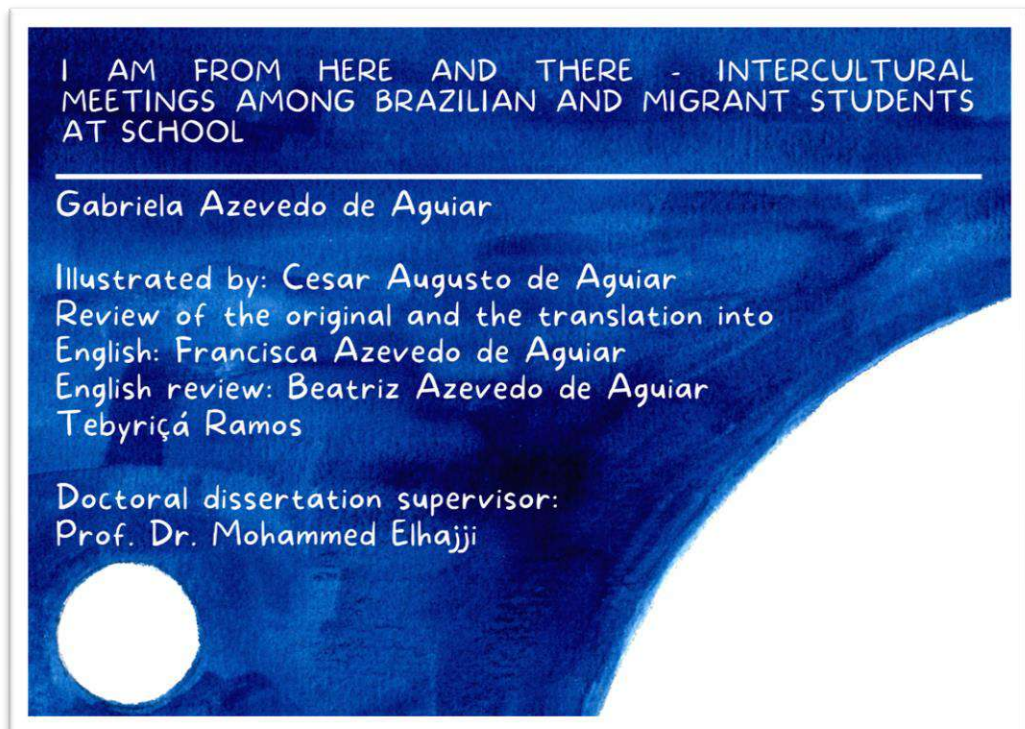


Figura 21 – Folha de rosto do Livro Ilustrado em inglês: “I am from here and there – Intercultural Meetings among Brazilian and Migrant Students at School”


A proposta de produzir um livro ilustrado como parte do material que ficará disponível aos professores tem relação com o fato da literatura colaborar para a elaboração simbólica de suas vivências durante a migração (COLOMER, 2011). Por isso, nasceu a pretensão de apresentar as angústias, pequenas vitórias e alegrias, além do processo de inclusão social, de maneira mais ampla, e o de inclusão escolar, mais especificamente, via a personagem Cris, propositalmente sem gênero e nacionalidades definidos. A personagem é uma tartaruga marinha, animal bastante conhecido no Brasil e “migratório por excelência” (TAMAR, 2023). Colocar um animal bonito, em um mar de possibilidades de outros animais tão interessantes quanto ele, fomenta a curiosidade por sua jornada ao Brasil e a identificação com a singularidade de cada um de nós.

Como indicado no final da história narrada, para responder à pergunta da tartaruga marinha e dar um palpite sobre o país de origem da/o Cris, os leitores são convidados a fazer isso de três maneiras: clicando no *link*: bit.ly/3WQrji8, lendo o QR Code (figura abaixo) com a câmera do celular para abrir o *link* de votação ou conversando com os amigos.



Figura 22 – QR Code para o leitor votar no país de origem da personagem principal do livro “Eu sou daqui e de lá – Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola”

lpQLScnLSy9YJ9VEVIsVwpxdLiL1bv85Pj4gsjgmXxGXzQz_E5aAA/viewform



De onde você acha que eu vim? // ¿De dónde crees que vengo? // Where do you think I came from?

Escolha um país e depois de votar você saberá como está nossa votação! Esta pesquisa faz parte do e-book "Eu sou daqui e de lá", de Gabriela Azevedo de Aguiar. O e-book integra a pesquisa de tese de doutorado "Meu *portuñol* fala: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras".

¡Elige un país y después de votar sabrás cómo es nuestro voto! Esta investigación forma parte del e-book "Yo soy de aquí y de allá", de Gabriela Azevedo de Aguiar. El e-book es parte de la investigación de tesis doctoral "Habla mi *portuñol*: significados producidos por niños y adolescentes migrantes latinoamericanos en las escuelas brasileñas".

Choose a country and after voting you will know how our vote is! This research is part of the e-book "I am from here and there", by Gabriela Azevedo de Aguiar. The e-book is part of the doctoral dissertation research "My *portuñol* speaks: meanings produced by Latin American migrant children and adolescents in

Figura 23 – Plataforma para votação do país de origem da personagem principal do livro "Eu sou daqui e de lá – Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola"

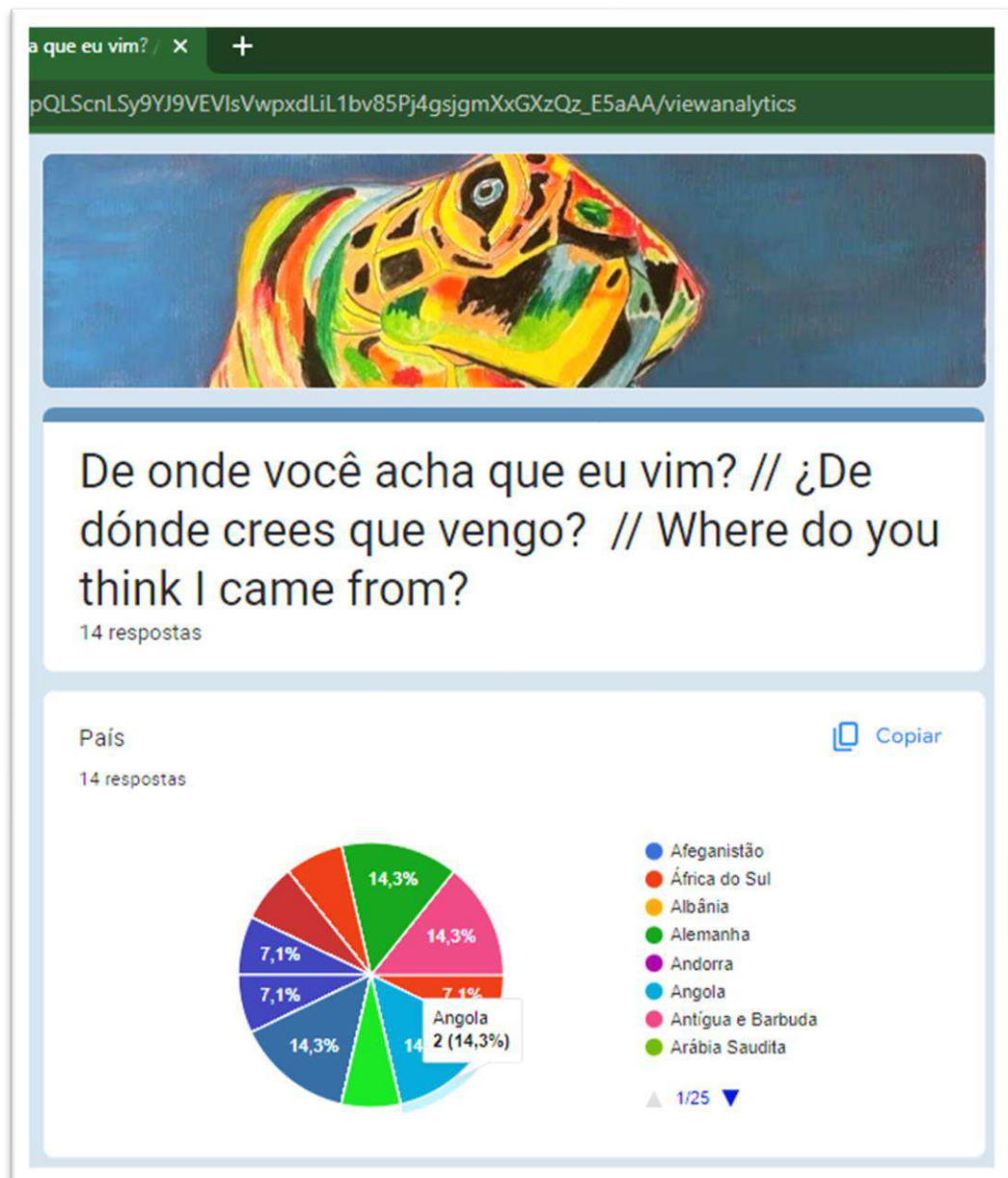


Figura 24 – Resultado da votação do país de origem da personagem principal do livro “Eu sou daqui e de lá – Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola”

Acreditamos que será um material de fácil compreensão para as crianças e que poderá mobilizar os adultos.

3 LÍNGUA E IDENTIDADE

A mim... fala pelo meu nome ou peruana.
(MIRABEL, 8 anos, peruana-brasileira)

Os **núcleos Língua e Identidade** estão intrinsecamente ligados, pois as línguas que falo me dizem quem eu sou, revelam ou escondem origens; elas também me atravessam, influenciando as maneiras de ser e agir, indicando meu lugar no mundo e como eu me conecto a ele. Até mesmo o modo como representamos o tempo parece ter relação com a experiência que temos com a linguagem (FUHRMAN et al., 2011)

Pois bem, se somos influenciados e atravessados pelas línguas pelas quais nos expressamos, assim como pelos demais aspectos de nossa cultura, estamos falando de algo com um sentido fixo, nos moldes de um determinismo cultural?

Compreendemos que não se trata de determinismo, porque a concebemos como uma relação dialética, na qual o ser humano modifica seu meio e é por ele modificado, ou seja, uma relação na qual o ser humano produz e é produzido pelo meio social no qual está inserido. Portanto, o ser humano é sempre aberto às possibilidades e, como aponta Ciampa (1996) “define-se pelo vir-a-ser.” (p. 36). Leontiev (1978) ressalta:

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (p. 264)

Esse processo, no qual nos tornamos humanos por meio das relações sociais, é mediado, segundo Vygotsky (1984), pela linguagem. Para o autor, a linguagem é constitutiva e constituidora do sujeito. Portanto, “(...) o reconhecimento do outro – eu alheio – leva ao conhecimento do eu. O eu para se constituir enquanto sujeito, num processo de relação dialética, realiza-se na relação Eu-Outro.” (MOLON, 2008, p. 165)

3.1 O processo de construção identitária na empreitada migratória

Criando e transformando o mundo (externo),
o homem constrói e transforma a si próprio.
(BOCK et al., 2001, p. 22)

Essa construção identitária começa, desse modo, ao percebermos que construímos nossa concepção sobre o Outro, aquele diverso de mim, e, portanto, sobre a *alteridade*:

(...) necessitamos do Outro para nossa constituição; em um novo momento, recusamos o Outro por temê-lo, por ele ser desconhecido, suspeito, incerto, por nos trazer repulsa, medo. Mas, paradoxalmente, o Outro nos atrai em seu exotismo, em seu estranhamento, em seu mistério. (MARCONDES FILHO, 2019, p. 12)

Esse movimento será mediado pela linguagem e pelos signos, ou seja, pela dimensão semiótica (MOLON, 2008). A construção do conceito do Outro está, portanto, intimamente ligada à linguagem e à construção do nosso próprio conceito de “Eu”, ou seja, a compreensão gradual sobre a nossa própria identidade – tarefa que se inicia com o nascimento e só finda quando perecemos. Trataremos do conceito de identidade sob a luz da proposta de Ciampa (1996) que nos conta “(...) um dos segredos da identidade: ela é a articulação da diferença e da igualdade”. É, portanto, processo contínuo. Defende o autor que “*identidade é metamorfose*. E metamorfose é vida.” (CIAMPA, 1996, p. 128, grifo do autor). Além disso, conforme explica Marcondes Filho (2019): “alteridade é também possibilidade de alteração, e esta se dá quando o eu volta-se, abre-se ao múltiplo, ao ato de encarar o outro no face a face, permitindo a irrupção desse outro.” (p. 11)

Essa discussão é importante para melhor compreendermos o encontro entre as pessoas num contexto de diferenças culturais. Além disso, é essencial para apreendermos como as crianças e os adolescentes migrantes transnacionais (bem como suas famílias) têm suas próprias identidades transformadas e qual é o papel desse movimento no processo de sua inclusão nas escolas brasileiras, já que nossa subjetividade não é inata, ela é construída por meio da nossa atuação no mundo, sendo que somos por ele modificados. (BOCK, 2001).

Percebemos, assim, que não é somente a concepção relacionada à própria identidade que está em construção desde que nascemos, mas também nosso olhar

para o mundo, a partir da cultura – línguas, costumes, rituais, cosmologia – na qual estamos imersos. Como citado anteriormente, a cultura atua como lentes pelas quais enxergamos o mundo, nossas grades simbólicas, ou “esquemas de interpretação”, de acordo com Schütz (2010, p. 122-124). É a partir desses “esquemas de interpretação” que compreendemos a nossa cultura e a cultura do outro, na qual o migrante mergulha ao se mudar.

Vamos, assim, por meio de tais grades simbólicas, construindo nosso olhar sobre nós e sobre tudo que está ao nosso redor, naturalizando o que vivemos cotidianamente de modo a conceber esse mundo e costumes conhecidos como “naturais”. Como explica Lucky (14 anos, colombiana) “Bom, eu não entendia o básico, né, do português. Mas eu ainda não entendia muito bem, então estava meio perdida lá [na escola]”. Ou seja, estar fora do ambiente com o qual se está acostumado é perceber-se “perdido”, fazendo a distinção, sem nos darmos conta, entre aquilo que passamos a considerar como “natural” ou “normal” e o que seria “estranho”. Com a mudança de referencial, como saber qual é a regra a ser seguida em relação à maneira de como devemos nos colocar e nos comportar no mundo e o que é estranho?

A professora Andreia conta sobre o estudante haitiano que chegou na escola vestindo roupas que no Brasil seriam apropriadas para comparecer a um evento formal. O menino passou meses sozinho. Podemos levantar a hipótese de que houve um estranhamento tanto dele quanto dos colegas em relação à maneira de se vestir. Quando se é um estudante de outro país, nada é banal, tudo pode gerar dúvidas ou estranhamentos e ter impacto no processo de inclusão das crianças e jovens nas escolas que os recebem, uma vez que não se tem domínio sobre as regras e costumes locais. As referências dentro de casa sofrem menos abalo, pois quase todas as crianças e os adolescentes entrevistados afirmam que conversam com os familiares em espanhol. Fora de casa, há o desafio do português e seus diferentes referenciais.

São essas grades simbólicas que provocam estranheza ou risos ao deparar-se com determinadas situações ou costumes. Para Schütz (2018), a maneira como as práticas cotidianas se organizam e a interpretação que delas fazemos definirá a sociedade na qual vivemos. “O indivíduo age não sozinho, mas em conjunto, com ou em oposição a outrem.” (2023, p. 586). Assim, até mesmo nossas expectativas sobre

aquilo que esperamos encontrar têm a ver com a nossa grade simbólica. Rafael conta que “Bom, sim, é que... (risos)... eu conheci tantos soldados que pareciam ser alguns franceses, outros americanos, e isso me pareceu bastante interessante.”⁶⁴ (tradução nossa). Mas complementa dizendo que as diferenças culturais entre Venezuela e Brasil não eram tão grandes quanto havia pensado: “Ah, bom, achei bem interessante a cultura dos brasileiros, que eu achei que fosse bem diferente, mas no final acaba se parecendo com a nossa cultura também”⁶⁵. (RAFAEL, 17 anos, venezuelano, tradução nossa)

Rafael, sempre bastante perspicaz, aponta que aquilo que é bom no Brasil e que não havia em seu país era: “Algo, algo, algo... [pensativo] Bem, não havia no meu país [risos]: trabalho e uma boa economia.”⁶⁶ (17 anos, venezuelano, tradução nossa). Ou seja, mostra criticamente, na diferença, o motivo da migração da sua e de tantas outras famílias que saíram de seus países em busca de melhores condições de vida.

Duas das estranhezas de Lucky advêm de descobertas que não foram tão simples de lidar ao chegar ao Brasil com cerca de 9 anos: a de que aqui se falava português, uma vez que ela “(...) achava que aqui falava espanhol também, então eu comecei a falar normal espanhol. Aí as pessoas ficavam me olhando estranho não entendendo o que eu falava e eu também não entendia o que eles falavam.” E o fato dela morar numa comunidade de baixa renda no morro, ou seja, numa favela carioca em um dos morros da cidade. Ela explica que: “Hum... lá na Colômbia eu morava num prédio, né, com minha mãe, minhas tias e meu vô... E aqui eu moro no morro. E eu nunca tinha morado no morro e isso foi bem diferente e difícil pra me acostumar.” (LUCKY, 14 anos, colombiana). Os irmãos venezuelanos também reclamam de viverem em um morro em outra parte da cidade, dizem não sair de casa ao contrário de como faziam na Venezuela, porque aqui se torna cansativo:

Alana: Não, porque aqui não tem um lugar assim, onde você pode sair, um lugar assim...
Steven: Mas, há mais...

⁶⁴ “Bueno, sí, é que... (risos)... yo he conocido a tantos militares que parecían algunos franceses, otros americanos, eso me pareció bastante interesante.” (fala original)

⁶⁵ “Ah, bueno, me pareció interesante bastante la cultura de los brasileños que yo pensé que era bastante diferente, pero al final se termina se asemejando con nuestra cultura también.” (fala original)

⁶⁶ “Algo, algo, algo.... [pensativo] Bueno, no había en mi país [risos]: trabajo y una buena economía.” (fala original)

Alana: Mais longe, vai... E como aqui é puro morro, sobe, desce, sobe, desce, sobe, desce. E fica cansativo.⁶⁷ (ALANA, 16 anos; STEVEN, 14 anos, tradução nossa)

Lucky conta sobre outro aspecto que a impactou na chegada ao Rio de Janeiro, com cerca de 9 anos:

Na Colômbia o estudo era de manhã, a gente tinha um uniforme, né, era... cada escola tinha seu uniforme. Aqui que a escola é... a escola pública tem só a blusa né? Que é da prefeitura, né. E isso é diferente. Eu fiquei surpreendida porque achei que ia ter que comprar uniforme. (LUCKY, 14 anos, colombiana).

Já Sofia (venezuelana), com 9 anos, diz que “cuca” é uma palavra engraçada em português, que chama sua atenção. Para os irmãos venezuelanos Alana (16 anos), Carla (12 anos) e Steven (14 anos) foram os costumes de vestimenta dos cariocas que se destacaram quando perguntados sobre algo engraçado ou curioso no Brasil. Alana analisa, rindo, que “As pessoas saem com chinelo para todos os lugares.”⁶⁸ (tradução nossa). Steven complementa dizendo que isso era engraçado e/ou esquisito porque “(...) todo mundo lá, quem sai com *chola* era estranho, de chinelo⁶⁹.” (tradução e grifo nossos). Utiliza as palavras “estranho” e “chinelo” em português para ajudar na compreensão do que estava sendo dito, já que na entrevista não conhecíamos a palavra “chola”. Alana rebate, falando baixo e rindo: “Como se fosse pobre...”⁷⁰ (tradução nossa). Em seguida, Carla e Steven complementam juntos: “Não, gente louca ...”⁷¹ (tradução nossa).

Também consideravam incomum que as pessoas, segundo Steven, saíssem “(...) para trabalhar com bermuda”⁷², pois explicam que isso não acontece na Venezuela, pois as pessoas não usam bermuda “para trabalhar, não. Para trabalhar, não”⁷³.

⁶⁷ “Alana: No, porque aquí no hay como un lugar así, donde tú puedas salir, lugar, así... Steven: Pero, hay más...”

Alana: Más lejos, ve... Y como aquí é puro morro, subir, bajar, subir, bajar, subir, bajar. Y nos queda fastidioso.” (falas originais)

⁶⁸ “La gente salir con chola para todos los lugares” (fala original)

⁶⁹ “(...) allá todo el, el que sale con chola era estranho, con chinelos.” (fala original)

⁷⁰ “Era como pobre...” (fala original)

⁷¹ “No, gente loca...” (fala original).

⁷² “(...) para trabajar salen con bermuda” (fala original)

⁷³ “para trabajar, no. Para trabajar, no.” (fala original)

Consideravam incomum porque – o verbo no passado, como utilizado por Alana – isso era engraçado somente “No começo, sim”⁷⁴, indicando justamente que aos poucos vamos incorporando as grades simbólicas da nova cultura, naturalizando os costumes. Indicam, assim, que aos poucos vamos construindo um olhar intercultural, no qual temos mais de uma referência sobre as maneiras de ser e agir no mundo. Percebemos – nem sempre de maneira consciente e evidente – que não há mais somente um jeito “certo” de agir, de falar, de realizar as atividades do dia a dia, uma vez que existem infinitudes de maneiras geradas a partir das combinações interculturais que vão se entrecruzando. E essas interlocuções vão aos poucos influenciando nossa própria identidade, bem como a percepção do outro a respeito de nós. Rafael comenta que “Bom [risos] minha irmã [de 13 anos] parece mais brasileira do que venezuelana [...] Porque ela... na verdade ela parece uma carioca”⁷⁵ (tradução nossa). Ele não consegue explicar o que seria exatamente esse “parecer carioca”, mas percebe que algo está diferente no comportamento e/ou aparência da irmã desde que saíram da Venezuela há pouco mais de 2 anos.

O que isso quer dizer? Que a construção da identidade é, portanto, tarefa constante desde que chegamos ao mundo. Ciampa (1996) chama atenção para a necessidade, muitas vezes esquecida, de compreendê-la “enquanto produção”, não somente enquanto produto (vista sob o ponto representacional). Desse modo, a identidade passa a “(...) ser entendida como o próprio processo de identificação” (p. 160). O autor vai além: “(...) é o trabalho de re-posição que sustenta a *mesmice*” (p. 165). Apesar de uma certa manutenção do que eu compreendo como sendo eu mesmo, a identidade pode ser entendida “como a mesmidade de pensar e ser”, ou seja, como a busca por ganhos de consciência e maior autonomia nas atividades. Podemos supor que quando as condições objetivas mudam – como no processo de migração a um outro país – a possibilidade de transformação que se dará de maneira mais aguda, por causa das novidades que necessariamente a mudança de país trará, junto com as contradições que aparecerão em um processo de migração transnacional. Tais contradições advêm do fato do indivíduo buscar concretizar sua identidade, em outras palavras, como explica Ciampa (1996) a mesmidade do pensar

⁷⁴ “Al comienzo, sí” (fala original)

⁷⁵ “Bueno [risas] mi hermana [de 13 anos] parece más brasileña que venezolana [...] Porque ella... de hecho ella parece carioca.” (fala original)

e ser: buscar ser ela mesma, não como atualização de uma essência (ou um traço essencial); ser ela mesma (p. 143).

Como continuar me reconhecendo em mim mesma apesar de toda mudança? Como sei que, apesar das transformações, permaneço a mesma pessoa? Representamo-nos, segundo o autor, desempenhando e assumindo papéis que têm relação e decorrem das nossas posições. E, ao fazer isso, oculto partes que constituem minha totalidade identitária, mas não cabem naquela representação. Ciampa (1996) propõe, assim, uma “(...) identidade metamorfose, como a unidade da atividade, da consciência e da identidade” (p. 146). Nessa perspectiva, há a “possibilidade de transformação” (CIAMPA, 1996), tal como por ele explicada: “Se não há nada que não seja devir, a superação, no devir, não é aniquilamento, mas metamorfose: morte-e-vida” (p. 151). O próprio fato de migrar não é, em si, garantia de uma construção identitária mais autônoma, via autodeterminação do pensar e ser. Esse processo de emancipação pode não acontecer e permanecer como potencial, numa re-posição que tem a aparência de não-metamorfose, pois repõe as contradições vividas. De qualquer maneira, a identidade continuará sendo metamorfose, mesmo que constituída pela reposição.

Mesmo quando falamos de crianças e adolescentes, ou seja, sujeitos em desenvolvimento, também compreendemos o processo de construção de identidade que se desenrolará no caldo cultural onde estão imersos. Durante as entrevistas realizadas, perguntamos sobre a bagagem trazida durante a viagem de migração ao Brasil. Conversar sobre as escolhas feitas pelas crianças e adolescentes talvez nos ajude a avançar um pouco na discussão sobre as identidades híbridas quando se está – fisicamente – em movimento.

O que você colocaria na mala se tivesse que escolher apenas poucas coisas para ir morar em um país desconhecido? Cabem sentimentos, como diria Steven (14 anos): “Eu trouxe as lágrimas da minha avó”⁷⁶, com quem ficou durante um ano e meio junto com os irmãos e o pai enquanto a mãe migrava primeiro para o Brasil. E essa avó lá permaneceu.

⁷⁶ Fala de Steven durante uma das oficinas de apoio psicossocial para as crianças e os adolescentes venezuelanos, em 2021, realizada pela pesquisadora enquanto psicóloga voluntária.

Vitória trouxe uma “anaco”, saia tradicional das mulheres indígenas equatorianas. Perguntamos um pouco mais sobre a *anaco* e ela explica “É mais ou menos um vestido, que usamos lá, que já é comum lá ver as pessoas usando anaco.” (Vitória, 11 anos, equatoriana). É a conexão possível de ser mantida com o Equador para além dos telefonemas com os familiares enquanto está no Brasil, já que não domina a língua ancestral quíchua⁷⁷, ainda falada pelos povos andinos, especialmente no Equador e Peru:

Tem uma língua que minha **mãe** sabe falar. Ela fala poucas vezes, o nome disso é quíchua. Eu **entendo**, mas eu não **sei** falar. **Não sei falar nada!** (...) Isso. Entendo, mas eu não sei falar. (negrito nosso para indicar as palavras faladas com veemência)

Sua frustração por não saber quíchua fica evidente e se soma às dificuldades que vem tendo com português e espanhol. Conta que quando chegou “(...) só falava espanhol, não entendia nada. Meu pai e minha mãe que me ensinaram a falar português”. Comenta que hoje “É difícil. Gostar [de falar espanhol] até que eu quero.... gostar.” Afirma: “Eu entendo [espanhol], só não sei falar direito.” E conta sobre um plano que tem com a mãe para quando for no próximo ano visitar o Equador “Aí eu quero aprender a me comunicar em espanhol, não estar me enrolando”.

Comenta, entre as passagens nas quais fala de sua dificuldade com as línguas, que “(...) eu sei falar, mas o problema que eu tenho, eu, eu confundo as letras do Equador e do Brasil. Eu misturo as letras. E isso tá sendo um pouco de problema para mim.” Mesmo dizendo que “(...) estou acostumada a falar português. Já me acostumei a falar português.” Ela conta que em casa “(...) eu respondo português e ela [a mãe] responde espanhol.” (Vitória, 11 anos, equatoriana). Parece, assim, de algum modo, colocar a responsabilidade total da aprendizagem das línguas em si mesma e se culpar por não conseguir. Voltaremos a esse ponto no próximo capítulo ao discutirmos

⁷⁷ “Quíchua - ETNOL Indígena dos quíchuas, povo que habitava diversas regiões da América do Sul, antes do descobrimento da América e cujos remanescentes formam grande parte da população do Equador e do Peru. (...) LING Língua que era falada pelos antigos quíchuas, sendo inclusive o idioma geral do Império Inca, e ainda hoje é falada por grupos indígenas dos países andinos, especialmente do Equador e do Peru.” Fonte: QUÍCHUA. *In*: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=qu%C3%ADchua> Acesso em: 06 nov. 2022.

os desafios das escolas e professores para apoiar os estudantes migrantes transnacionais.

Mirabel (8 anos) também cita a mistura dos idiomas como uma dificuldade persistente depois que chegou ao Brasil após dois anos no Peru. Explica que na escola fala “Hum... um pouquinho português e espanhol.” E que “Algumas [pessoas] não [entendem quando fala espanhol], algumas sim.” Além disso, conta, em português, que nasceu no Brasil e as pessoas a chamam pelo nome ou “peruana”: “A mim... fala pelo meu nome ou peruana.” (Mirabel, 8 anos, peruana-brasileira). Utilizamos aqui peruana-brasileira para indicar o caráter híbrido de sua identidade. Após os irmãos terem se identificado como peruano, no caso de Camilo (15 anos), que nasceu no Peru, e Jaeger (11 anos), que nasceu no Brasil, como brasileiro; Mirabel (8 anos) se posiciona em relação à sua identidade nacional para além da lógica dos irmãos. Segue o diálogo, em português, durante a entrevista:

Gabriela: Mas você fala que é peruana ou brasileira?

Mirabel: Eu falo que sou peruana.

Gabriela: Ah, é? Mas você nasceu no Brasil?

Mirabel: Sim.

Gabriela: E por que você fala que é peruana? Não tem certo ou errado, eu só quero saber. Só para entender.

Mirabel: Eu falo peruana porque eu falo, eu falo espanhol.

Gabriela: Mas você também fala português.

Mirabel: Só um pouquinho português. Eu falo mais espanhol.

Mirabel compreende, portanto, que sua identidade nacional é mais do que o local de nascimento, tem a ver com a língua, que nos atravessa e influencia no sentimento de pertença ou pertencimento. Sua explicação ilustra como esse processo identitário não é óbvio, nem segue regras matemáticas pelas quais podemos prever os arranjos internos de cada um. O processo de construção da subjetividade é muito mais complexo e gera movimentos bonitos e singulares. Mirabel tem 8 anos, nasceu no Brasil, morou 2 anos no Peru e voltou de lá recentemente – tempo no qual, segundo o irmão de 11 anos, eles se “esquece[ram] do, do, do bra... do português (...)” (EREN JAEGER, brasileiro-peruano).

Tal identidade metamorfose pode, dessa maneira, apresentar-se como identidade híbrida, passível de ser construída pela interrupção da reposição das identidades pressupostas (ser peruana é assim, ser brasileira é assim), como explica Miranda (2017). Essas identidades, antes da migração para o Peru e, depois, de volta

ao Brasil, eram repostas sem que Mirabel se desse conta, ou seja, “de maneira irreflexiva”, como aponta a autora. Porém, devido ao processo migratório, “(...) a vida cotidiana é interrompida e [há o] (...) contato com novas possibilidades identitárias.” (p. 118).

Em relação ao seu irmão Camilo (15 anos), podemos perceber que mesmo tendo passado a maior parte da vida no Brasil, seu vínculo com o Peru é reforçado, inclusive, pelo apelido recebido na escola: “Eu falava português. No caso eu já estava aprendendo já. Aí falaram de Kuzco [ou Cusco] por causa do Machu Picchu. E daí eles falaram de Kuzco, no apelido.” É bastante provável que a referência das crianças brasileiras esteja relacionada ao desenho da Disney, “A Nova Onda do Imperador”, no qual O Imperador Inca, chamado Kuzco, é o personagem principal que é transformado em uma lhama. Indica ter sofrido na ida para o Peru:

(...) quando eu entrei na primeira vez na escola é... ninguém me entendia minha fala porque eu só falava português porque era minha primeira vez entrando na escola no Peru. É... eu fazia os deveres que era na escola lá no Peru. Mas eu não entendia e eu fazia o que quisesse. Eu colocava, eu colocava bem... as perguntas que tavam no quadro, mas eu não respondia...e falavam que se eu não entendesse pode fazer em casa ou um tio que vive **aqui** no Peru pode te ajudar. (CAMILO, 15 anos, peruano, negrito nosso)

Explica ainda que “(...) eles [as crianças na escola] me chamavam de brasileiro porque eu ainda não sabia a língua deles.” Porém, aqui no Brasil, como vimos, ele era o Kuzco. Dois anos depois, retorna ao Brasil, movimento que parece também não ter sido fácil. Conta que “(...) eu falava, falava mais ou menos português, mais ou menos espanhol. Eu falava muito espanhol.” E complementa sobre a vivência de regresso ao Brasil:

Quando cheguei na escola estava muito nervoso porque eu não sabia qual que eu ia falar, eu sempre falava espanhol. Só isso. Aí eu cheguei e [a professora] me apresentou na... toda turma. Aí eu estava muito nervoso, não sabia, eu não queria falar nada. Eu cheguei e não falei nada. Só falei “oi”, só isso. (CAMILO, 15 anos, peruano)

Acreditava que as crianças iam achar ele “estranho”, mas que os colegas foram “legais”, “ficaram legais para gente.” Ou seja, revela que apesar do medo sentido, conseguiu se conectar com os colegas brasileiros. Aqui ele não era mais *o brasileiro*, era novamente *o peruano*, a identidade imposta e que parece agora ter sido abraçada.

Vemos que o processo migratório possibilitou, então, (...) construir novas formas de se relacionar com o mundo.” (MIRANDA, 2017, p. 118) No seu caso, assim como no de Mirabel, colocam-se para o mundo como *peruanos-vivendo-no-Rio-de-Janeiro*.

Esse vínculo de Camilo com o Peru e a língua espanhola perpassa a música, pois cita como cantores prediletos apenas latino-americanos ou com raízes latinas, “Valgone, Ozuna, Camilo e também... Becky G.” Mas, posteriormente arremata com: “No Brasil... gosto de Nego do Borel. (...) Também eu gosto de Ludmilla, Luísa Sonza. Gosto também do Jottapê. E só.” Mas ainda complementa, diferenciando os espaços: “E de inglês acho que é... Bella Poarch [que é uma cantora filipina, sucesso no TikTok, que se mudou para os Estados Unidos no início da adolescência⁷⁸].

Também diz que no Peru: “(...) brincava de pega-pega, esconde-esconde, queimado[a]⁷⁹, futebol, basquete...”, a mãe intervém incluindo “bolitas...”, ao que ele traduz em seguida por “bolinha de gude”. Porém, sobre as brincadeiras aqui diz que no “Brasil a gente... não. Nada”. (...) “Nada aqui”. Parece se referir à liberdade que tinham na cidade pequena na qual viviam no Peru, um contraste grande com o centro carioca. Brincavam na rua com os amigos, uma vida no campo, cercados por animais. Nos dois anos que estiveram no Peru ele também era mais novo e podemos supor que tivesse menos responsabilidade, num cotidiano mais próximo ao infantil, no qual brincar era uma de suas prioridades. Já de volta ao Rio de Janeiro, é responsável por ajudar a mãe a cuidar do irmão que ainda é bebê. Além disso, explica que “Eu só ajudo a minha mãe às vezes, quando ela tá ocupada. E ajudar... fico com meu irmão, porque eu levo Jaeger e Mirabel para nataçãõ e balé [em um local próximo à casa, no qual conseguiram bolsa para fazer os esportes].

Já o movimento do irmão do meio, Jaeger, de 11 anos, parece ser o de afirmação – em mais de uma oportunidade – de pertencimento ao Brasil. Nasceu aqui, apresenta-se como brasileiro e indica que, ao contrário do que diz o irmão, “Eu brinco tudo. Brinco de pique-bandeira...”. Evidencia que os conflitos vivenciados na escola o colocam na categoria de menino, não de estrangeiro. Diz que “(...) ... as meninas são chatas.” Complementa que “Elas batem na gente, nos meninos... só porque os

⁷⁸COSMOPOLITAN. **Bella Poarch Broke TikTok and Now She’s Coming for the Music Industry** Disponível em: <https://www.cosmopolitan.com/entertainment/celebs/a39355047/bella-poarch-tiktok-new-music/> Acesso em: 12 nov. de 2022.

⁷⁹ Em São Paulo, o jogo é conhecido por “queimada”.

meninos batem nelas e faz uma confusão. E as meninas são mais chatas na sala só porque elas batem em mim, batem no meu, no Carlos e no Ricardo.” Ele aponta não saber o porquê dessa briga entre meninos e meninas, mas descreve xingamentos e discussões.

Ao perguntar sobre o grupo de amigos mencionados, cometemos um erro, que é indicado pelo silêncio que se segue à indagação: “É só você que é de outro país?”. O silêncio de Jaeger parecia nos indicar que não, ali no grupo de meninos, ao qual ele estava se referindo, não há ninguém de outro país, nem mesmo ele. Ao perceber o equívoco, reformulamos para melhor entender: “Quer dizer, você se considera peruano ou brasileiro?”, ao que somos contestados: “Eu sou brasileiro.” (Eren Jaeger, 11 anos, brasileiro-peruano). Parece incomodado quando é confundido com um menino de origem oriental, explicando que seus olhos são puxados, mas parece não compreender que haja alguma relação com os ancestrais peruanos, apesar de ele ter os olhos iguais aos da avó. Relata que “Todo mundo fala pra mim que eu sou japonês, chinês só porque eu tenho esses olhos bem puxados, que parece chinês.” Perguntamos o que ele acha disso, ao que contesta: “Eu não sou chinês. Só porque minha avó, ela também tinha os olhos puxados. E eu também sou até... Eu também tenho olhos puxados.” (JAEGER, 11 anos)

A constituição da subjetividade é, portanto, um processo social, histórico e cultural. Ou seja, é tanto individual, pois tem conexão com a história do desenvolvimento de cada pessoa, quanto tem a ver com a história geral do desenvolvimento da humanidade. Além disso, somos nomeados e delimitados socialmente antes de nos entendermos como um ser humano individual, como afirma Ciampa (1996), “(...) a questão do nome nos revela que identidade é diferença e igualdade” (p. 138). Alguém, que não eu, me nomeia, indica minhas referências em termos de lugar na família e em minha comunidade. Tais referências vão me conduzir para que eu saiba como me comportar, do que se espera que eu tenha nojo, do que achar educado e, claro, qual será minha identidade nacional. Como aponta Pollak (1992):

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser

compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. (p. 204).

Portanto, identificar-se como brasileiro, peruano ou de qualquer outra nacionalidade tem relação com diversos fatores, inclusive como os outros fazem referência a nós, uma vez que “A constituição do sujeito acontece no campo da intersubjetividade, configurado como o lugar do encontro e do confronto e como o palco de negociações dos mundos de significação privado e público.” (MOLON, 2011, p. 68) Logo, deve-se levar em consideração que o processo migratório provoca transformações culturais que afetarão a maneira como esses migrantes e refugiados estão e como se colocam no mundo. Afetando, assim, suas identidades – sejam crianças, jovens ou adultos

uma vez que “o processo migratório gera identidades plurais e identidades contestadas (WOODWARD, 2001). Sendo assim, mulheres e homens migrantes têm suas “identidades abandonadas, segundo as propostas em curso” (BUTLER, 2003, p. 37), pois suas identidades são constantemente construídas através da interação com o ambiente sociocultural (LEWIN, 2001). Rejeitamos visões simplórias acerca da identidade como algo fixo, essencial e permanente (...) O gênero, bem como a identidade são, portanto, definidos historicamente, e não biologicamente. (ALENCAR-RODRIGUES; STREY; ESPINOSA, 2009, p. 422-423)

Portanto, podemos perceber que tais negociações entre subjetividades ficam mais evidentes e imperativas no processo migratório, já que muitas vezes é difícil passar despercebido. Compreendemos que o migrante passa a se enxergar como “um outro outro” (CIAMPA, 1996, p. 85), além de ser considerado um “outro” para os nacionais do país de acolhimento. Porém, o que vem no bojo dessa marcação da diferença?

3.2 A identidade imposta

Além dos processos citados acima, que tratavam primordialmente da identidade concebida pela própria pessoa, é preciso discutir o movimento que vemos no país de acolhimento no qual há a valorização *versus* a desvalorização de alguns

diferentes. Como assim? Aqueles migrantes, incluindo aqui os refugiados, que partem de seus países em situação de vulnerabilidade e, pelo que temos acompanhado, no Rio de Janeiro e, de forma mais distante, em todo o Brasil, é de que chegam aqui e permanecem em situação vulnerável. Não nos cabe julgar se em melhores ou piores condições, mas apreendemos pelas falas das crianças e jovens entrevistados que as condições objetivas de sobrevivência parecem melhores.

Uma das questões que se impõem, conseqüentemente, não é discutir a percepção de sermos diferentes – os brasileiros e os migrantes transnacionais – porque o somos, uma vez que não existe um ser humano igual ao outro. A questão é entender que diferença significa desigualdade, compreendida como ausência de equilíbrio, diferença de poder, para além de singularidade. Seria, portanto, uma relação de dominação, tal como explica Guareschi (1996) pois “é uma relação assimétrica, desigual, injusta, se quiser.” (p. 90)

É preciso também ressaltar que, apesar da condição comum de serem refugiados e migrantes vivendo em uma mesma cidade ou estado, os grupos não são de maneira alguma homogêneos, mesmo quando se trata de um grupo proveniente de um mesmo continente ou país. Há, na verdade, uma notável diversidade de culturas, idiomas, dialetos, experiências e situações do país de origem e de destino influenciando as formas de viver e a socialização desses migrantes no Brasil. Cada migrante é único, bem como sua empreitada migratória, ainda que se trate de um mesmo núcleo familiar, como percebemos nas entrevistas com os grupos de irmãos.

Porém, alguns parecem ser “mais semelhantes” enquanto outros devem ser mantidos à distância. Ou seja, há aqueles diferentes que são valorizados e outros que são afastados, como aqueles em situação de vulnerabilidade e pertencentes a determinadas nacionalidades ou etnias que são percebidos como indesejáveis. Não se vê discussões sobre franceses, estadunidenses, italianos ou australianos sendo acusados de estarem roubando empregos dos brasileiros. Suas línguas são valorizadas, ‘é meu amigo’, diriam, como sinal de que me torno importante ao me vincular a um outro reverenciado, nessa nossa perspectiva colonialista em que ainda nos percebemos como periferia. A xenofobia, muitas vezes, escapa sem que o indivíduo se dê conta do seu preconceito. “Ah, mas ele não fala outra língua, tipo inglês, alemão”, disse a professora à nossa colega do grupo de estudo, referindo-se ao seu estudante equatoriano.

A constituição do outro como desigual, nessa relação assimétrica, tem conexão com a representação dentro de um sistema ligado às práticas sociais e às questões de poder, com explica Hall (2016), o que significa que sofrem mudanças, já que são sociocultural e historicamente construídas. O autor trabalha com o conceito de poder de Foucault, que é implantado e exercido por meio de uma organização como rede, ou seja, ao contrário do que o senso comum compreende, o poder não irradia em uma única direção (de cima para baixo, por exemplo), ele circula e permeia as relações de poder em todos os níveis de existência social (família, sexualidade, esferas públicas da política, economia, leis).

Essa *microfísica do poder*, como a denomina Foucault (2017), atravessa tudo e produz conhecimento, além do discurso, e será enraizada nos comportamentos, corpos e gestos dos indivíduos. O corpo é, em sua concepção, o principal objeto dessa microfísica do poder e será produzido dentro do discurso, de acordo com as diferentes formações discursivas. É no próprio corpo excluído dos trabalhos de grupo que percebo como o poder se dá. Carla nos conta que a “(...) professora, eles sempre pedem para formar grupo e todo esse tempo eles me excluíam, então todo mundo estava em grupo e eu ficava sozinha. Então era a professora quem tinha que me colocar em um grupo (...)”⁸⁰ (12 anos, venezuelana, tradução nossa). Vemos, assim, que a vivência é corporificada. A proposta de Foucault, corroborada por Hall, é a de que **o “sujeito” é produzido por meio do discurso em 2 sentidos ou lugares diferentes: o próprio discurso produz “sujeitos”**: figuras que personificam formas particulares de conhecimento que o discurso produz, como por exemplo, o criminoso individualizado; a moça recatada; o homossexual e, portanto, **o estrangeiro**. Como afirma Carla:

No meu caso foi um pouco diferente da Alana. Então, na escola dela, no começo havia venezuelanos, mas na minha escola eu fui a primeira. Bem, a segunda estrangeira naquela escola, porque a primeira era uma menina chinesa que havia ido embora um ano antes e a segunda era eu e não havia mais⁸¹. (12 anos, venezuelana, tradução nossa)

⁸⁰ “(...) profesora siempre mandan hacer grupo y todo este tiempo como que me excluían, así todo el mundo hacía grupo y yo quedaba sola. Entonces era la profesora que tenía que me meter en un grupo (...)” (fala original)

⁸¹ “En mi caso fue un poquito diferente de Alana. Así, en la escuela de ella en el comienzo había venezolanos, pero en mi escuela yo era la primera. Bueno, la segunda extranjera en esa escuela en todo porque la primera fue una china que se había ido un año antes y la segunda fue yo y no había más.” (fala original)

São figuras específicas para regimes discursivos e períodos históricos determinados. **O discurso também produz um lugar para o sujeito** (ou seja, o leitor ou espectador, que também está “sujeito ao” discurso), **nos quais seus significados e entendimentos específicos fazem sentido**. Portanto, todos os discursos constroem posições de sujeito, das quais, sozinhos, eles fazem sentido e produzem efeitos. Hall explica, utilizando Foucault, sua compreensão sobre o discurso como:

Um grupo de pronunciamentos que proporciona uma linguagem para falar sobre um tópico particular ou um momento histórico – uma forma de representar o conhecimento sobre tais temas. (...) O discurso tem a ver com a produção do sentido pela linguagem. Contudo, (...) uma vez que todas as práticas sociais implicam sentido, e sentidos definem e influenciam o que fazemos – nossa conduta – todas as práticas têm um aspecto discursivo (Hall, 1992, p. 291 *apud* Hall, 2016, p. 80)

Fica evidente, assim, que o estrangeiro, ou o migrante, possui um lugar determinado no discurso produzido. Tal discurso também produz um estereótipo, ou uma representação social, que essencializa o sujeito – no nosso caso, a criança/adolescente migrante – que será diferente de acordo com algumas de suas características: europeu ou latino-americano, não-branco, menina. Explica Hall (2016, p. 192) outra característica da estereotipagem é sua prática de fechamento e exclusão. Simbolicamente, ela fixa os limites e exclui tudo o que não lhe pertence.” Assim sendo, ela elimina os “normais” de os “Outros” que são diferentes, que estão fora dos limites. Hall complementa “(...) o “pertencente” e o que não pertence ou é o “Outro”, entre “pessoas de dentro” (*insiders*) e “forasteiros” (*outsiders*), entre nós e eles.” (2016, p. 192) Julia Kristeva chamou tais grupos expulsos ou excluídos de abjetos – ela explica: “O que não respeita fronteiras, posições, regras. O intermediário, o ambíguo, o composto.”⁸² (KRISTEVA, 1982, p. 4, tradução nossa)

As repercussões de tal processo são vividas, portanto, de diferentes maneiras e, apesar de que “mudar de identidade pode ser uma questão privada, mas sempre inclui a ruptura de certos vínculos e o cancelamento de certas obrigações; os que estão do lado que sofre quase nunca são consultados, e menos ainda têm a chance de exercitar sua liberdade de escolha.” (BAUMAN, 2001, p. 105)

⁸² “What does not respect borders, positions, rules. The in-between, the ambiguous, the composite.” (texto original)

A violência em relação ao diferente parece nos remeter à hipótese levantada por Harari (2018) sobre a eliminação dos neandertais pelos nossos ancestrais *Homo Sapiens*: “Eles eram similares demais para se ignorar, mas diferentes demais para se tolerar.” (p. 27) Será que a partir de então, a diferença, ainda que mínima, já que somos todos *Homo Sapiens*, passou a ser intolerável? Para aquele que está imerso na experiência migratória, há a percepção de que está sendo tratado de maneira igualitária, equitativa ou excludente? É um tratamento desigual que pretende diminuir as injustiças sociais? Ou sofrem preconceitos diversos? O estereótipo existente em relação ao migrante influenciará no acolhimento da sociedade que o recebe e nas relações de poder que estão em jogo.

Rafael afirma – com toda a razão – que ser proibido de falar a sua própria língua, mesmo estando somente entre venezuelanos, como mandava o coordenador da escola em Roraima, é “(...) nos obrigar a renunciar a nossa cultura.”⁸³ (RAFAEL, 17 anos, venezuelano). Isso é violência e, tal como por ele mesmo definida, xenofobia, já que a língua é parte de nossa identidade cultural. Reflete sobre o que viveu: “Porque ele [o coordenador da escola] era... ele era xenófobo. Bom, não, ele não tinha uma relação muito boa com... com a gente, os venezuelanos. Não só comigo, mas com todos, na verdade.”⁸⁴ (tradução nossa)

Mas nem sempre as relações se mostram assimétricas. Lucky (14 anos, colombiana) explica sua recepção na escola no Rio de Janeiro como uma relação de parceria, ajuda e amizade. Assinala que “No começo, eles ficavam tipo me pedindo para falar em espanhol, aí... tipo, eu queria aprender a falar em português, não ficar falando em espanhol. Aí, mas mesmo assim, eu falava e eles ficavam tipo rindo, tentando imitar e falar espanhol também.” Porém, não compreendia como gozação ou discriminação:

Gabriela: E o que você achava disso?

Lucky: Ah, legal porque eu achei que ia...ter até algum tipo de preconceito só por eu ser de fora ou coisa assim, mas não, eles 1010 comigo.

Gabriela: E daí você falava em espanhol e tentava se comunicar assim? Como é que você fazia? Ou você já ia tentando falar em português?

Lucky: Eu já ia tentando falar em português e alguns amigos meus

⁸³ “(...) obligarnos a renunciar a nuestra cultura” (fala original)

⁸⁴ “Porque él [o coordenador da escola] era... era xenofóbico. Pues no, no tenía muy buen trato con... con nosotros, los venezolanos. No solo conmigo, sino con todos de hecho.” (fala original)

eles falavam “ai essa palavra está errada, tem que falar assim e assim”
- eles me ajudavam.

Gabriela: É? E como é que você se sentia daí?

Lucky: Ah, legal porque eles me ajudavam. Eu... eu sei que eles gostavam de mim e queriam me ajudar. Então, era bem legal!

Apesar de ter sido bem recebida, Lucky sabe que a qualquer momento alguém pode identificar sua estranheiridade. É preciso sempre se mostrar estrangeiro? Essa é uma decisão individual? Discutiremos esse ponto um pouco mais adiante.

Compreendemos que a questão da identidade, como afirma Bauman (2005a) é “uma convenção socialmente necessária” (p. 13), mas não é algo dado desde o nascimento, tal como era concebida antes do início da modernidade. Hoje a identidade se impôs como uma tarefa, como um esforço, e seu desejo vem do próprio desejo de segurança (p. 35). A identidade é, portanto, definida histórica e não biologicamente, como apontado por Hall (2006) e, desse modo, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (...) O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (p. 13).

A modernidade líquida que estamos vivendo, tal como definida por Zygmunt Bauman (2001), traz para o presente a fluidez das relações e da própria identidade dos sujeitos. Dentro desse contexto de pós-modernidade que marca os dias de hoje, os “riscos e contradições continuam a ser socialmente produzidos; são apenas o dever e a necessidade de enfrentá-los que estão sendo individualizados.” (p. 43) Segundo o autor, “duas características marcam a forma como nossa modernidade é nova e diferente: o rápido declínio da crença de que há um fim do caminho em que andamos, (...) um Estado de perfeição a ser atingido amanhã, (...) algum tipo de sociedade boa, de sociedade justa e sem conflitos. (...) A segunda é a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes. (...) A ênfase se transportou para a autoafirmação do indivíduo. Essa importante alteração se dá na realocação do discurso ético/político do quando da “sociedade justa” para o dos “direitos humanos”, isto é, voltando o foco daquele discurso ao direito de os indivíduos permanecerem

diferentes e de escolherem à vontade seus próprios modelos de felicidade e de modo de vida adequado.” (p. 37-38).

Porém, como nada é certo e, como ilustra Bauman (2001) nas palavras de Peter Drucker “Não mais a salvação pela sociedade”, os problemas – ainda gerados socialmente – agora devem ser resolvidos individualmente. Não há mais nenhum líder ou grande orientador cujas ações devem ser seguidas e, se a modernidade líquida traz a fluidez das fronteiras e a liberdade de escolhas, também carrega a “individualização como uma fatalidade, não como uma escolha.” (p. 43) Isso gera, ainda segundo o autor, “a principal contradição da modernidade líquida: a abertura de um abismo entre o direito à autoafirmação e a capacidade de controlar as situações sociais que podem tornar essa autoafirmação algo factível ou irrealista.” (2001, p. 47) É uma realidade bastante cruel, pois coloca sob a responsabilidade do indivíduo um peso maior do que ombros solitários conseguem carregar.

Se na pós-modernidade ou modernidade líquida, o indivíduo fica, conseqüentemente, encarregado de resolver questões socialmente criadas, todo o peso pelo fracasso ou sucesso de suas soluções são também de sua responsabilidade. É seu desempenho que está em jogo, seu desempenho em conseguir viver com flexibilidade, com liberdade, mas sem a segurança e os limites individuais impostos pela modernidade da era fordista. O Estado não pode mais ajudá-lo e, tal como o Barão de Münchhausen, agora deve retirar a si mesmo do pântano puxando seus próprios cabelos ou cadarços de suas botas (BOCK, 1999). Na vida real são situações fadadas ao fracasso, pois como aponta Bauman (2001), “simplesmente não há ‘soluções biográficas para contradições sistêmicas’ eficazes, e assim a escassez de soluções possíveis à disposição precisa ser compensada por soluções imaginárias” (p. 48).

Uma das soluções coletivas é encontrar bodes expiatórios, dentre eles os “estrangeiros entre nós” (BAUMAN, 2001, p. 48). Lucky retrata sua vivência sobre isso:

Porque tinha alguns que... tipo 3 garotos, eram um grupinho deles 3. E que sempre ficavam meio que falando que o Brasil era bem melhor que a Colômbia e não sei o quê, que na Colômbia não tinha comida boa, não tinha graça e tal (14 anos, colombiana).

Não é uma experiência agradável – e muitas vezes pode levar ao isolamento e à discriminação – e os migrantes são como todos os outros homens e mulheres da atualidade, seres inacabados e incompletos, com chances *a priori* infinitas e, portanto, abertos à liberdade pós-moderna de serem qualquer um. Essa árdua e não elegida tarefa de tratar diariamente de sua própria identidade é um movimento global dos que vivem na modernidade líquida. Porém, ao contrário da elite que carrega seus bens e a si mesma sem fronteiras, o fluxo de migrantes e refugiados não tem os meios para alcançar o “espaço social no qual as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas.” (BAUMAN, 2005a, p. 46). Os migrantes e refugiados têm sua identidade imposta, sem o direito de *reivindicar* uma identidade diferente da que lhes foi atribuída. São desterritorializados. Como bem ilustra o famoso trecho de Galeano (2012) sobre essa imposição:

Em 1492, os nativos descobriram que eram índios,
Eles descobriram que viviam na América,
eles descobriram que estavam nus,
eles descobriram que o pecado existia,
descobriram que deviam obediência a um rei e rainha de outro mundo e a um deus de outro céu,
e que aquele deus tinha inventado a culpa e vestido
e ordenou que fosse queimado vivo aquele que adorasse o sol e a lua e a terra e a chuva que a molha⁸⁵. (p. 302, tradução nossa)

Há, então, para o grupo de “pessoas rejeitadas”, “redundantes”, que não poderão ser usadas como reserva de mão-de-obra, como ocorria na era da modernidade pesada, a imposição de suas próprias identidades. Com o sucesso da expansão da globalização, essas pessoas consideradas redundantes são apenas “lixo humano”, já estão fora do jogo do capitalismo, não servirão para serem ainda formados ou resgatados como consumidores futuros. Bauman (2005a) aponta ainda que o maior problema do capitalismo no estágio mundial como vivido atualmente é a

⁸⁵ “En 1492, los nativos descubrieron que eran indios, descubrieron que vivían en América, descubrieron que estaban desnudos, descubrieron que existía el pecado, descubrieron que debían obediencia a un rey y a una reina de otro mundo y a un dios de otro cielo, y que ese dios había inventado la culpa y el vestido y había mandado que fuera quemado vivo quien adorara al sol y a la luna y a la tierra y a la lluvia que la moja.” (texto original)

exclusão, e não mais a exploração, aprofundando a desigualdade e incrementando a quantidade de “pobreza, miséria e humilhação.” (p. 47)

São os bodes expiatórios perfeitos para a população ansiosa por lugares seguros, depositórios para as angústias e ansiedades geradas pelas incertezas e riscos da “liberdade de tornar-se qualquer um” (BAUMAN, 2001, p. 74), pois como a elite atual, são “esquivos, imprevisíveis, sem laços com lugar algum”. (BAUMAN, 2005b, p. 84) Enquanto a “elite global é poderosa demais para ser confrontada e desafiada de modo franco, mesmo que sua localização exata fosse conhecida (o que não é), os migrantes e refugiados de baixa renda, por outro lado, são um alvo bastante visível, e imóvel, para o excedente de angústia. (...) Eles “trazem os distantes ruídos da guerra e o mau cheiro de lares pilhados e aldeias incendiadas que não podem deixar de nos fazer lembrar como é fácil invadir ou esmagar o casulo de sua rotina segura e familiar (segura *porque* familiar) e como pode ser ilusória a segurança de sua posição.” (BAUMAN, 2005b, p. 85) Carla viveu isso nos trabalhos em grupo, que parecem ilustrar bem a dinâmica de inclusão *versus* exclusão nas salas de aula:

porque eu não sabia falar bem [uma] palavra, que eles me corrigiram, então, ‘você não sabe falar, então por que você entra nesse grupo?’ [inaudível] Então, eles também falavam que quando o professor dava nota ruim, eles usavam a desculpa de que tiraram a nota por minha causa, porque eu não entendia.”⁸⁶(CARLA, 12 anos, venezuelana, tradução nossa)

Portanto, a busca por um lugar seguro e todas as outras questões ligadas à segurança estão na primeira pauta do dia. E os espaços, para tornarem-se seguros, devem ser higienizados contra os elementos perigosos. E o perigo, tal como explicitado acima, pode vir do colega de turma ou do vizinho ao lado. E, como bem lembra Bauman (2001), não se pode falar com estranhos “(...) quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera.” (p. 123)

⁸⁶ “Porque yo no sabía decir la palabra bien, que yo me corregían, entonces, que ‘tú no sabes hablar, entonces ¿Por qué te metes en ese grupo?’ [inaudível] Entonces, decían también cuando la profesora sacaba una mala nota, decían la excusa de que ellos sacaban la nota por la culpa mía porque yo no entendía.” (fala original)

No caso dos refugiados, isso se acentua, pois segundo Daniel e Knudsen (1995), “(...) a confiança é dominada pela desconfiança, sitiada pela suspeita e implacavelmente minada pela fantasia.”⁸⁷ (p. 2, tradução nossa). Com tal ponto de partida, Kobelinsky (2010) resume: “a destruição da confiança está ancorada na própria ontologia do refugiado” e “é uma relação social construída em um contexto particular, em constante mutação.” (p. 7-8, tradução nossa). Desse modo, os estranhos, os estrangeiros, povoam a imaginação como o perigo que cerca a todos. A etnicidade é colocada como uma maneira de homogeneizar os grupos, na tentativa de acomodar os indesejáveis longe do restante da população. Mas a identidade cultural de um grupo ou de uma pessoa é um processo que sofreu grandes impactos com o processo de “globalização”, como já vimos. De acordo com Hall (2006) “no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural” (p. 47) e “são formadas e transformadas no interior da *representação*” (p.48), ou seja, é nas palavras de Benedict Anderson (2008), uma “comunidade imaginada”. Explica que

Não há, portanto, comunidades "verdadeiras": pois qualquer uma é sempre imaginada e não se legitima pela oposição falsidade/autenticidade. Na verdade, o que as distingue é o "estilo" como são imaginadas e os recursos de que lançam mão. (ANDERSON, 2008, p. 12)

Em consonância com Bauman, as questões ligadas aos migrantes, seus processos de adaptação à cultura brasileira e, portanto, de transformação de suas identidades, são abordadas também à luz de Hall (2006), na medida em que argumenta que o processo de globalização provoca a contestação e o deslocamento das identidades centradas de uma cultura nacional. Tal processo produz uma ampla gama de possibilidades e “posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas e trans-históricas.” (p. 87) Como afirma o primeiro, citando Harvie Ferguson, “As identidades são assim, oscilações contínuas” (BAUMAN, 2001, p. 102), já que a “identidade do sujeito hibridizado”, segundo Gupta e Ferguson (1992) é produto de uma zona de

⁸⁷ “(...) trust is overwhelmed by mistrust, besieged by suspicion, and relentlessly undermined by caprice.” (texto original)

interligação entre deslocamento e desterritorialização. (p. 45). Quando é preciso demarcar e mostrar a diferença?

3.3 A identidade escolhida: entre demarcar a diferença ou se diluir no grupo

Sofía, de 9 anos, explica que sua professora descobriu que ela é venezuelana porque ela mesma contou, pois ela “(...) não estava entendendo uma coisa” (...) “Era o... alfabeto.” E, portanto, tinha que pedir ajuda e de algum modo justificar sua incompreensão da língua portuguesa. Em seguida, perguntamos se era importante que os professores saibam que as crianças são de outro país, ao que a irmã de Sofía, María, responde com a sabedoria genuína dos seus 5 anos de idade: “Sim. Porque ela [a professora] tem que ajudar.” Ou seja, as irmãs evidenciam que se mostrar estrangeira e demarcar a diferença pode servir como estratégia de sobrevivência, de pedido de apoio e suporte, especialmente durante o período de chegada e inclusão na escola – como Sofía aponta – enquanto não se domina o “alfabeto”, ou seja, a nova língua. Muitas vezes é uma tarefa que gera sofrimento psíquico, como descreve Vitória: “Eu sinto raiva de mim mesma. Porque... se eu soubesse falar... entendo o que eles dizem em português, por que não **consigo** escrever?” (11 anos, equatoriana)

A estratégia pode vir em forma de travessura, como conta Alana, de 16 anos, falando baixinho, como que para ninguém a ouvir em sua gaiatice: “Tem uma desculpa para quando não entende...”⁸⁸ Depois de solicitarmos, explica um pouco mais, exemplificando a tática:

(...) tinha uma matéria que eu não, que eu gostava nada, não gosto de história, não suporto história, não gosto [fala com veemência]. Então, sempre usava coisas... [risos] de que não entendia a professora [rindo muito]. Porque eu não gosto de história.⁸⁹

Por outro lado, Lucky (14 anos) adota a estratégia de apresentação e indicação da sua nacionalidade colombiana como um processo contínuo, que a protege contra um sempre possível *bullying* por errar algo em português, mesmo já demonstrando

⁸⁸ “Tiene una excusa cuando no entiende...” (fala original)

⁸⁹ “(...) había una materia que yo no, que no me gustaba nada, no me gusta historia, yo no soporto historia, no me gusta [fala com veemência]. Entonces, siempre usaba las cosas... [risos] de que no entendía la profesora [rindo muito]. Porque no me gusta historia.” (fala original) (observações feitas pela pesquisadora)

domínio da língua. Compreende que:

Bom, hoje em dia nem tanto porque as pessoas da minha turma já se acostumaram e já tão de boa com isso, eu também. E quando eu conheço uma pessoa nova, eu sempre falo “Eu sou da Colômbia”, porque às vezes eu falo as coisas erradas e ficam me zoando. Tem que saber que eu sou da Colômbia. (...) Então, eu sempre falo quando eu conheço a pessoa e a pessoa fica tipo ‘Nossa, sério? Há quanto tempo você tá aqui e tal.’ (LUCKY, 14 anos, colombiana)

Às vezes a demarcação da diferença ajuda na estratégia de fortalecer a “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008) que citamos acima. Rafael nos conta que na escola em Roraima, na qual estudavam muitos venezuelanos, jogavam futebol com os times divididos pelas nacionalidades, mesmo que não ganhassem na maior parte das vezes:

Rafael: Sim, aqui também, lembro que quando saíamos no [inaudível] para jogar futebol sempre formamos um time venezuelano e brasileiro, não podíamos estar juntos porque não... (risos) gostávamos de jogar assim... (...) Gostávamos de jogar assim

Gabriela: Por quê?

Rafael: Não sei, era mais competitivo, né.

Gabriela: Mas as pessoas pediram para fazer um time só de venezuelanos?

Rafael: Sim. E outro só de brasileiros.

Gabriela: Os brasileiros pediam isso?

Rafael: Sim, sim. Ah não, não!!! Nós gostávamos também.

Gabriela: Ah, ok! E quem foi o vencedor? (risos)

Rafael (risos): Obviamente, obviamente os brasileiros jogaram mais, mas às vezes ganhávamos, às vezes não.⁹⁰ (RAFAEL, 17 anos, venezuelano, tradução nossa)

Ainda explica que, apesar do esporte nacional na Venezuela ser o baseball, no recreio só é possível jogar futebol, pois a quadra para jogar baseball precisa ser muito

⁹⁰ “Rafael: Sí, aquí también, me recuerdo que cuando salíamos en la [inaudível] a jugar al fútbol siempre hacíamos equipo venezolanos y brasileños, no podíamos estar juntos porque no... (risos) nos gustaba jugar así pues... (...) Nos gustaba jugar así.

Gabriela: ¿Por qué?

Rafael: No sé, era como más competitivo, pues.

Gabriela: ¿Pero la gente pedía para hacer un equipo solamente de venezolanos?

Rafael: Sí. Y otro solamente de brasileños.

Gabriela: ¿Los brasileños pedían eso?

Rafael: Sí, sí. Ah, no, ¡¡¡no!!! A nosotros nos gustaba también.

Gabriela: ¡Ah, ok! ¿Y quién era el ganador? (risas)

Rafael (risas): Obviamente, obviamente los brasileños jugaban más, pero a veces ganábamos, a veces no.” (fala original)

grande, inviabilizando essa prática nas escolas venezuelanas. Assim, o futebol já era presente no seu cotidiano antes da vinda para o Brasil.

Porém, não é consenso a estratégia de se destacar no grupo e reforçar as diferenças. O esporte nascido na Inglaterra também é utilizado por Steven (11 anos), mas como forma de inclusão e investimento em um sonho: o de “Jogador de futebol famoso”⁹¹ (tradução nossa). Ele treina em um clube na zona sul carioca, jogando com brasileiros, dois meninos haitianos e outro venezuelano. Steven quer se destacar por ser um bom jogador de futebol, mas não enfatiza que seria um bom jogador de futebol *venezuelano*.

Sua irmã Carla, de 12 anos, parece ter reflexões conflitantes em relação a relevar ou não sua identidade venezuelana. Conta que quando não entendia nada de português e a professora explicou às colegas de turma o porquê de ela estar tão calada, a resposta de todos foi muito boa. Imita os colegas “Aiiii, que legal!” “(...) e eles iam e começavam a me perguntar como é que se dizia isso e aquilo...”⁹² (tradução nossa). Perguntamos se essa reação, então, seria como um apoio. Ela entende que “Sim, sim, no começo. Ahã. Porque depois ... [não termina a frase]”⁹³ (tradução nossa). Porém, contesta que “Ela [Alana, sua irmã] diz que sim, eu digo não por que não sei. Te tratam da mesma maneira como estrangeiro e como brasileiro.”⁹⁴ (tradução nossa).

Muitos apontam que se irritam ou não gostam que os amigos fiquem pedindo para falarem palavrões na língua materna, como indica Alana (16 anos) “Eles falam e pedem muitas dessas palavras [palavrões]. Não não posso. ‘Ai, por quê?’ Então eles ficam com raiva de você, que você é chato, que...”⁹⁵ (tradução nossa). Além de poder ser acusado pelos professores de ter estimulado os amigos a falarem palavrão, como conjectura Carla (12 anos), a sensação de ser apenas mais um no grupo, fazer parte do grupo e, para isso, não se destacar – que para os adolescentes é de extrema importância – é apontada por Lucky quando justifica porque não gosta que os amigos fiquem pedindo para que ela fale em espanhol: “Porque a gente está conversando

⁹¹ “Futebolista famoso”. (fala original)

⁹² “(...) y se iban y comenzaban a preguntarme como é que se decía eso y eso ...” (fala original)

⁹³ “Jaja al comienzo. Ajá. Porque después... [não termina a frase] (fala original)

⁹⁴ Ella dice sí, yo digo no porque no sé. Es el mismo trato que te trae como extranjera que como brasileira. (fala original)

⁹⁵ “Hablan y preguntan muchas de estas palabras [palavrões]. No, no puedo. ‘¿Hay, por qué?’ Después se van todos bravos contigo, que eres chata, que...” (fala original)

assim, de boa, aí eles – do nada – querem que eu comece a falar em espanhol e interrompem nossa conversa e estragam a conversa.” (14 anos, colombiana). É como se tomassem para si o posicionamento de Santos (2003)

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, alimente ou reproduza as desigualdades (p. 56).

Portanto, ser diferente implica – necessariamente – em ser tratado como desigual? Sabemos que, segundo ElHajji (2019), como “Sujeito em movimento, o migrante é necessariamente um portador de interculturalidade e um produtor de subjetividades mestiças” (p.1). E que o processo migratório transnacional pode ser descrito como a vivência de um *embate cultural*, como colocado por Alencar-Rodrigues, Strey e Espinosa (2009), pois “relaciona-se com o processo de adaptação cultural e pessoal.” (p. 423).

Nesse sentido, o que buscamos demonstrar é como tal embate cultural modifica as identidades, coloca em xeque tudo aquilo que era conhecido e relativamente estável e, principalmente, quais os sentidos produzidos pelas crianças e pelos adolescentes migrantes latino-americanos por nós entrevistados acerca de seu processo migratório. Busca-se, portanto, o essencial nessa condição: “o que importa é como se sente a necessidade planejada da construção e reconstrução da identidade, como ela é percebida “de dentro”, como ela é “vívida” (BAUMAN, 2001, p. 102).

4 COMUNICAÇÃO E COMPETÊNCIA INTERCULTURAIS, INCLUSÃO E ESCOLA

Eu acho que estar integrada é que eles [os colegas da classe] não façam isso [criticando-a por não falar bem português], que aceitem de boa que eu tô no grupo deles, sabe? (LUCKY, colombiana, 14 anos)

Como já citamos anteriormente, a comunicação intercultural é o fio condutor que perpassa todo o trabalho já que, como aponta ElHajji (2005), há a necessidade de

(...) não ignorar o caráter político e estratégico da culturalidade e da etnicidade em seus níveis regional, nacional e global. É preciso elaborar um quadro reflexivo teórico-empírico voltado para os conflitos sociais de caráter cultural a partir de uma perspectiva comunicacional, e tendo como pano de fundo as transformações políticas, organizacionais e tecnológicas frutos da modernidade tardia. (p. 58)

Mas a comunicação não é apenas a língua falada. Há diversas maneiras de nos comunicarmos, seja verbal ou não, e todas elas têm como substrato a cultura do grupo no qual se está imerso. Mas por que retomar esse ponto? “O desenvolvimento de competências para comunicar[-se] com o Outro tem vindo a adquirir uma maior relevância, quer no discurso político, quer no discurso educativo” (BASTOS, 2014, p. 7). E é exatamente sobre essa competência em comunicar-se com um *outro* de uma cultura distinta que nos interessa aprofundar neste ponto da discussão – por isso, voltamos a falar de comunicação intercultural para, então, abordarmos os processos de inclusão, especialmente na escola, e a competência intercultural.

Afinal de contas, o migrante traz em sua bagagem não só suas roupas, mas todo seu arcabouço cultural que será usado numa interação com o outro – portanto, numa interação intercultural – podendo gerar grandes ganhos para todos os envolvidos, uma vez que compreendamos “o pluralismo cultural como um modelo de tratamento da diversidade cultural que enxerga a possibilidade de convivência harmônica entre as populações de diferentes culturas que vivem num mesmo território”⁹⁶ (OIM, 2017, p. 10, tradução nossa).

⁹⁶ “El pluralismo cultural es un modelo de tratamiento de la diversidad cultural que da cuenta de la presencia simultánea de poblaciones con diferentes pertenencias culturales en un mismo espacio territorial y sostiene que las mismas pueden convivir en armonía.” (texto original)

Algumas das questões, então, passam a ser: como tornar essa convivência harmônica entre culturas distintas dentro de um mesmo território? Quais são os atravessamentos em nossas práticas culturais? Que visões de mundo carregamos e como as colocamos para dançar com as visões do outro, ou seja, como ocorre essa comunicação intercultural? É um baile equilibrado? Ou é uma luta sangrenta na qual tento subjugar a opinião e visão do outro, desconsiderar seu ponto de vista apenas por ser diferente do meu? Ou criamos um equilíbrio de troca sem precisar nos fundir no mesmo ponto de vista? Para tratarmos dessa questão precisamos, indispensavelmente, discutir um pouco mais sobre o que entendemos por comunicação intercultural.

4.1 Comunicação Intercultural – Quando não é só falar português

Para melhor compreender o que é a comunicação intercultural, começaremos abordando o “intercultural”, pois é um conceito que se distingue de antigas perspectivas sobre as relações entre diferentes culturas, como por exemplo, o uso do termo multiculturalismo, nos anos 60 e 70, que parecia bastar para pensar nessa diversidade cultural em um mesmo território (MALGESINI; GIMÉNEZ, 2000, p. 253). Porém, esse conceito era insuficiente, uma vez que não abordava as relações entre os diferentes grupos culturais e o movimento de transformação que pode ocorrer no contato entre os grupos. Por isso, atualmente utilizamos “interculturalidade” para pensar relações (OIM, 2017).

O relato de Lucky (14 anos, colombiana) nos mostra um pouco dessa transformação gerada pelo encontro intercultural. Ela conta sobre uma experiência de *bullying* provocada pelos meninos que entraram em sua turma, na escola do Rio de Janeiro e, por serem novos na turma, não haviam participado do processo inicial de apresentação dela na escola quando chegara, no ano anterior: “(...) tipo 3 garotos, eram um grupinho deles 3. E que sempre ficavam meio que falando que o Brasil era bem melhor que a Colômbia e não sei o quê, que na Colômbia não tinha comida boa, não tinha graça e tal.” Após contar para a professora o que estava acontecendo, ela propôs um trabalho no qual

Cada grupo ganhava um país da América e eu fiquei no do Brasil, né, para eu compreender melhor o Brasil e tinha outros que ficaram com a Colômbia. E a professora fez com que o da Colômbia fosse mais, o

mais importante do que o meu para eles entenderem de onde eu vinha. E o de Brasil, o do Brasil eles explicaram muita coisa para mim, tipo da cultura, que eles comiam sempre arroz com feijão e tudo mais. (LUCKY, 14 anos, colombiana)

Ela detalha que os integrantes do grupo sobre a Colômbia “pesquisaram” e “Mas às vezes também perguntavam um pouco pra mim.” Segundo Lucky, o trabalho “Sim, ficou bom, ficou bom. Eles falaram de algumas comidas típicas da Colômbia e tudo mais.” (...), o que em sua visão ajudou a turma a compreender melhor a cultura colombiana. “E quando eles falaram das comidas típicas da Colômbia e algumas comidas de lá, eles viram que tinha mais comidas ... comidas que eles ainda não tinham experimentado, sabe?” Ela complementa indicando o resultado dessas trocas feitas via trabalho em grupo na escola: “E daí meio que pararam de falar isso para mim desde então.” (LUCKY, 14 anos, colombiana).

Portanto, a noção de interculturalidade precisa ir além do contato interétnico, ou seja, além da justaposição de pessoas de diferentes culturas e etnias dentro de um mesmo território ou sala de aula. Como vimos no caso de Lucky, estamos falando de contato, troca e conhecimento, que gera transformação. Além disso, é importante frisar que ao usar o termo “interculturalidade” não estamos igualando as culturas ou pensando-as a partir do ponto de vista de uma delas – ou de um ponto de vista pretensamente “neutro” ou “universal” (COLL, 2002b). Tal noção corrobora a perspectiva de que “a diversidade cultural prova que nenhum paradigma pode pretender-se único e explicativo de toda a realidade, pela mesma razão que cada cultura é uma realização no espaço e no tempo da grande aventura humana”. (COLL, 2002b, p. 45) Foi essa a explicação dada pela professora Priscila a seus estudantes:

Aí eu comecei a conversar com os alunos, exatamente. (...) Existem formas diferentes de pensar, de agir e se comportar. A nossa não é a única, não é a melhor, não é perfeita. [Tal é] melhor para aquele grupo cultural, tal é melhor para aquele outro grupo cultural. Então, tentar explicar isso para crianças de sétima série do ensino fundamental. (PRISCILA, professora de Língua Espanhola)

No cotidiano dos espaços de sala de aula, fazer essa dança de maneira harmoniosa não é tarefa fácil pois muitas vezes, mesmo enquanto crianças, comparamos e categorizamos as diferenças culturais – o que é bom, o que parece ser melhor, se isso ou aquilo deveria ou não acontecer. Um dos exemplos trazidos pelos

entrevistados veio dos irmãos peruano-brasileiros sobre a disciplina nas escolas dos dois países: onde viveram no Peru, é permitido aos professores castigar fisicamente os estudantes com uma “reguada na mão”. Mesmo sustentando que nenhum dos três tomou uma reguada na mão, como punição por algum mau comportamento, julgam que é uma boa regra. Sua mãe Marisol aprova e afirma que “Lá tem mais disciplina. No Peru.” Mais adiante, complementa: “Eles te ensinam a respeitar.”⁹⁷ (tradução nossa) Ou seja, segundo ela, lá as regras seriam melhores do que as daqui, onde não haveria respeito entre os estudantes e tampouco dos estudantes em relação aos professores.

Podemos levantar a hipótese de que justamente por não terem passado pela experiência da reguada na própria mão a indicam como algo positivo, além de saberem da aprovação da mãe pela prática do castigo físico. Mirabel, de 8 anos, afirma: “Eu acho que o melhor é no Peru, pra mostrar que não pode jogar coisa pra o amigo”. Questionamos: “Você acha melhor, então, apanhar com a régua?”, ao que ela confirma: “Sim, pra não jogar coisa no amigo.” Porém, seu irmão do meio, Eren Jaeger (11 anos), confessa que ficou impactado. Ele traz o assunto da disciplina na escola à tona ao elencar algumas diferenças entre Brasil e Peru: “A paisagem, a fauna e o ensinamento da escola. Eles falam, eles ensinam mais, mais com força na escola.” Pedimos que ele esclarecesse o que seria esse ensinamento com “mais força”, que nos causa certo estranhamento pela escolha das palavras atreladas ao ensino. Então, explica: “Ó, se você faz um castigo, se você falou pro amigo “chato”, só lançou uma coisa na outra sala, o professor pega uma régua e bate na mão. Castigo.” (EREN JAEGER, 11 anos, brasileiro-peruano)

Eren Jaeger presenciou a “reguada” na mão do colega de turma com a grade cultural que trazia do Brasil e ficou “assustado”, talvez pelo inusitado da situação, já que no Brasil castigos físicos na escola não são mais permitidos. No Brasil, diz ele, “(...) aqui só grita”. Conta um pouco mais sobre o episódio:

Eren Jaeger: Foi uma reguada na minha sala. Lá no Peru.

Gabriela: E o que você achou quando você viu a reguada?

Eren Jaeger: É que... que... eu achei muito... muito... acho que surpreendente porque eu nunca vi uma pessoa, um professor bater numa criança com uma régua.

Gabriela: E o que você achou disso?

⁹⁷ “Eles te enseñan a respeitar.” (fala original)

Eren Jaeger: Eu fiquei assustado, acho. (EREN JAEGER, 11 anos, brasileiro-peruano)

Camilo, o irmão mais velho do trio peruano-brasileiro, complementa a explicação que sua mãe deu sobre a escola e o fato das meninas no Brasil usarem roupas curtas ou irem maquiadas para a escola, definindo a cultura peruana como “Mais fechada” (CAMILO, 15 anos, peruano). Esse reconhecimento das diferenças culturais precisa levar necessariamente a uma hierarquização entre as culturas? Devemos tentar superar essas diferenças? Coll (2002) responde negativamente a esse último questionamento, já que acredita que “não devemos buscar a harmonia ‘apesar das nossas diferenças, mas graças às nossas diferenças⁹⁸” (p. 31). Um exemplo trazido pela professora Priscila sobre um estudante de Taiwan confirma que há essa possibilidade: “E ele queria brincar, mas ele não sabia como brincar, não é? As crianças queriam brincar, mas ele rejeitava. Então ele começou a ficar excluído.” Ao conversar com os estudantes compreendeu que “Ele [o estudante de Taiwan] não gostava de determinados comportamentos das crianças brasileiras, que era de correr, de gritar, de falar alto, falar ao mesmo tempo, todo mundo.” (PRISCILA, professora de Língua Espanhola). Ao chamar todos para conversar, as crianças entenderam que poderiam respeitar as diferentes formas de brincar e encontrar uma maneira de brincarem juntos.

Também faz menção às diferenças entre os países sem a necessidade de escolher ou aniquilar uma das culturas. Cita “Carnaval”, “bloco” e “samba” como “As coisas que não têm lá [na Colômbia].” E complementa:

Lucky: Não tem tipo Halloween, se fantasiar e sair aí pelas casas pedindo doces. Lá na Colômbia tem.

Gabriela: E você se lembra de fazer isso lá na Colômbia?

Lucky: Sim, eu ia com meu primo pegar doces na rua [risos].

Gabriela: E era legal? Como é que era?

Lucky: Era muito legal, era muito bom! (LUCKY, 14 anos, colombiana)

Fica evidente que para ela não há uma necessidade de escolha, são simplesmente atividades e costumes diferentes. Ao perguntarmos se havia alguma coisa que considerava esquisita aqui no Brasil, afirma: “Ahm.... não. Eu acho bem legal aqui!” e cita “as praias” como o que ela considera “bem legal” e algo que não

⁹⁸ “Esta frase foi o slogan do 30º aniversário do Instituto Intercultural de Montreal realizado em 1993”. (COLL, 2002, p. 121)

havia em seu país. De todos os entrevistados é quem está há mais tempo no Brasil – há cerca de 5 anos – e essa aproximação e apropriação da cultura local fica evidente durante a entrevista, inclusive na escolha e desenvoltura para ter a conversa em português. Sua grade cultural é o resultado de sua trajetória. Perguntamos se hoje em dia ela acreditava que fazia diferença ser da Colômbia. Lucky responde “Bom, hoje em dia nem tanto porque as pessoas da minha turma já se acostumaram e já tão de boa com isso, eu também.” Em outro momento, comenta sobre estar integrada: “Agora, no momento, eu tô sim. Na verdade, eu sou até popular na minha escola [risos].” (LUCKY, 14 anos, colombiana).

Portanto, a convivência intercultural não é a assimilação de uma cultura pela outra, não é o extermínio de uma delas. É a criação de algo novo, que respeite as diferenças de origens e não as negue ao mesmo tempo que se abre para o novo enquanto criação conjunta. Podemos compreender esse movimento como prática que ocorre dentro do próprio indivíduo, ou seja, intraindividual – vide a postura de Lucky sobre o que ela considera legal em cada um dos países ou nas construções identitárias citadas por eles no capítulo anterior –, como também interindividual, como a relação de Lucky com os colegas e sua percepção sobre ser popular. Ademais, o conceito de interculturalidade pode ser compreendido como:

Este Outro tem vindo a ser encarado não só como um sujeito linguística e culturalmente distinto (dentro dos pressupostos de uma pluralidade tradicional – Byram, 2009), mas também como alguém com quem não se partilha a totalidade de códigos linguísticos e culturais. Nesta perspectiva, reconhece-se que todo o encontro plurilíngue é intercultural, mas que também os encontros aparentemente monolíngues tendem a ser interculturais, dada a pluralidade identitária de cada indivíduo (pluralidade pós-moderna – *ibidem*)” (BASTOS, 2014, p. 7).

Partindo da concepção de que a diversidade está presente em cada um de nós, acreditamos que uma atitude intercultural exercita a inclusão “(d)as diferenças sem percebê-las como deficiências” (PROMUNDO; CIESPI, 2006, p. 13). Como citamos no capítulo anterior, perceber a diferença pode ser um pouco irritante, como Carla (12 anos, venezuelana) explicou sobre as situações, nas quais os amigos pedem para que traduzam palavras, ou nas situações nas quais os amigos solicitavam à Lucky (14 anos, colombiana) que falasse em espanhol para eles ficarem imitando, quando o que ela desejava era aprender português. Sofia (9 anos, venezuelana) conta que

“todos os meus amigos” pedem para que ela fale em espanhol, ao que sua irmã María (5 anos) complementa: “Para mim também.⁹⁹”, mas dizem que gostam “mais ou menos” porque, como explica Sofia: “Eu fico com vergonha” (SOFÍA, 9 anos, venezuelana).

Nesses casos, mesmo sendo incômodo ou irritante para as crianças migrantes, podemos levantar a hipótese de que não há uma hierarquização cultural e não se pretende discriminar com base na diferença. As crianças parecem fazer um exercício de apreender a diferença naquilo que pode ser aparentemente divertido para um, indicando aquele que de alguma maneira se sobressai no grupo. Porém, para quem tem sua diferença demarcada, é como se explicasse aos colegas: sim, há essa diferença, mas não está sendo divertido para mim. Nesse momento, se as crianças e os adolescentes conseguem respeitar os limites colocados pelo outro, podemos ter um resultado de maior “abertura para o diferente, com o respeito aos direitos humanos e à conscientização da riqueza das trocas culturais” (AGUIAR, 2018, p. 744). É uma postura que se torna importante não só para a convivência harmoniosa entre migrantes e nacionais, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Gerd Baumann (2001) também discorre sobre a interculturalidade como o não apagamento das diferenças, mas a construção de algo distinto no encontro delas. Ele argumenta sobre o pensamento multirrelacionado, indicando existir um “processo de convergência, [no] qual distintos vetores culturais apontam para o mesmo ponto de convergência, mas cada um segue sua própria lógica”¹⁰⁰ (p. 156). Como mostramos anteriormente, por muito tempo, tal perspectiva recebeu o nome de multicultural, sendo que Baumann (2001) faz a mesma coisa, quando se refere à *práxis multicultural*. Porém, tal *práxis* descrita por ele coincide com o que atualmente se conceitua como interculturalidade e, por isso, adotaremos a perspectiva de Baumann, mas renomeada de *práxis intercultural*¹⁰¹, por compreender que as culturas estão em constante mudança e que o foco está nas transformações e inovações que advêm dessa troca intercultural.

⁹⁹ “A mí también”. (fala original)

¹⁰⁰ Foi a partir dessa noção que surgiu a logomarca do nosso Grupo de Pesquisa Diaspotics.

¹⁰¹ Como Gerd Baumann, infelizmente, faleceu em 2014, não é possível sabermos se o autor teria feito essa renovação da nomenclatura de sua conceituação, mas acreditamos que a releitura de sua proposta oferece contribuições à nossa discussão.

Se essa práxis intercultural é tão importante para o processo de construção de uma sociedade mais harmônica e menos violenta, temos que reconhecer que ela se dá basicamente no diálogo intercultural. A comunicação intercultural não é apenas a prática de me fazer entender por aquele que me escuta e compreender aquele que me fala, aquele que não faz parte da minha cultura. Segundo Schröder (2008) ela é “experimentada a partir do momento no qual eles [os sujeitos que dela estão participando] não podem recorrer mais exclusivamente aos seus próprios padrões e às suas próprias normas de comportamento” (p. 47). Quando isso acontece, explica a autora “a sistematicidade [interação entre os elementos de um sistema] cultural é experimentada cruzando as fronteiras do sistema”¹⁰² (BRUCK, 1994, p. 345 *apud* SCHRÖDER, 2010, p. 47, tradução nossa).

Como já abordamos antes, por sermos atravessados e constituídos por nossa cultura, temos um conjunto de influências e uma maneira de ver e sentir o mundo desde que nascemos. A esse olhar específico, social e historicamente determinado, que é legado pelo grupo social, no qual estamos inseridos, podemos chamar de grade cultural ou esquemas culturais ou interpretativos, como nos ensina Schütz (2010). O cruzamento de nosso olhar, já naturalizado pelo cotidiano com elementos de outra cultura, provoca o movimento de desconstrução do que é compreendido como “normal”, familiar e próximo. No capítulo anterior, discorreremos sobre a tarefa da construção identitária e compreendemos que, ao me constituir como sujeito, percebo a mim e os limites do meu ser quando tenho o discernimento de que o Outro não sou eu. Assim, a apreensão sobre a alteridade está na base de nosso próprio desenvolvimento e constituição psíquica, sendo a língua seu elemento mediador.

Nesse sentido, trazemos novamente Schütz, para quem “as interpretações do mundo são geradas simbolicamente dentro das interações sociais, desdobrando dessa forma uma perspectiva comunicativa ao mundo social” (SCHRÖDER, 2008, p. 40). Observamos isso na prática ao visitar um outro país e notar o olhar de uma criança que, acaloradamente, identifica tudo que lhe parece igual ou diferente daquilo que está acostumada a ver, sentir e ouvir. Às vezes, inclusive, como já vimos, o diferente toma contornos cômicos, mas também pode provocar curiosidade e/ou insegurança. Como afirma Schröder, a partir da leitura de Schütz, “não vivemos

¹⁰² “die kulturelle Systemhaftigkeit durch die Überschreitung der Systemgrenzen erfahren wird” (BRUCK 1994, p. 345 *apud* SCHRÖDER, 2008, p. 47). (Texto original)

simplesmente em um universo fixo, mas sim, em multi-versos, cada um marcado por um outro estilo epistemológico” (p. 40).

Vitória (11 anos, equatoriana) explicita essa transformação permeada pela cultura ao narrar sobre sua comunicação com outras pessoas – diz que quando chegou ao Brasil, por volta de 5 anos de idade –, fez amigos logo no primeiro dia de aula no Rio de Janeiro: “Aí lembro que fiz, em um dia fiz... cinco ou seis amigos, tinha feito. No primeiro dia.” Por isso, compreende que “Aí me comunicava com muitas pessoas. Agora sou tímida para me comunicar. Sou fechada.” Pedimos, em seguida, para que ela explicasse por que acredita que mudou. Ela faz relação com a educação dada por seu pai e com a própria experiência dele quando criança, por ter apanhado, após quebrar a janela de um carro, jogando pedrinhas, enquanto brincava. Avalia que:

É que com... com... o aprendizado do meu pai, eu... fiquei com pouco mais de medo... meu pai sempre me dizia pra ficar um pouco mais quieta, brincar, não faça muito barulho. Então com o tempo fiquei um pouco mais quieta. Não me comunicava com muitas pessoas.
(VITÓRIA, 11 anos, equatoriana)

É preciso lembrar que Vitória, antes de chegar ao Brasil, havia passado um ano sem ver os pais, quando ficou aos cuidados da avó no Equador, durante o início da migração familiar: “Um ano que eu fiquei com minha avó, depois que eles me deixaram para trabalhar aqui no Brasil.” Desse modo, além da migração em si, seu contato com os pais também foi modificado. Também há um fator importante, que parece ter a ver com a idade. Ela chegou por volta dos 5 anos e, conforme foi crescendo, sua percepção sobre sua própria maneira de se relacionar também foi sendo modificada. As irmãs venezuelanas Sofía e María, de 9 e 5 anos, respectivamente, contam com leveza que fizeram amigos “logo”. Relatam a dinâmica ao chegarem ao Brasil e frequentar uma Colônia de Férias no Rio de Janeiro (ainda eram férias escolares): Sofía: “Daí eles falavam: ‘Quer ser amiga?’, ‘De onde você é?’”, seguida por María: “A gente fala de Venezuela.”

Porém, na perspectiva da mãe das duas, o processo de inclusão foi mais conturbado. Ela conta que “(...) que algumas colegas não gostavam dela. [inaudível] ela tinha o cabelo por aqui [mostra a cintura], então tive que cortar porque as meninas

pegavam o cabelo dela, acontecia tudo. E cortou.”¹⁰³ Por isso, ela complementa que Sofia “Ficava um pouco triste porque não fazia amiguinhas, então ela ficava um pouco triste porque... [não termina a frase]”¹⁰⁴ (ANA, mãe de Sofia e María, tradução nossa). Hoje em dia, contudo, percebemos que a lembrança das meninas ficou mais conectada à facilidade para interagir e fazer amigos, embora os desafios estivessem presentes, mesmo em tenra idade, contrariando de certo modo a noção do senso comum de que é sempre muito fácil migrar quando se é pequeno.

O cabelo ser diferente – aquilo que não me é familiar, que não consigo decodificar pela minha grade cultural – pode gerar conflito, como vimos, mas também pode engendrar um movimento para elaboração e mudanças. A cultura sempre nos atravessa, como sustenta Schröder (2008) por meio do apontamento de Loenhoff, sobre “as três funções da cultura: cultura como condição da comunicação, cultura como resultado da comunicação e cultura como constituída dentro da prática comunicativa” (p. 41).

De acordo com o que já argumentamos, sendo a língua produtora e produto de sentidos, e um dos pontos mais elementares no processo de constituição do sujeito, é também um dos elementos mais difíceis de sofrer mudanças e acaba sendo um dos fatores que facilitam ou dificultam o processo de inserção em uma outra cultura. “As características da linguagem contêm uma *Weltanschauung* [ou seja, uma visão de mundo] definida que determina a maneira como percebemos e compreendemos a realidade” (GRINBERG; GRINBERG, 1996, p. 101)¹⁰⁵.

A grade de Schütz se concretiza, desse modo, tanto na língua quanto na prática cultural. É bastante interessante perceber isso quando o uso de uma tecnologia em um determinado momento pode parecer trivial ou óbvio para uma pessoa e para a outra gera estranhamento, como sucedeu a Steven (14 anos, venezuelano). Ele provoca risos das irmãs ao contar que “Eles me deram um telefone, tem um tradutor para poder entender ele [risos de todos]. Um garotinho me deu”¹⁰⁶.

¹⁰³ “(...) que algunas compañeras no gustaban de ella. [inaudível] ella tenía el cabelo por aquí [mostra a cintura], então tive que cortar a ela porque as meninas pegavam o cabelo dela, pasaba todo. E cortó.” (fala original)

¹⁰⁴ “Ficava un poco triste porque não fazia amiguinhas, então ela ficava um pouco triste porque...” (fala original)

¹⁰⁵ “Las características del lenguaje contienen una *Weltanschauung* definida que determina la manera en que percibimos y aprehendemos la realidad”. (texto original)

¹⁰⁶ “A mí me han dado un teléfono, hay un traductor para poder entenderlo [risos de todos]. Un niño me lo dio.” (fala original)

(tradução nossa) Tentamos compreender melhor e perguntamos se tinham vindo com um telefone para falar com ele. Contesta que sim: “Hã, hã. Eu escrevi para ele em espanhol e ele lia em português”¹⁰⁷. Ele diz que achou isso “Estranho”¹⁰⁸. (STEVEN, 14 anos, venezuelano, traduções nossas)

Outro bom exemplo para ilustrar a interpretação que fazemos por meio de nossa lente ou grade cultural é um pequeno trecho da interação da antropóloga Laura Bohannan e a tribo nigeriana TIV, descrita no texto “*Shakespeare in the bush*” (“Shakespeare no mato”, em tradução nossa). Durante o diálogo, vemos a comunicação intercultural como prática que necessita de um processo transformador, algo que se dá no encontro e embate cultural. Assim, para contar Hamlet, de Shakespeare, Laura narra:

Eu comecei no estilo apropriado: ‘nem ontem, nem antes de ontem, mas há muito tempo, muito tempo atrás, aconteceu uma coisa. Certa noite, três homens montavam guarda do lado de fora da casa do grande chefe, quando, subitamente, eles viram o antigo chefe aproximar-se deles’.

‘Por que ele não era mais o chefe?’

‘Ele estava morto’, expliquei. ‘Foi por isto que eles ficaram perturbados e aterrorizados quando o viram’.

‘Impossível’, começou um dos velhos, passando seu cachimbo para o vizinho que, por sua vez, enlodou: ‘certamente não era o chefe morto. Era um presságio enviado por um feiticeiro. Continue’.

Ligeiramente perturbada, eu continuei. ‘Um daqueles três era um homem-que-sabia-coisas’ — a tradução mais próxima de erudito, mas, infelizmente, também com o significado de feiticeiro. O segundo velho olhou triunfalmente para o primeiro. ‘Assim, ele falou ao chefe morto, dizendo: ‘Diga-nos o que devemos fazer para que você descansa em seu túmulo’, mas o velho chefe não respondeu. Esvaneceu-se, e eles já não puderam vê-lo. Então, o homem-que-sabia-coisas — seu nome era Horácio — disse que esse evento era assunto para o filho do chefe morto, Hamlet’. (BOHANNAN, 1968, p. 2).

Portanto, para que essa comunicação intercultural se dê de maneira apropriada, é exigido dos interlocutores um ininterrupto aprendizado, dentro de um espectro que faz com que o sujeito parta de uma perspectiva mais etnocêntrica para uma postura mais etnorrelativa, conforme aponta Bastos (2014). Esse ponto é muito

¹⁰⁷ “Hã, hã. Yo le escribí en español y él lía en portugués.” (fala original)

¹⁰⁸ “Extraño.” (fala original)

importante para pensarmos nas práticas e atividades interculturais que queremos identificar e estimular, visto que propõe que o desenvolvimento de tal competência – sim, porque é uma competência que deve ser trabalhada para ser desenvolvida adequadamente – não passa apenas

pela informação / observação e interação, na perspectiva de King & Baxter Magolda (in. Spitzberg & Changnon, 2009), mas também, na nossa perspectiva, pela reflexão. Autores como Bennett (in. Ogay, 2000) e King & Baxter Mongola (in. Spitzberg & Changnon, 2009) elegem a empatia e o pluralismo cultural como características dos comunicadores interculturais maduros / competentes. (p. 50)

Desse modo, como sustenta Schröder (2008) “numa situação concreta, recorre-se a uma rede de significados para constituir um processo de comunicação, no qual elementos culturais são negociados reciprocamente na prática atual” (p. 41). Por certo, há a possibilidade de ocorrência de diversas falhas na comunicação, uma vez que o ouvinte interpretará o que está sendo comunicado de acordo com suas “experiências individuais que compõem sistematicamente uma teoria individual e dinâmica sobre o mundo” (p. 42). Por exemplo, ao indagarmos sobre terem contato com os amigos do país de origem, perguntamos “Vocês falam com os amigos de lá¹⁰⁹ [que ficaram na Venezuela]?”, Carla (12 anos, venezuelana) responde: “Eu falo com uma amiga, mas assim com amigos homens, não”¹¹⁰. Nossa pergunta não tinha o sentido de distinguir o contato entre meninos e meninas amigos, mas foi essa a interpretação dada por ela.

Como citamos no Capítulo 3, é interessante observar como esses elementos culturais ficam evidentes ao passarmos por situações que nos parecem cômicas ou que nos causam estranhamento, pois não fazem parte do nosso sistema, que torna o conhecido como o esperado, pois percebido como “normal” ou “natural” e, portanto, óbvio. Steven (14 anos, venezuelano), explica isso ao se mostrar ofendido porque parece compreender como *bullying* quando “(...) perguntavam se a gente comia cachorro”¹¹¹. (tradução nossa). Outras vezes, há dificuldade de compreender como se dá a dinâmica do local, como relata Alana sobre seu primeiro dia na escola carioca:

Porque eles me deram um papel que tinha o nome de todas as disciplinas ali e os professores têm que assinar. Então, quando eu... eles me deram aquele papelzinho, eu perguntei para as meninas pelo

¹⁰⁹ “¿Ustedes hablan con los amigos de allá?” (fala original)

¹¹⁰ “Yo hablo con una amiga, pero así con amigos hombres, no.” (fala original)

¹¹¹ “(...) preguntaban si uno comía cachorro.” (fala original)

telefone, porque também pediam um telefone, também porque e o que ia fazer com aquele papel. Então eles me falaram “bom, você vai dar para a professora” e a professora se deu conta de que eu era estrangeira porque eu não entendia o que ela me dizia. Não entendia nada, nada...” [bem baixinho]¹¹² (ALANA, 16 anos, venezuelana, tradução nossa)

Como podemos notar, não é somente uma dificuldade por não conhecer ou dominar a língua do outro, mas os costumes são muitas vezes difíceis de serem decifrados. Conforme sustenta Schröder (2008), a melhor maneira para compreender a comunicação intercultural é compreender o papel do falante e do ouvinte não como estanques, pois “cada participante assume uma estrutura dupla de locutor e interlocutor e na qual, por conseguinte, o interlocutor tem um papel criativo e reconstrutivo” (p. 47). Enxerga, pois, que ambos têm papel essencial no processo dinâmico da comunicação e experimentam a comunicação intercultural. Apesar da possibilidade de falhas, recorre à concepção de Gerold Ungeheuer (1987) para explicar que, embora seja um processo passível de dúvidas e incompreensões, normalmente não inviabilizam a comunicação:

No momento em que a ação do outro não puder ser interpretada de acordo com a própria teoria de mundo por não corresponder com os próprios modos de pensar, falar e atuar, os participantes da comunicação enfrentam-se com incompreensibilidade, distância, dúvidas e até auto-dúvidas quanto à própria competência ou quanto à do outro. Mas como Luhmann destaca, tais consequências raramente terminam o processo da comunicação como tal, pois, normalmente, estes fenômenos não são tematizados. A comunicação dada ou é compreendida conforme uma informação ou conforme uma mensagem; em todo o caso, o significado é atribuído por meio da própria teoria de mundo. (SCHRÖDER, 2008, p. 44)

Consequentemente, podemos apreender a dificuldade de proporcionar um ambiente acolhedor que propicie a comunicação intercultural visando a inclusão de crianças e adolescentes migrantes transnacionais nas escolas brasileiras. Os professores, nesse contexto, têm uma missão bastante complicada, pois se

¹¹² “Porque a mí me dieron un papelito que ahí tenían los nombres de todas las materias y las profesoras tienen que firmarlo. Entonces, cuando yo... me dieran el papelito ese, yo le pregunté a las niñas esas por el teléfono también porque pedía por el teléfono, también porque y lo que iba hacer con ese papel. Así que me dijeron “bueno, lo vas a dar a la profesora” y la profesora fue que se dio cuenta de que yo era extranjera porque no me entendía lo que ella me decía. No entendía nada, nada...” [bem baixinho] (fala original)

encontram no papel de mediadores privilegiados desse processo. Isso dito, precisamos saber se “a competência intercultural do professor: é uma condição necessária ou uma opção em uma classe culturalmente diversa?”¹¹³ (VALDIVIA; MONTOTO, 2017, p. 1) Para se chegar a essa resposta, passaremos primeiro pelas reflexões e relatos das crianças, dos adolescentes e membros da equipe escolar entrevistados sobre o processo de inclusão nas escolas brasileiras.

4.2 Escola e o processo de recepção e inclusão das crianças e adolescentes migrantes

(...) Quando era aquela aula, eu falava assim: "Tô com dor de cabeça, tá chovendo". Quando vinha para essa aula, porque eu sabia que ninguém queria fazer grupo comigo e eu ia sobrar. Eu ficava envergonhada, né, vergonha, eu sempre ficava envergonhada na frente de todo mundo porque eles me excluía.¹¹⁴ (CARLA, 12 anos, venezuelana, tradução nossa)

Talvez possamos começar a tentativa de compreender a exclusão e o que é se sentir não incluído. Carla, no relato acima, conta um pouco sobre essa realidade trazida por algumas das crianças e jovens entrevistados ao ingressarem nas escolas brasileiras. O jornalista e escritor Juan Manuel Robles (2021) comenta sobre esse sentimento de solidão, quando se é criança e se muda: “A solidão de estar nesta nova cidade, sem conhecê-la, sem entendê-la. E estar em uma sala de aula com um bando de estranhos que se conheciam”¹¹⁵ (tradução nossa). Alana também narra sobre essa vivência de não se sentir incluída: “Bom, no começo eu ficava sozinha o tempo todo [no recreio / intervalo entre as aulas] porque não tinha amigos. Não gostava de ninguém da minha sala... no começo”¹¹⁶. (ALANA, 16 anos, venezuelana, tradução nossa)

¹¹³ “Teachers’ intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom?” (texto original)

¹¹⁴ “(...) yo cuando era esa aula así yo decía así “hay que dolor de cabeza, que llueva”. Cuando venía esa aula, porque yo sabía que nadie quería hacer grupo conmigo igual y que iba a quedar. Pasaba pena, pues, sabe, vergonha, siempre pasaba pena frente todo el mundo porque me dejaban excluida.” (fala original)

¹¹⁵ “La soledad de estar en esta ciudad nueva, no conocerla, no entenderla. Y estar en un salón de clases con un montón de desconocidos que se conocían entre sí” (Texto/áudio original do episódio). ROBLES, Juan Manuel. In: **Ciudad Infinita**. Radio Ambulante. Disponível em: <https://radioambulante.org/transcripcion/ciudad-infinita-transcripcion> Acesso em: 06 jul. 2022.

¹¹⁶ “Bueno, al comienzo yo me quedaba todo el tiempo sola [no recreio / intervalo entre as aulas] porque no tenía amigos. Los de mi salón no me caían bien... al comienzo.” (fala original)

Além de escutarmos e de compreendermos como enxergam suas próprias experiências de inclusão e de exclusão, é importante compreendermos um pouco mais o contexto escolar no qual mergulham ao chegar. Em vários dos relatos das crianças e adolescentes migrantes que entrevistamos, além de diversos professores com quem tivemos contato durante a pesquisa, fica evidente que a escola geralmente não estava preparada para recebê-los e, talvez a maior expressão disso, esteja no fato dos professores não terem sido avisados que havia uma criança ou um adolescente migrante em sua sala de aula. Conforme afirma Oliveira (2020): “(...) mesmo nos momentos em que mais se avançou em uma agenda educativa voltada para o acolhimento da diversidade, o imigrante continuou como um sujeito ausente.” (p. 9). Isso fica evidente nas entrevistas, como no caso de Vitória (11 anos), que nos conta que os professores não sabiam que ela tinha vindo de outro país. “Não... não sabiam. Não. Só alguns professores que descobriram, outros nem perguntam. Não sabem.” Mais adiante complementa: “Porque... uma da aula tinha perguntado de qual país eram. Aí o professor descobriu que eu era do Equador. É, tem, tem boliviano e peruano. Eu sou a única equatoriana. Tem mais. Eu não sei quanto tem, 3 ou 4.” (VITÓRIA, 11 anos, equatoriana)

A mesma situação se repete, mesmo em turmas e escolas diferentes, conforme relata a Profa. Priscila sobre sua experiência em 2010 – há mais de 10 anos – quando tampouco foi avisada sobre os estudantes migrantes em sala:

Você descobre! Você descobre na sala de aula pelo sobrenome, pela fala. Ou o aluno vem e fala, e se apresenta, quando não tem essa timidez. Porque o que é raro, como eu disse para você, quando o estrangeiro tá entrando em um grupo estranho cultural, social novo, ele se intimida.” (PRISCILA, professora de Língua Espanhola)

Alana reforça essa invisibilidade dos estudantes migrantes que chegam à escola:

Alana: Para mim, assim, tipo, eu cheguei e ninguém sabia que eu era estrangeira, ninguém na sala sabia que eu era estrangeira.
 Gabriela: Não? E a professora?
 Fernanda: A professora também não sabia. [risos]¹¹⁷. (ALANA, 16 anos, venezuelana)

¹¹⁷ “Alana: Para mí, así, tipo, yo llegué y nadie sabía que yo era extranjera, nadie sabía que yo era extranjera en el salón. Gabriela: ¿No? ¿Y la profesora? Alana: La profesora tampoco sabía [risos]. (falas originais)

Sua irmã mais nova, Carla (12 anos), explica que em seu caso foi diferente porque ela era a única estrangeira na escola e as pessoas sabiam que era uma aluna de outro país pois um dia antes havia ido visitar o espaço. Mesmo com a equipe pedagógica tendo ciência, parece não ter sido um começo fácil:

No meu caso foi um pouco diferente da Alana, então na escola dela, no começo, tinha venezuelanos, mas na minha escola eu era a primeira. Bom, a segunda estrangeira naquela escola porque a primeira era uma chinesa que tinha saído um ano antes e a segunda era eu e não tinha mais ninguém, no começo todo mundo sabia, quando eu entrei todo mundo sabia que eu era estrangeira, porque um dia antes fui ver a escola que a diretora me levou por um passeio pela escola, mas mesmo assim, não, não me lembrava de nada, onde era o banheiro... [pede para os irmãos esperarem ela falar] e depois de um tempo, bom, eles foram tentando falar meio espanhol e me perguntaram se eu já falava inglês para poder mediar [inaudível] em inglês, mas eu também não sabia. Então assim, eu nunca falava com eles, sempre me agachava assim e ficava assim porque não sabia o que falar [abaixa a cabeça]¹¹⁸. (CARLA, 12 anos, venezuelana, tradução nossa)

Apreendemos a partir de seu relato que é importante conhecer a escola antes do primeiro dia de aula propriamente dito, mas isso não parece bastar, já que “Eu não lembrava de nada, de onde era o banheiro”¹¹⁹. (CARLA, 12 anos, venezuelana, tradução nossa). São muitas informações num momento de estresse. Podemos pensar que seria interessante ter um folheto na língua da criança que ela pudesse consultar, com desenhos e escrita, indicando os principais locais da escola, “Para ver onde é o banheiro”¹²⁰ (Steven, 14 anos, venezuelano, tradução nossa), como pedir as coisas mais básicas, com quem falar quando precisar de algo, como encontrar essa pessoa da secretaria ou da direção, por exemplo. Além disso, parte do preparo para

¹¹⁸ “En mi caso fue un poquito diferente de Alana así en la escuela de ella en el comienzo había venezolanos, pero en mi escuela yo era la primera. Bueno, la segunda extranjera en esa escuela en todo porque la primera fue una china que se había ido un año antes y la segunda fue yo y no había más mientras que nadie, al comienzo todo el mundo si sabía, cuando yo entré todo el mundo sabía que yo era extranjera, porque un día antes yo fui a conocer la escuela que la directora me llevó y una recorrida a la escuela, pero igual, no, no me acordaba de nada, de dónde quedaba el baño... [pede para os irmãos esperarem ela falar] y después de un tiempo pues que ellos fueron intentando hablar medio español y me preguntaban si ya hablaba inglés para que pudiera mediar [inaudível] en inglés, pero tampoco sabía. Entonces así, yo yo nunca hablaba con ellos, siempre me agachaba así y me quedaba así porque no sabía lo que hablar [abaixa a cabeça]”. (fala original)

¹¹⁹ “No me acordaba de nada, de dónde quedaba el baño” (fala original)

¹²⁰ “A ver donde está el baño.” (fala original)

recepcionar as crianças e os jovens nas escolas passa por dar instruções sobre a vestimenta exigida (para evitar o que aconteceu com o adolescente haitiano) e o que se espera dos deveres/tarefas de casa, como os irmãos venezuelanos pontuam sobre o que gostariam que os colegas de turma conversassem com eles:

Steven: Que eles me explicassem sobre o dever de casa, como está indo a aula... [todos começam a conversar] [Alana ri]
 Carla: Como está a família...
 (...)
 Steven: Que perguntassem sobre, tipo, a matéria, a escola...
 Alana: Se você está entendendo...
 Steven: E se precisava de alguma ajuda sobre o que foi explicado, porque havia mais do que a língua [mais dificuldades e explicações], bom...
 Gabriela: E ninguém perguntou isso?
 Alana: Não... [balançando a cabeça]
 Steven Não, ninguém além da professora perguntava.¹²¹ (STEVEN, 14 anos; ALANA, 16 anos; CARLA, 12 anos, venezuelanos, tradução nossa)

Ao invés disso, Steven explica que os colegas só queriam saber “O mesmo, perguntando de onde eu era, como eu me chamava, as coisas, como se chama isso...”¹²² (STEVEN, 14 anos, venezuelano, tradução nossa). Entender que o outro não sabe sobre a minha necessidade a não ser que eu a explique ou que aquilo que ele deseja oferecer não é o que eu preciso não é tarefa fácil. Ou seja, Steven parece ressentir-se um pouco dos colegas, pois ninguém o ajudava com as matérias ou a escola e só queriam perguntar sobre aquilo que tinham curiosidade. Aí vemos, mais uma vez, a necessidade de também sensibilizar e preparar as crianças brasileiras para acolher e recepcionar seus novos colegas migrantes.

Foi com a intenção de apoiar esse trabalho dos professores, junto à turma, que elaboramos o Livro Ilustrado “Eu sou daqui e de lá – Encontros Interculturais entre

¹²¹ “Steven: Que me explicaron lo de la tarea, cómo va la clase... [começam a falar todos juntos] [Alana rindo]

Carla: Como va la familia...

(...)

Steven: Que preguntarán cosas sobre, tipo, la materia, la escuela...

Alana: Si estás entendiendo...

Steven: Y se necesitara alguna ayuda en esta materia que ellos explicaran, porque tenía más que el idioma pues...

Gabriela: ¿Y nadie ha preguntado eso?

Alana: No... [balançando a cabeça]

Steven: No, nadie más que la profesora que me preguntaba.” (falas originais)

¹²² “Lo mismo, preguntando de donde yo era, como me llamaba, las cosas, como se llama esto...” (fala original)

Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola” ([Apêndice 2](#)), que também é produto da tese.

Outro caso relatado, que evidencia a ausência de preparo e orientação das escolas, é a experiência pela qual Carla passou, apesar de saberem que ela era de outro país e que iria ter aulas no dia seguinte, pois havia visitado a escola. Mesmo assim, ela se viu em uma situação bastante delicada, pois era dia de prova:

Justamente quando cheguei, naquele dia tinha provas, não sabia mais o que fazer, então a professora me deu a folha e deixei em branco porque só coloquei meu nome e não fiz nada porque não entendia nada. E ela me disse “ah, tá bem” (inaudível) eu não entendi, que eu não sabia nada, exatamente, exatamente... tudo, tudo, tudo era assim.¹²³ (Carla, 12 anos, venezuelana, tradução nossa)

Ela ainda comenta que, apesar de aos poucos ter entendido mais, recebeu provas a semana toda e que somente no último dia a professora traduziu a prova para o espanhol. Podemos pensar que a iniciativa da professora não deveria ficar restrita a um esforço e/ou uma sensibilidade individual. A escola precisa ter diretrizes para lidar com essas situações e amparar tanto os estudantes migrantes quanto os professores que os recebem. Portanto, somente saber que o estudante é migrante não resolve a questão, mas é um início, como afirma Priscila. Ela tem uma vivência diferenciada e sua percepção é bastante profunda sobre o tema, pois é uma professora com mestrado na área da interculturalidade e ensino da língua espanhola, além de ter vivência de migração interna e transnacional. Ela nos conta que saber que chegou um estudante migrante e ser avisada pela escola

... esse é o primeiro passo. Por isso é que tinha que saber. Se não houver uma ação da escola, uma ação do professor, ele vai ficar isolado. E aí ele não vai entrar no processo de aprendizagem, né, ele não vai conseguir acompanhar. Talvez com muito esforço, ele vai ter que romper sozinho todas essas barreiras que eu falei lá no início, lembra? Do processo de enfrentamento às diferenças, a grupos novos. (PRISCILA, professora de Língua Espanhola)

Sua visão corrobora o que Charlot (2000; 2022) sustenta sobre a aprendizagem, pois compreende que “aprender (...) é exercer uma atividade, em um

¹²³ “Justamente cuando llegué, ese día había pruebas, ya no sabía qué hacer, entonces la profesora me dio la hoja y yo la dejé en blanco porque y nada más puse mi nombre y no hice nada porque no entendía nada. Y ella me dijo “ah, tá bien” (inaudível), yo no entendí, que yo no sabía nada, justamente, justamente... todo, todo, todo era así.” (fala original)

tempo e um espaço determinados, sob a mediação de outros, ou seja, é relacionar-se com o aprender.” (p. 5). Portanto, a mediação de um professor ou de uma criança mais experiente é de extrema importância durante a aprendizagem e será facilitada pelo suporte dado pela escola. Caso contrário, o professor fica com possibilidades bastante restritas para apoiar a inclusão dos estudantes migrantes e, caso esteja sensibilizado pela situação, acabará assumindo uma responsabilidade que deveria ser compartilhada. Mais do que isso: os professores precisam de suporte e diretrizes para acolher e dar o apoio adequado aos estudantes. A professora Priscila diz que observa uma mudança nesse sentido, mas que não é suficiente:

Eu percebo hoje na escola os professores, eles têm esse olhar, eles percebem, mas eles não têm instrumentos para trabalhar. De inclusão, não. Entendeu? Eles não têm instrumentos, ele não tem informação. Ou outra informação por (inaudível) Que ele se dedicou a isso, pessoal, mas não há. Não há um projeto político pedagógico. Das escolas, das secretarias de educação, não é a nível estadual, municipal, federal para isso. (PRISCILA, professora de Língua Espanhola)

Ou seja, são necessárias políticas públicas em nível federal, estadual e municipal para orientação, fornecimento de infraestrutura e de recursos financeiros alocados para dar, de fato, o suporte às escolas e aos professores. Não é possível, tampouco justo, esperar que o professor fique responsável por administrar todas as demandas de inclusão sem ter capacitação, equipe e materiais para esse processo. Na ausência dessa mobilização, continuaremos a invisibilizar a existência dos estudantes migrantes e suas necessidades especiais, além de colocar ainda mais responsabilidades nos professores sem o suporte necessário, provocando situações que poderiam ter sido evitadas caso a escola estivesse preparada. Vejamos o trecho no qual Carla, de 12 anos, que chegou na escola durante as provas, descreve o que aconteceu nesta sua primeira semana na escola carioca:

foi uma semana inteira de pura prova. Então, na última prova, a professora me deu tudo em espanhol e eu entendi um pouco, um pouquinho, mas como nunca tinha tido essa matéria, eu não sabia bem a resposta, mas entendi mais porque a professora colocou a prova em espanhol¹²⁴. (CARLA, 12 anos, venezuelana, tradução nossa)

¹²⁴ “fue una semana entera de pura prueba. Entonces en la última prueba, la profesora me puse todo en español y un poco entendí un poquito, pero como a mí nunca me habían dado esa materia, no sabía mucho la respuesta, pero entendí más porque la profesora me la puso en español.” (fala original)

É interessante notar que descreve a semana inteira de provas com um duplo sentido, já que foi em si uma pura prova, dando ideia de um grande desafio a ser superado por ela e quase sem apoio. Como vimos no capítulo anterior, vivemos numa época, a pós-modernidade ou modernidade líquida, como nomeada por Bauman (2001), na qual os problemas criados pela sociedade tornam-se responsabilidade do indivíduo. Nossa sociedade compreende os estudantes e seus possíveis “fracassos” (entre aspas, pois o que seria fracasso dentro de um processo de aprendizado contínuo?) como resultado exclusivo ou predominantemente do esforço individual. Isso também vale para os professores, quando a responsabilidade pela promoção da inclusão dos estudantes vira tarefa individual quando, na verdade, deveria ser coletiva. Assim, a noção de meritocracia alastra-se no imaginário social e, enquanto ideologia, adentra as escolas. Reproduzimos a concepção de “(...) as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um.” (BARBOSA, 1999, p. 22).

Na escola, esse reconhecimento público acaba se traduzindo em culpabilização dos estudantes por não atingirem determinados marcos ou desempenhos. Vitória (11 anos, equatoriana) explica “É, eu sei falar, mas o problema que eu tenho eu, eu confundo as letras do Equador e do Brasil. Eu misturo as letras. E isso tá sendo um pouco de problema para mim”. Mais adiante fala que “Eu sinto raiva de mim mesma. Porque... se eu soubesse falar... entendo o que eles dizem em português, por que não consigo escrever?”. A culpabilização não se limita a si mesma. Aponta que uma criança migrante na sua turma também tem dificuldades, mas “É que... o menino que eu disse também é tímido, ele não admite que não consegue entender.” (VITÓRIA, 11 anos, equatoriana). O duro julgamento em relação ao próprio desempenho também é compartilhado por Alana, de 16 anos: “O problema não é a professora, o problema é que a gente não sabia a língua”¹²⁵. (tradução nossa) Sua irmã mais nova, Carla, de 12 anos, concorda: “Exato. O problema não era tanto era o, o... o problema não era tanto a prova, era a língua”¹²⁶. (tradução nossa).

Ou seja, não acreditam que haja elementos fora de seus próprios esforços para que pudessem acompanhar o que estava acontecendo na escola. Alana sinaliza que

¹²⁵ “El problema no es la profesora, el problema es que nosotros no sabíamos el idioma.” (fala original)

¹²⁶ “Exacto. El problema no es tanto era la, la... el problema no era tanto el examen, sino que era el idioma.” (fala original)

“(...) e a professora se deu conta de que eu era estrangeira porque eu não entendia o que ela falava para mim. Eu não entendia nada, nada... [bem baixinho]”¹²⁷ E, então, resume: “É que a gente não entendia nada”¹²⁸. (ALANA, 16 anos, venezuelana, traduções nossas). Conta em tom mais baixo, como se não ousasse fazer uma denúncia dessas: não eram eles, as próprias crianças e adolescentes, os responsáveis por dar conta de avisar os professores, aprender rapidamente o português, os códigos culturais e construir vínculos com os novos colegas brasileiros?

Nossa ironia se justifica por compreendermos que a responsabilização dos estudantes, por não estarem preparados ou não compreenderem o que está sendo dado na escola, é uma visão adultocêntrica também compartilhada por eles, além do que ignora as desigualdades sociais, a estrutura dos estudantes para estudar em casa (migrantes ou não), o tipo de apoio que a família pode dar, em um momento em que os adultos significativos também estão passando por um turbilhão de mudanças, sem terem redes de apoio e sem dominarem os códigos da cultura local. Além disso, é uma visão baseada na meritocracia como única explicação para o que se convencionou compreender como sucesso escolar. Uma situação que ilustra esse cenário foi a solução para resolver o problema da tarefa/dever de casa que propusemos para a mãe peruana, com quem uma das colegas do grupo de estudo mantinha contato.

O desafio se apresentava da seguinte maneira: o menino equatoriano de 7 anos, em fase de alfabetização, ainda não entendia português e não conseguia fazer a lição/dever de casa. Ele copiava o que era exigido ou a folha com as instruções era enviada para a casa. Porém, como ele tampouco havia sido alfabetizado em espanhol, não conseguia escrever para si mesmo as instruções necessárias para realizar a tarefa quando chegasse em casa. Nem sua mãe nem seu pai (peruano) conseguiam ajudá-lo, pois não entendiam o que estava escrito no papel, seja nas tarefas ou nos recados da professora. Desse modo, na perspectiva da escola, o menino e sua família eram os responsáveis por encontrar uma solução, já que ele foi taxado de “preguiçoso” pela diretora¹²⁹. Para a escola, portanto, a culpa por seu suposto fracasso seria do

¹²⁷ “(...) y la profesora fue que se dio cuenta de que yo era extranjera porque no me entendía lo que ella me decía. No entendía nada, nada... [bem baixinho]” (fala original)

¹²⁸ “Es que no entendíamos nada.” (fala original)

¹²⁹ Situação narrada pela Profa. Adriana Assumpção durante visita à escola na zona sul do Rio de Janeiro para apoiar na interlocução entre a mãe do estudante e diretora da escola.

estudante. A solução que encontramos foi apoiá-los, caso sentissem necessidade, via WhatsApp com a tradução dos deveres de casa fotografados pela mãe e enviados à colega do grupo de estudo.

Santos (2014) explica que o ingresso dos migrantes na escola provoca frequentemente “(...) choque com os valores, comportamentos e informações que lhes são apresentados”. (p. 97). Mas não é só o choque cultural que leva à culpabilização do próprio estudante por seu suposto fracasso escolar. Assim como Charlot (2000), compreendemos que “O fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso” (p. 16), já que tais situações são perpassadas por diversos fatores, sendo que podemos entender que a falta de preparo da escola, inclusive em termos de orientação para os docentes e demais funcionários do espaço escolar, para acolher as crianças migrantes, seria um desses elementos.

Ademais, nossas leis garantem a inserção das crianças migrantes nas escolas mesmo que cheguem ao Brasil indocumentadas – há processos previstos para que as crianças possam ser alocadas nas séries que teoricamente condizem com sua idade e/ou nível de conhecimento. Como isso se dá na prática? Rafael (17 anos) conta: “Não tive tempo de me despedir... de pegar os papéis na escola”. (...) “Porque resolvemos sair rápido porque a situação não estava muito boa”¹³⁰ (tradução nossa). Refere-se à alta inflação na Venezuela para comprar as passagens. Assim, Rafael chegou aqui sem os documentos comprobatórios da sua escola na Venezuela.

Um desses documentos legais é a nova Lei de Migração (BRASIL, 2017) que, em seus art. 3º e art. 4º da Seção II, “Dos Princípios e Das Garantias”, inclui os migrantes no direito à educação, independentemente de sua situação migratória. (NEVES, 2018, p. 25) Além disso, a Declaração de Nova Iorque (2016) coloca como um dos compromissos dos Estados Membros “garantir que todos os refugiados e as crianças migrantes recebam educação nos primeiros meses após sua chegada”¹³¹ (ONU, 2016).

¹³⁰ “No tuve tiempo de despedirme.... de buscar los papeles en la escuela.” (...) “Porque decidimos irnos rápido porque la situación no estaba muy bien.” (fala original)

¹³¹ “The UN Member States commit to ensure that all refugee and migrant children are receiving education within a few months of arrival.” (texto original) Fonte: ONU. Organização das Nações Unidas. **New York Declaration**. Disponível em: <https://refugeesmigrants.un.org/declaration> . Acesso em: 15 fev. 2020.

Além da nova Lei de Migração, também temos resoluções aprovadas posteriormente. Seguindo a orientação dada no Parágrafo 5º do Art. 1º da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020¹³², Steven (14 anos, venezuelano) explica o procedimento que é feito nesses casos “Aqui deram a prova para gente fazer para poder estudar aqui...”¹³³ (tradução nossa). Todavia, sabemos que isso não garante que as crianças e os adolescentes fiquem em turmas que correspondem de fato ao nível educacional no qual deveriam estar incluídos. Tivemos reclamações de mães e pais venezuelanos apontando esses problemas durante a reunião organizada pela ONG Venezuela Global, no final de 2021.

Rafael (17 anos) conta que em relação à Venezuela, “Bom, a escola... o sistema educacional é... isso é diferente, então”¹³⁴ (tradução nossa), o que fez com que ele atrasasse um ano para se formar devido à mudança para o Brasil. Alana, por sua vez, relata que repetiu de ano porque a mãe ficou preocupada por ela estar estudando à noite. Mas, como explica sua irmã Carla (12 anos), “Quando foi fazer sua matrícula, não tinha vaga, então...”¹³⁵. O irmão Steven (14 anos) complementa: “Ficou no ar, perdeu o ano”¹³⁶ (traduções nossas). Desse modo, ao ficar aguardando vaga para o diurno, acabou perdendo um ano inteiro, durante o qual “não fazia nada”¹³⁷. Detalha o que aconteceu: “Eu perdi um ano, porque como eu estudava à noite, minha mãe não gostava que eu estudasse à noite, então ela me tirou e quando ela me tirou [da escola], começou a pandemia. E eu fiquei no ar, assim...”¹³⁸ (ALANA, 16 anos, venezuelana, traduções nossas).

Portanto, esse processo de inclusão das crianças e dos adolescentes nas escolas não é nada simples. Pois, apesar de todo o aparato legal que permite a

¹³² “Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária.” Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 1, de 13 de Novembro de 2020**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN12020.pdf Acesso em: 18 dez 2022.

¹³³ “Nos hicieron la prueba fue aquí para poder estudiar aquí ..” (fala original)

¹³⁴ “Bueno, la escuela... que el sistema educativo este... este es diferente, pues.” (fala original)

¹³⁵ “Cuando la fue a inscribir no había como vaga, entonces...” (fala original)

¹³⁶ “Quedó en el aire, perdió el año.” (fala original)

¹³⁷ “No hacía nada.” (fala original)

¹³⁸ “Yo perdí un año, porque como yo estudiaba de noche, a mi mamá no le gustaba que yo estudiara de noche, entonces ella me retiró y cuando ya me retiro [de la escuela], empezó la pandemia. Y quedé en el aire, así...” (fala original)

matrícula da criança e do adolescente migrante que chega, mesmo que indocumentado, de maneira geral, nossas escolas inserem o estudante em seu espaço, “no entanto, pouco promove a aprendizagem e desafia a promoção dos direitos humanos, ressaltado em inúmeros relatos de preconceito, discriminação e violência.” (ASSUMPÇÃO; AGUIAR, 2019, p. 175). O que indica a dificuldade da efetiva inclusão das crianças e adolescentes para além da pura inserção nas turmas.

4.3 Os professores como mediadores e aprendizes da competência intercultural

Eu coloquei o meu ouvido à disposição para ouvir.
(PRISCILA, professora de Língua Espanhola)

A escola é feita de muitas pessoas, sendo que todos aqueles que interagem com as crianças e os adolescentes, seja na secretaria, nos portões ou durante a limpeza do espaço são importantes enquanto mediadores interculturais. Porém, os professores ocupam um lugar especial, dado o contato regular e próximo com as crianças e os jovens, promovendo a criação de vínculo e de relações de confiança, como indica Sofia “Ela [a professora] falava várias vezes para mim entender.” (SOFÍA, 9 anos, venezuelana). Ademais, conforme enuncia Charlot (2005):

O docente é, ao mesmo tempo, um sujeito (com suas características pessoais), um representante de uma instituição escolar (com direitos e deveres) e um adulto encarregado de transmitir patrimônio humano às jovens gerações (o que é uma função antropológica) (p. 77).

É sobre essa função do professor como aquele que pode fazer a transmissão de patrimônio humano que está nosso enfoque. A professora de Língua Espanhola, Priscila, nos conta que, em 2010, quando começou a dar aulas nas escolas públicas, ao descobrir que havia uma menina migrante em sua turma:

E aí eu fui descobrindo... né, então, quando eu descobri, eu disse – acho que era uma menina boliviana – aí eu chamei para conversar com ela, né, comecei a falar na língua dela, né, para romper a comuni..., romper a dificuldade de comunicação. E aí ela se sentiu à vontade de falar comigo, né. Alguém que entendia o que ela falava. E não ela ter que fazer o esforço para ser entendida. Me lembro disso muito claramente, isso foi no ano 2010.
Gabriela: Como você sentiu que ela estava mais à vontade?

Priscila: Ela **sorria**. [ênfatiza] Ela sorriu, ela começou a falar dela, das coisas que ela gostava, da experiência dela, da vida dela, né, dos costumes, da educação que ela recebeu, da bagagem cultural que ela trouxe... né. Eu coloquei meu ouvido à disposição para ouvir. Né, não é que eu tivesse interessada na vida dela, mas eu queria ser uma ouvinte pra ela. Esse é o primeiro momento. Esse é o primeiro momento. Ser ouvinte. E aí ela se sentiu à vontade para falar. E, a partir daí, a relação de ensino-aprendizagem se tornou mais fácil. Tanto ela se dispôs a aprender e receber, como eu.. é... ficar mais à vontade para ensinar a ela. Fazer o processo de ensino para ela. (PRISCILA, professora de Língua Espanhola)

Como vimos anteriormente neste capítulo, Lucky percebe a professora tanto como uma base de apoio quanto para combater o *bullying* sofrido, utilizando a proposta de trabalho em grupo com foco em geografia como meio de conhecimento para fomentar a inclusão. É uma estratégia similar à usada pela própria Lucky (e descrita no capítulo anterior) ao conhecer alguém e logo se apresentar como colombiana – ela demarca sua identidade e tenta se proteger de possíveis ataques: ‘Eu sou da Colômbia’, porque às vezes eu falo as coisas erradas e ficam me zoando. Tem que saber que eu sou da Colômbia.” (Lucky, 14 anos, colombiana) Tal apresentação oportuniza a troca por meio do interesse do outro que é estimulado ao ver-se diante de uma migrante. Ela conta: “Então, eu sempre falo quando eu conheço a pessoa e a pessoa fica tipo “Nossa, sério? Há quanto tempo você tá aqui e tal.” Deste modo, Lucky, aos 14 anos, conseguiu criar sua própria tática para seu processo de inclusão – afinal de contas, sem a abertura do outro, há um limite do que posso fazer para me incluir.

Essa abertura do outro para compreensão de que existem diferentes formas de ser e estar no mundo parece ser a porta de entrada para o desenvolvimento da **competência intercultural**, uma vez que não há minimização da importância da diferença, a sua negação ou o levantamento de defesa, como identificamos nas visões etnocêntricas (BENNETT, 2004). Assim, compreendemos a competência intercultural como

a habilidade de mudar a perspectiva cultural e adaptar nosso comportamento para lidar com diferenças culturais. Similarmente, a sensibilidade intercultural é altamente valorizada como uma condição favorável para aprender e comportar-se efetivamente numa interação intercultural. Isso pressupõe um processo gradual de mudança e desenvolvimento para adquirir o conhecimento, as habilidades e as

atitudes necessárias – e, desse modo, a reflexão crítica se torna uma poderosa ferramenta¹³⁹. (VALDIVIA; MONTOTO, 2017, p. 3)

Além de abertura, é primordial a gentileza e a empatia. Mais uma vez é Lucky que nos conta: “(...) os professores todos foram bem legais comigo, me ajudavam a compreender melhor o português, eles sempre foram gentis comigo.” (LUCKY, 14 anos, colombiana). Rafael também encontrou gentileza nos professores da escola em Roraima:

Os professores foram muito bons comigo, me trataram muito bem. Foram compreensivos, inclusive alguns... me pediram que falasse em espanhol e compreendiam. Alguns, não todos. Enquanto eu aprendia, bom, não tive nenhum problema com professor¹⁴⁰. (RAFAEL, 17 anos, venezuelano, tradução nossa)

Como citamos mais acima, a vivência da pequena Sofia é igualmente positiva indicando a paciência da professora: “Ela falava várias vezes para mim entender. Daí eu fui entendendo melhor. Quando ela escrevia no quadro, eu vou lendo e entendendo o que fala. Aí eu entendi” (Sofía, 9 anos, venezuelana). É a ilustração do que defende Charlot (2021) sobre a mobilização do aprendiz em uma atividade “(...) quando se trata de uma aprendizagem voluntária e consciente, em uma atividade intelectual – na escola, claro, mas também em um processo por tentativa e erro ou por imitação.” (p. 5) Para ele, “o professor é um sujeito aprendiz” (2022, p. 3) e compreendemos que a competência intercultural pode e deve ser aprendida uma vez que é necessária em um ambiente pluralmente cultural para “alcançar uma escola culturalmente inclusiva, na qual tanto os estudantes quanto a equipe reconheçam, apreciem e capitalizem a diversidade, objetivando o enriquecimento global da experiência de aprendizagem¹⁴¹”. (VALDIVIA; MONTOTO, 2017, p. 3, tradução nossa).

¹³⁹ “IC is understood as the ability to change cultural perspective and adapt our behaviour to deal with cultural differences. Similarly, intercultural sensitivity is highly valued as a favourable condition to learning and behaving effectively in an intercultural interaction. This presupposes a gradual process of change and development to acquire the necessary knowledge, skills and attitudes – and as such, critical reflection becomes a powerful tool.” (texto original)

¹⁴⁰ “Los profesores fueron muy bien conmigo, me trataron muy bien. Fueron comprensivos, de hecho alguno... me pidieron que hablara en español y comprendían. Alguno, no todos. Mientras eu aprendia, bueno, no tuve nenhum problema con profesor.” (fala original)

¹⁴¹ “Referring to the need to develop intercultural competence (IC) in culturally diverse socio-educational contexts, as in Catalonia’s case, in order to achieve a culturally inclusive school, where students and

Além de que é necessário frisar que a perspectiva interdisciplinar da Psicossociologia nos permite abarcar os diversos fatores envolvidos no processo de acolhida e inclusão dos estudantes migrantes nas escolas, bem como a produção intercultural de práticas e atividades entre professores-estudantes e estudantes-estudantes. Ao contrário do que muito ainda se faz, quando falamos de contextos de baixa renda, nosso foco nas escolas públicas do Rio de Janeiro não é o de falta, de falha, e sim, de potência e possibilidades – que são inúmeras.

Partir do prisma da potencialidade, e não da falta, contrapõem-se à percepção bastante comum – até hoje – de que as crianças e os adolescentes de comunidades de baixa renda estão sempre em “em situação de risco” ou eles próprios são o risco ou futuros riscos. Adotamos a abordagem proposta por Rizzini, Barker e Cassaniga (2000) que dá “(...) ênfase sobre as possibilidades e os potenciais existentes para a promoção de um desenvolvimento saudável para todas as crianças. (p. 17). Ou seja, que enxerga a potência de cada um.

Porém, é necessário que haja espaço para o desenvolvimento dessas potencialidades e potência, sendo os espaços interculturais terrenos férteis para isso. Infelizmente essa valorização de espaços interculturais se choca com a realidade cotidiana, que opera numa lógica de assimilação (SANTOS, 2014). Essa abordagem assimilacionista “(...) enxerga a diversidade cultural e étnica como produtora de divisão e conflito e tende a presumir que os grupos étnicos minoritários são deficientes e carentes de capital cultural”. (WATT, 2006, p. 155, tradução nossa)¹⁴² É uma perspectiva que pressupõe que todos deveriam seguir uma mesma maneira de ser e estar no mundo, que uma só cultura deveria predominar. Assim, para pensarmos em competência intercultural é preciso resgatar a noção de interculturalidade, desigualdade e diferença. Canclini (2004) sustenta que enquanto a desigualdade geralmente se manifesta como desigualdade socioeconômica, a diferença acaba ficando mais visível nas práticas culturais, mas ela está de fato presente nos “processos históricos de configuração social” (p. 47). Em seguida, o autor apresenta uma proposta centrada no que ele chama de “demanda étnico-política”: “Como

staff alike recognise, appreciate and capitalise on diversity, aiming to enrich the overall learning experience.” (texto original)

¹⁴² “The classic assimilationist approach views cultural and ethnic diversity as divisive and conflictual and has tended to presume that minority ethnic groups were deficient and lacking in cultural capital.” (texto original)

transformar em força esse desencontro entre a afirmação da diferença e os desafios à desigualdade?”¹⁴³ (p. 49, tradução nossa)

É um movimento de embate, pois a escola pública foi pensada e estruturada no sentido de eliminar as diferenças, estimulando a homogeneidade e a compreendendo como igualdade, como afirma Ferreiro (2016). Porém, Charlot (2021) chama atenção para o fato de que sempre temos movimentos e produtos sociais e individuais, ou seja, é preciso pensar em “histórias singulares” e suas relações com a sociedade na qual se está inserido, já que são movimentos complementares e inseparáveis “(...) de humanização, socialização e singularização.” (CHARLOT, 2021, p. 5)

A comunicação, mais uma vez, perpassa os núcleos de significação pelos quais estamos navegando quando tratamos do preparo – ou da falta dele – na recepção dos novos estudantes migrantes, por parte da escola, e o papel de mediador cultural no qual o professor se encontra (mesmo que não o tenha pedido ou desejado), já que “Este profissional, por sua vez, se vê em situações em que precisa escolher entre o acolhimento, a tolerância ou eventualmente a rejeição a certos elementos da cultura com que tem contato em seu dia a dia.” (SANTOS, 2014, p. 104). Vitória, de 11 anos, aborda a importância desse papel do professor na vida dos estudantes migrantes:

É que assim, eu queria falar para eles [professores], que prestasse atenção nas crianças novas que vem, perguntassem se entendeu, não entendeu. Que não tivesse... que não... que entendessem as crianças que vêm de outros países. Que [se] colocasse no mesmo lugar das crianças. Aí, sim, vão entender pelo menos um pouco. Aí vão ver como eles conseguem ajudar as crianças. (VITÓRIA, 11 anos, equatoriana)

Em outro momento, Vitória destaca a importância da sensibilidade que o profissional deve ter para lidar com as diferenças, ao falar sobre como gostaria que seu professor da escola em São Paulo (para onde se mudou depois de viver no Rio de Janeiro) se comportasse diante dos estudantes migrantes. Ela afirma que gostaria “Que [o professor se] colocasse no mesmo lugar das crianças.” (VITÓRIA, 11 anos, equatoriana) Fica evidente que estamos no terreno da realidade das relações sociais,

¹⁴³ “cómo convertir en fortaleza este desencuentro entre afirmación de la diferencia e impugnaciones a la desigualdad” (texto original)

que, neste caso, se mostram como relações de dominação ao invés de serem relações comunitárias. Vitória complementa o que presencia na escola:

Vitória: É que um professor da minha sala tem, tem uma pessoa que acho que acabou de chegar pro Brasil. Ela não sabe falar direito português. Às vezes ela não entende português. Então... é difícil pra pessoa entender o que o professor está dizendo. E o professor como... ele reaciona [reage] de outro jeito pra... pensa que tá brincando com a cara dele. É que na minha sala tem, tem 3 ou 4 pessoas que fazem bagunça na sala. E o professor acha que tão brincando com a cara dele. Mas outras pessoas não. E como o professor já tá acostumado a isso, ele pensa que tá brincando com a cara dele.

Gabriela: O que ele faz?

Vitória: Ele grita. Não xinga, xinga, não xinga muito. Mas xinga. [risos]

Gabriela: Que tipo de xingamento ele faz?

Vitória: Como... Vai pra pu... [sorri sem graça] (VITÓRIA, 11 anos, equatoriana)

Vitória, portanto, percebe que há uma reação do professor que não deveria existir. É uma reação assimétrica, de dominação. Como afirma Guareschi (1996) é preciso distinguir entre “poder” e “dominação”, “(...) pois de repente nos damos conta de que todos têm poder, até mesmo aquelas pessoas que “oficialmente” não exercem ou não ocupam posições de “poder”, mas na prática são as que fazem tudo, ou quase tudo, pois têm capacidade, “podem” fazer essas coisas.” (p. 90)

As relações de dominação são sustentadas por ideologias, ou seja, “(...) o uso, o emprego, de formas simbólicas (significados, sentidos) para criar, sustentar e reproduzir determinados tipos de relações.” (GUARESCHI, 1996, p. 91) Assim, seria possível passar de uma à outra no processo de inclusão das crianças migrantes? Em qualquer relação social há necessariamente o outro, pois o ser não pode estar em relação sem o outro. Já abordamos esse ponto no capítulo anterior. Segundo Charlot (2021), “o homem deve aprender para se humanizar e essa humanização é, ao mesmo tempo, e indissociavelmente, uma socialização e uma singularização-subjetivação.” (p. 8) O professor, desse modo, ao ter consciência de que há uma relação assimétrica entre si e seus estudantes, especialmente aqueles que não dominam a língua e os costumes locais, poderia dar um passo além e desenvolver sua competência intercultural? Compreendemos que tal competência carrega em si a qualidade de promover relações mais equitativas e, portanto, comunitárias. Os professores mais abertos ao novo e às diferenças culturais são muitas vezes aqueles

que também participam de movimentos sociais e têm perfil militante, pois essa não é uma postura oriunda da formação pedagógica (SANTOS, 2019).

Focar na potência do encontro e na abertura de fortalecimento de relações equitativas, nas quais há o reconhecimento respeitoso às diferenças e na abertura às novas possibilidades para todos os envolvidos é um processo nem sempre isento de conflito interno e entre os que dele participam, mas é um cenário que poderemos ter mais frequentemente em nossas escolas, se os professores e equipes pedagógicas estiverem preparados para esse trabalho. Tal perspectiva está em consonância com Paulo Freire (2003), que acredita no pensamento crítico gerado através do diálogo. Além disso, na perspectiva freiriana da pedagogia para a autonomia, o autor lista algumas exigências para o ensino, dentre as quais: “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (p. 41) No sentido de que

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 2003, p. 41)

Compreendemos que o diálogo na perspectiva da competência intercultural significa mais do que conversa. Estamos nos referindo à postura da equipe pedagógica e dos demais funcionários da escola, desde a portaria até a secretaria, em relação à abertura para compreensão dos esquemas interpretativos do outro, para usarmos a expressão de Schütz (2010). Essa não é uma proposta idealizada oriunda de pesquisadores do tema de migração – é algo presente na própria concepção de educação desenhada pelo Ministério da Educação – MEC. Abaixo, citamos 3 das 10 Competências Gerais da nova Base Nacional Comum Curricular¹⁴⁴ (2018) do MEC para orientar os currículos e propostas pedagógicas de toda a Educação Básica no país:

¹⁴⁴BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 05 fev. 2021.

Competência 3: Repertório cultural – “Valorizar diversas manifestações artísticas e culturais”, “Para: Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”; *Competência 9: Empatia e cooperação* – “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação”, “Para: Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza”; e *Competência 10: Responsabilidade e cidadania* – “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação”, “Para: Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (MOVIMENTO, PELA BASE, 2018. p. 2)

Há muitas maneiras de trabalhar esse conteúdo em sala de aula ao longo de todo o ensino básico. Acreditamos que treinar os professores em competência intercultural, desde a graduação em pedagogia, e nas diversas licenciaturas para as disciplinas escolares, facilitaria enormemente o trabalho em sala de aula para o desenvolvimento das competências exigidas pela BNCC. Esse é um dos pontos centrais aqui apresentados, uma vez que, como já dissemos, os professores são mediadores, por excelência, da experiência de inclusão e adaptação das crianças e dos adolescentes no novo mundo que se descortina. Isso porque a escola é um dos locais mais relevantes na vida desses cidadãos em desenvolvimento, que também carregam suas próprias concepções e olhares sobre o mundo, sobre os migrantes, sobre gênero e raça. Pesquisa recente, nos Estados Unidos, identificou que os professores têm dificuldades para distinguir expressões faciais de estudantes negros – em especial de meninas negras – e que são mais simpáticos com os estudantes brancos, pois identificam os meninos negros como mais agressivos¹⁴⁵. Também temos que um dos motes usados pela população brasileira para expressar aprovação de um projeto social na comunidade de baixa renda, especialmente se estamos falando de meninos negros, é de que é preciso ocupá-los, citando o ditado popular "cabeça vazia, oficina do diabo". Qual é o peso disso no dia a dia de uma criança ou jovem, especialmente daqueles que vivem em situação de vulnerabilidade? Imenso, pois são vistos como um perigo em potencial ao invés de “sujeitos de direitos e merecedores de Proteção Integral por parte da sociedade devido à condição peculiar de pessoas em desenvolvimento”, como preconiza nosso Estatuto da Criança e do

¹⁴⁵UOL. Cotidiano. **Estudo: Professor vê aluno negro como agressivo e trata branco com simpatia.** Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/07/23/estudo-professor-ve-aluno-negro-como-agressivo-e-trata-branco-com-simpatia.htm> Acesso em 08 nov. 2020.

Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Por isso, a necessidade de inserir essas discussões na formação dos docentes e da equipe escolar pensada de maneira ampla.

O fato de a BNCC indicar as competências acima citadas, pautadas no olhar para a diversidade cultural e direitos humanos, já demonstra uma mudança de paradigma do ensino no país, pois temos uma escola estruturada a partir de uma visão eurocêntrica e adultocêntrica. Com a influência dos ideais republicanos, não só no Brasil, mas em diversas partes do mundo, a criança, que antes era “invisível”, passa a ser considerada como o “futuro da nação”, necessitando de educação adequada para tal utilidade (AZEVEDO; LIMA, 2017, p. 3). O eurocentrismo, na produção do saber, tem como consequência a compreensão de que só existe um tipo de saber, uma cultura. Sendo assim, o resto não é visto ou considerado. Podemos observar isso na discussão, no Brasil, de classificar como cultura somente alguns tipos de música, como a clássica e a música popular brasileira, e excluir o RAP, por ser uma forma de música produzida pela população que vive em territórios de periferia.

Essa reprodução do eurocentrismo está presente também na falta de integração da diversidade cultural brasileira, mesmo com a Lei 10.639/03, “(...) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira””. (BRASIL, 2003). A diversificada cultura indígena brasileira só é lembrada no Dia do Índio, no 19 de abril. Segundo Daniel Munduruku, indígena e doutor em educação pela USP, é uma data que “ajuda a cimentar preconceitos sobre os povos tradicionais, e poderia ser substituída pelo dia da Diversidade Indígena”. Ele também defende que substituamos a palavra ‘índio’, que remete ao processo de colonização, por ‘indígena’, pois “quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros”. Além disso, a palavra “índio” remonta a preconceitos - por exemplo, a ideia de que o indígena é selvagem e um ser do passado - além de “esconder toda a diversidade dos povos indígenas”¹⁴⁶.

Já o adultocentrismo pode ser percebido pela disciplina imposta às crianças e pelas expectativas relacionadas ao seu comportamento, como a imobilidade, obediência e silêncio, em detrimento do jogo e da brincadeira, pois muitos ainda

¹⁴⁶G1. Educação. **Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku.** Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml> Acesso em: 08 nov. 2020.

acreditam que as práticas lúdicas deixam as crianças descontroladas e indisciplinadas e têm relação com disciplinas “menos importantes” (AZEVEDO; LIMA, 2017, p. 13-14).

Assim como os conceitos de infância e adolescência foram sendo modificados ao longo da história, também as concepções sobre escola têm sua historicidade e estão imersas no caldo histórico e cultural da sociedade em questão. Isso quer dizer que vão sendo modificadas, suas prioridades revistas, como pudemos ver na seleção de competências da nova BNCC e no capítulo “Do direito de brincar ao brincar de todas as crianças”, do Plano Nacional pela Primeira Infância, da Rede Nacional Primeira Infância. O capítulo apresenta o “brincar e a sua importância para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e de valores culturais, bem como para a sociabilização e o convívio familiar da criança” (RNPI, 2010, p. 52). Isso posto, fica evidente que pretendemos seguir a mesma direção ao partirmos da perspectiva intercultural que “(...) implica acreditar numa construção de sociedade mais aberta, caracterizada pelo diálogo, convivência e intercâmbio.” (MATOS; PERMISÁN, 2014, p. 1096)

Portanto, para que haja o desenvolvimento da competência intercultural pelo professor, ele precisa seguir no movimento contrário realizado por muitas escolas, já que há a rejeição da diversidade para que se implemente padronização em nome da coesão (VALDIVIA; MONTOTO, 2017). Como vimos anteriormente em Ferreira (2016), igualdade quando entendida como uniformidade pode gerar o equívoco de não percebermos a diferença e, portanto, a existência de necessidades distintas para pessoas em diferentes condições. Justamente por isso, compreender a noção de equidade desfaz esse tipo de confusão. Na noção de equidade está contida o reconhecimento da diferença, o que pressupõe tratarmos de maneira desigual aqueles que são desiguais e de fornecer um tratamento igual para aqueles que possuem igualdade de condições (BARROS, 2016).

Além disso, a interculturalidade precisa estar presente de maneira transversal para não repetir o que temos visto no Dia do Índio ou da Consciência Negra, que pode ser lido como a implementação de práticas romantizadas ou folclóricas relacionadas às diferentes culturas, mas que não são efetivamente a implementação de uma educação intercultural (LEIVA, 2009).

Os professores, desse modo, para desenvolver a competência intercultural precisam aprender a reconhecer e a valorizar a diversidade e para isso devem “(...) desaprender a rejeição a ela”¹⁴⁷, além de produzir alternativas baseadas na perspectiva intercultural (VALDIVIA; MONTOTO, 2017, p. 2, tradução nossa). Para isso, “(...) os professores da primeira infância precisam estar cientes das diferenças que as crianças trazem para as salas de aula, a fim de serem receptivos multiculturalmente”¹⁴⁸ (HAN; THOMAS, 2010, p. 475, tradução nossa), o que pode ser extrapolado para todos os professores, não só para aqueles que têm turmas na primeira infância. É necessário compreender o grupo com o qual se está trabalhando, além de “(...) ter consciência de seus próprios preconceitos e suposições sobre o comportamento humano”¹⁴⁹ (HAN; THOMAS, 2010, p. 471-472, tradução nossa)

Marcondes Filho (2015) discorre sobre o processo de comunicação que cria “espaços de interpenetração”, quando supera a incomunicabilidade, como uma postura ética, no qual é preciso que as pessoas estejam abertas para sentir e considerar a humanidade do outro. Diz ele, “é a alteridade que comunica” (p. 125). Assim, entendemos que essa interpenetração nos muda enquanto seres humanos, deixando cada um de nós mais flexível e aberto a tudo aquilo que não é espelho, como diria Caetano Veloso. As crianças e os adolescentes podem aprender isso desde cedo, com o apoio da família e dos professores.

Em última instância, para os professores poderem desenvolver as competências interculturais, eles precisam se colocar no lugar de estudante, numa relação com o saber que pressupõe desejo. Compartilhamos da concepção socioantropológica de desejo indicada por Charlot (2021), “(...) se interessa pela função do outro, pelas relações com os outros na construção identitária do sujeito e pelo prazer de aprender.” (p. 6). O primeiro passo, como já vimos, é muito bem resumido pela professora Priscila no início desta sessão: “Eu coloquei meu ouvido à disposição para ouvir”.

À baila de conclusão momentânea, percebemos, assim, como a escola, de maneira geral, e o professor, de maneira específica, são essenciais para a promoção da inclusão da criança migrante. Lucky explica como se sentia em relação a estar ou

¹⁴⁷ “(...) unlearn the rejection of diversity” (texto original)

¹⁴⁸ “(...) early childhood teachers need to be aware of the differences children bring into classrooms in order to be multiculturally responsive.” (texto original)

¹⁴⁹ “(...) be aware of his/her own biases and assumptions about human behavior” (texto original)

não integrada (termo utilizado por ela): “Agora, no momento, eu tô sim [integrada]. Na verdade, eu sou até popular na minha escola [risos]” (LUCKY, 14 anos, colombiana). Ela parece traduzir o que Anunciação (2017) indica como sendo “integração”: “(...) um processo de ajuste de repertórios culturais e sociais tanto de nacionais quanto de estrangeiros, visando à convivência menos conflituosa em contexto de refúgio”. (p. 17) Comprendemos que não é apenas em situações de refúgio que há esse ajuste de repertórios, mas em todas as ocasiões de contato intercultural entre migrantes e nacionais.

5 VOZ-ESCUITA, PERTENÇA E MIGRAÇÃO – COMO SONHO OU SOBREVIVÊNCIA?

Bom, foi um pouco chocante, já que... que ninguém quer sair do seu país porque quer, mas pela necessidade que tem. Então, eu entendi muito bem e não disse nada¹⁵⁰. (RAFAEL, venezuelano, 17 anos, tradução nossa)

No capítulo anterior, abordamos tanto a comunicação quanto a competência intercultural, além da inclusão, bastante focada no espaço escolar. Porém, sabemos que pensar em inclusão significa ir além do ambiente da escola, pois ela perpassa as praças, as bibliotecas, as ruas, os lugares religiosos, a praia, entre tantos outros logradouros que podemos identificar como espaços de convivência. São nesses outros territórios que também acontecem as trocas afetivas e interculturais e em que também ocorre a aprendizagem da língua no país de acolhimento, ou seja, do português, no caso do Brasil. Portanto, abordaremos a inclusão social das crianças e dos adolescentes migrantes e como esse processo se relaciona com seu sentimento de pertença (ou pertencimento, se preferir), além dos planos futuros em termos de estudos, profissão e escolhas relacionadas aos países (ficar ou partir?). Uma nova migração está vinculada a um sonho maior, costurado pela própria criança/adolescente ou ainda está atrelada à sobrevivência, como a viagem que os trouxe ao Brasil? Há algo que perpassa todos esses núcleos e pelo qual começaremos: a escuta da voz da criança e do adolescente. Como se dá suas participações em todos esses lugares e momentos?

5.1 Sujeitos de direitos têm voz, mas quem as escuta? A participação infanto-juvenil no processo migratório

Mirabel: Sí [quando perguntamos se havia gostado de falar da escola e da migração]

Gabriela: Como se sentiu?

Mirabel: Eu queria falar um pouco da minha vida. [bem baixinho]

Gabriela: Você queria falar um pouco da sua vida. É isso?

Mirabel: Sim.

Gabriela: Isso te deixou se sentindo como?

¹⁵⁰ “Bueno, fue algo impactante, ya que... que nadie quiere irse de su país porque quiere, pues sino por la necesidad que tiene. Entonces, yo comprendí muy bien y dice nada.” (fala original)

Mirabel: Estoy, estou demonstrando como eu estou me sentindo na minha vida. [fala bem devagar] (MIRABEL, 8 anos, brasileira-peruana)

Já citamos anteriormente, mas é sempre bom lembrar: no Brasil, as crianças são reconhecidas como “sujeitos de direitos” e precisam de “Proteção Integral por parte da sociedade devido à condição peculiar de pessoas em desenvolvimento”, como previsto no ECA (BRASIL, 1990). Ser sujeito de direitos significa que eles próprios – as crianças e os adolescentes – podem reivindicar seus direitos civis, humanos e sociais. Tal noção não surgiu com a promulgação do ECA e, sim, no movimento que teve início com a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança (1924); no Brasil, com o primeiro Código de Menores (1927). Em seguida, foram promulgadas a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Universal dos Direitos Das Crianças (1959) e, no Brasil, o novo Código de Menores (1979), além da Constituição Federal de 1988, que coloca a criança como prioridade. Ainda antes da promulgação do ECA, temos a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)¹⁵¹. Ou seja, são décadas com orientações e leis sobre o tema, mas é preciso vontade política para criar os mecanismos e os espaços para que as crianças possam, de fato, ser prioridade absoluta, inclusive a escuta de suas vozes. Caso contrário, como reclamar por seus direitos, se suas vozes não são respeitadas?

Importante ressaltar que não se trata de “dar” voz às crianças. Discutimos anteriormente a respeito do entendimento de que todos temos poder, mas que, muitas vezes, não conseguimos exercê-lo por estarmos em relações desiguais, não-comunitárias. Pois bem, podemos traçar o paralelo com o fato de todos nós termos voz, assim como todos temos poder, como vimos com Guareschi (1996), mas que nem sempre o outro escuta essa voz. Tal escuta não ocorre só com o sentido da audição e, sim, quando é uma **escuta** ativa, atenta, que realmente coloca os sentidos à disposição do interlocutor, com o intuito de compreendê-lo e de estabelecer uma comunicação dentro de uma relação equitativa. É equitativa quando reconhece as diferenças, sem torná-las desigualdades para sustentar relações assimétricas.

¹⁵¹ UNICEF. **História dos direitos da criança**. Os padrões internacionais avançaram radicalmente ao longo do século passado – conheça alguns marcos na história desses direitos no Brasil e no mundo. s/d. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca> Acesso em: 01 maio 2023.

Tal disposição do outro é ilustrada pelo relato do professor André sobre sua disciplina de educação física e a maneira como conseguiu comunicar-se com os alunos bolivianos que chegaram à escola. Em suas palavras: “Inicialmente eles chegavam muito assustados, com dificuldade de comunicação... a minha disciplina, por ser uma disciplina assim de bastante ação, movimento, né, tem como interagir até driblando um pouco o idioma...” (ANDRÉ, professor de Educação Física). Assim, o professor André cria espaços por meio dos movimentos que permitem a escuta da voz da criança, mesmo quando ela não sabe a língua e o que tem a dizer pode gerar angústia no adulto que a acolhe. É um espaço que permite troca e compreensão mútua, como fica evidente, quando o professor descreve o jeito de um dos irmãos bolivianos, que tinha entre 7 e 8 anos:

(...) que demorou um pouco mais a se adaptar. (...) Eu acho, inclusive, até conversava com ele e perguntava, eu acho que ele não era muito fã também de atividade física. A gente tem que ter esse respeito também, não é toda criança que gosta, né, então, em alguns momentos que eu deixava eles mais, mais livres, ele até começava a brincar com outras crianças. No momento que tinha atividade, principalmente se fosse um jogo, alguma coisa, ele não participava. (ANDRÉ, professor de Educação Física).

Ou seja, o professor escutou atentamente, observou, e foi criando mecanismos e oportunidades para apoiar seu aluno migrante. O menino se expressa, mas é preciso que o professor tenha disponibilidade interna para compreendê-lo sem julgar, de maneira empática, como André demonstra ter feito.

Algo que pode gerar certa confusão está na expressão “ter voz” ou “ter voz ativa” que, muitas vezes, é utilizada para expressar a participação no processo decisório, o que é de extrema importância para nossa discussão. Porém, utilizaremos o conceito de “participação” para tratar dessa perspectiva, a partir de Agostinho (2009):

(...) implica em que possam expressar livremente opiniões, pensamentos, sentimentos e necessidades, e que os pontos de vista por elas expressos devem ser levados em conta e influir nas decisões. Tal fato significa que as crianças precisam ser envolvidas democraticamente nos seus espaços de convívio – famílias, escolas, mídias, associações, governos, etc. – e que suas opiniões exerçam uma ação influente. (AGOSTINHO, p. 7, 2009 *apud* AGOSTINHO et al., 2015, p. 231).

Nesse sentido, teria sido possível ao professor André, citado anteriormente, dar um passo além e inserir as ideias e sugestões que as crianças poderiam ter-lhe dado para planejar suas práticas educativas? Como sustenta Agostinho et al. (2015), “Que espaço nós proporcionamos às crianças para que elas possam negociar e argumentar a respeito [de] proposições que não querem realizar ou vivenciar?” (p. 231) Afirmam os autores que seria uma participação mais democrática das crianças, mesmo quando bem pequenas, de forma a fomentar senso cívico, além de permitir “(...) que desde cedo elas criem um sentimento de pertença social, percebendo que sua opinião e argumentos são considerados e importantes para as decisões coletivas”. (p. 231) Não se trata de concordar e fazer apenas o que as crianças desejam, mas sobretudo entender que a “(...) a democracia cria oportunidade para que a diferença possa florescer; deste modo, temos um ambiente mais favorável à produção de pensamentos novos e de nova prática”. (MOSS, 2008, p.11 *apud* Agostinho et al., 2015, p. 231). Ao participar da vida social de maneira democrática, o que inclui ter espaços de escuta, as crianças e os adolescentes passam a ser protagonistas de suas próprias vidas. Como diz Alana: “Bom, eu contei a minha história.” E, olhando para os irmãos, complementa: “Podem falar.”¹⁵² (16 anos, venezuelana, tradução nossa).

Um dos aspectos que chama a atenção e ao qual já nos referimos é a invisibilidade da criança na preparação da empreitada migratória, mesmo no interior do núcleo familiar, pois “as crianças são, de várias maneiras, periféricas a um sistema adultocêntrico”¹⁵³ (MOSCOSO, 2008, p. 265, tradução nossa). Não estamos afirmando que a criança deva ter a palavra final sobre a mudança da família para outro lugar do globo, mas que seus receios e expectativas devam ser acolhidos e incluídos nos cuidados familiares, durante as fases de preparação, o percurso da viagem e a chegada na nova cultura. É por isso que precisamos pensar em participação, não só pela voz, mas também pelas diversas formas de expressão, e compreender para além da escuta, como explicam Graham e Fitzgerald (2010):

“participação” não é apenas um processo de escuta das crianças, ouvir as suas vozes ou ter em conta as suas opiniões, experiências, medos, desejos e incertezas: sustenta a possibilidade de as crianças descobrirem e negociarem a essência de quem elas são e o seu lugar no mundo. (p. 8 *apud* AGOSTINHO et al., 2015, p. 235).

¹⁵² “Bueno, yo hablé de mi historia. Puedes hablar.” (fala original)

¹⁵³ “los niños son, de distintas maneras, periféricos a un sistema adultocêntrico” (texto original)

Assim, as oportunidades para que a criança consiga expressar-se e ser compreendida precisam ser fomentadas e criadas. Essa participação é essencial em todos os âmbitos da vida e deveria ser crucial na elaboração das políticas públicas que dizem respeito à infância e à adolescência. Pegando emprestado o lema do movimento das pessoas com deficiência: “Nada sobre nós, sem nós”¹⁵⁴ (JACKSON; MOORLEY, 2022). Os autores apontam que não é um conceito/lema novo, pois ganhou força nos anos 1990, relacionado ao ativismo de pessoas com deficiências e a todo o silenciamento a que eram submetidas. E, apesar de sua semente remeter aos anos 60 e de haver influenciado mudanças na cultura da elaboração das políticas públicas, ainda é preciso, a todo instante, ter em mente a importância das crianças e dos adolescentes participarem dos processos e decisões que os afetam.

Ademais, observamos a ausência de preparo para a empreitada migratória, que está intimamente ligada ao lugar socialmente periférico que as crianças e os adolescentes ocupam, inclusive dentro das famílias, apesar de, legalmente, serem prioridade. Eles também sofrerão as consequências físicas e psicológicas da mudança de país – seus mundos e referenciais serão alterados, assim como o serão os dos adultos e, por fim, serão lançados – cada um à sua maneira –, de acordo com a idade e com as ferramentas que possuírem, em um esforço de inclusão social na chegada ao país receptor. Nossa hipótese é corroborada pelos relatos das crianças e adolescentes entrevistados, indicando que a invisibilidade infantojuvenil, nos processos migratórios, gera falta de preparo para tudo que está por vir. Talvez, como mencionamos, tenha relação com a concepção de infância e adolescência como períodos da vida nos quais haveria uma adaptação “natural” a novas experiências.

Parte da preparação é compreender o que se espera do país onde se vai morar – é preciso informar e, se possível, pesquisar junto com eles. A falta de informação pode gerar ainda mais insegurança, além de proporcionar situações nas quais a criança pode ficar bastante confusa e potencializar situações de estranhamento e surpresa, como relata Lucky, ao descobrir que no Brasil se fala português: “(...) a gente

¹⁵⁴ “Nothing about us without us”. (frase original) O lema também é título do livro “Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment”, de James I. Charlton, publicado em 1998. Disponível em : <https://www.ucpress.edu/book/9780520224810/nothing-about-us-without-us#:~:text=Nothing%20About%20Us%20Without%20Us%20is%20the%20first%20book%20in,racism%2C%20sexism%2C%20and%20colonialism>. Acesso em: 18 jan 2023

chegou e eu achava que aqui falava espanhol também, então eu comecei a falar normal espanhol. Aí as pessoas ficavam me olhando estranho, não entendendo o que eu falava e eu também não entendia o que eles falavam.” (14 anos, colombiana).

Compreendemos assim que, além dos professores não terem recebido orientações e das escolas não estarem geralmente preparadas para receber as crianças e os adolescentes migrantes, como discorremos no capítulo anterior, tampouco as crianças e os jovens, que aqui chegam, foram preparados para as mudanças trazidas com a migração transnacional. Como Matthews e Spektor (2016) planteiam, acreditamos que pensar em termos de preparação para a migração, antes de realmente realizá-la, fará toda a diferença, uma vez que permite que a pessoa reflita sobre as mudanças e, assim, poderá adquirir outras perspectivas sobre aquilo que está acontecendo e acontecerá no futuro, bem como ter mais ferramentas e recursos para enfrentar os desafios. Porém, o que vemos são muitas situações nas quais as crianças e os adolescentes tiveram pouca informação sobre as razões da mudança de país e/ou do que iriam encontrar quando chegassem ao novo país. Vitória (11 anos, equatoriana) diz que “não, sabia nada” sobre o Brasil. Mas que “(...) minha mãe tinha me contado que era calor. Era bem quente.” E foi com essa informação que veio.

Rafael apresenta o que pensava sobre o Brasil antes de chegar aqui – começa rindo: “Ah... [inaudível] eu achava que o Brasil era/fosse um país perigoso e que tinha muita desigualdade ou xenofobia, talvez. E a gente na Venezuela [inaudível] e com o tempo eu percebi que não era bem assim”¹⁵⁵. Perguntamos, então, se estava com medo antes de sair da Venezuela para viajar ao Brasil. Responde que “Sim, sim. Mais ou menos.”¹⁵⁶ (RAFAEL, 17 anos, venezuelano, traduções nossas). As menores, Sofía e María, de 9 e 5 anos respectivamente, contam que a mãe disse que viriam para o Brasil, onde a avó já morava. Mas elas somente descobriram que morariam aqui “Quando a gente chegou.” – falam juntas. E como descobriram? Sofía explica: “Por causa que a gente ficou um tempo ali e daí a gente ia morar aqui.” E complementam dizendo que acharam bom. Perguntamos, então, se não haviam ficado “nem um

¹⁵⁵ “Ah... [inaudível] yo pensaba que Brasil era un país peligroso y que había mucha desigualdad o xenofobia, quizás. Y nosotros en Venezuela [inaudível] y con el tiempo me di cuenta de que no era así.” (fala original)

¹⁵⁶ “Sí, sí. Más o menos.” (fala original)

pouquinho chateadas”? Sofía diz que “Não... um pouquinho.” E é prontamente seguida por María que afirma: “Eu não”. (SOFÍA, 9 anos; MARÍA, 5 anos, venezuelanas)

Também Lucky (14 anos, colombiana) conta que ficou feliz ao saber pelos pais que iram se mudar “porque ia viajar e tal”, mas que não sabia nada sobre o Brasil: “É, eu não. Eu acho que minha mãe sabia sim, mas eu não.” Além do desconhecimento sobre o país que os acolheria, todos os entrevistados relatam que não sabiam nada de português. Alana (16 anos, venezuelana) exemplifica: “Eu não entendia absolutamente nada, não sabia nada de português”¹⁵⁷. (tradução nossa) Ao passo que Sofía (9 anos, venezuelana) explica que as pessoas entendiam “mais ou menos” o que elas falavam. E, depois, complementa:

Alana: [risos] Achei que o Brasil fosse assim... não [rindo muito]

Steven: Diga a verdade.

Alana: Que o brasileiro era um povo afro, sei lá, que jogava futebol e achava que brasileiro era só [inaudível]

Gabriela: Era só...?

Steven: Sim, eu pensei que estava tudo escrito sobre [inaudível], Copacabana, praia e Neymar. [Fala enquanto sua irmã mais velha dá risadas]. ¹⁵⁸ (ALANA, 16 anos; STEVEN, 14 anos, venezuelanos, traduções nossas)

Rafael faz coro à expectativa de que os brasileiros tivessem um fenótipo somente ligado à nossa herança africana negra, como já citamos: “Bom, sim, é que... [risos]... eu conheci tantos militares que alguns pareciam franceses, outros americanos, e isso me pareceu bem interessante”¹⁵⁹. Porém, “Eram brasileiros”¹⁶⁰. (traduções nossas) A preparação também influencia o que é colocado na mala. Se eu não sei o que me aguarda adiante, como escolher o que devo levar? Rafael diz que “Por exemplo, roupas, roupas... isso... por exemplo, mais que tudo, casaco de frio, a

¹⁵⁷ “Yo no entendía absolutamente nada, no sabía nada de portugués.” (fala original)

¹⁵⁸ Alana: [risos] Yo pensaba que Brasil era así... no [rindo muito]

Steven: Di la verdad.

Alana: Que el brasileño fuera gente tipo africano, no sé, que jugaban fútbol y pensaba que brasileño era nada más [inaudível]

Gabriela: ¿Nada más...?

Steven: Sí, yo pensé que todo fue escrito de [inaudível], Copacabana, y la playa y Neymar. [fala enquanto sua irmã mais velha dá risadas]. (falas originais)

¹⁵⁹ “Bueno, sí, é que... (risos)... yo he conocido a tantos militares que parecían algunos franceses, otros americanos, eso me pareció bastante interesante.” (fala original)

¹⁶⁰ “Eran brasileños.” (fala original)

gente não sabia se ia fazer frio ou não"¹⁶¹. (RAFAEL, 17 anos, venezuelano). Em seu caso, a família inteira rumou junta ao desconhecido.

Mesmo com as dificuldades citadas, aos poucos vão encontrando sua voz em português, bem como espaços de escuta, que não estão exclusivamente nas escolas. Um exemplo foi o espaço criado com a própria entrevista que fizemos. Ao final, perguntamos como estavam se sentindo, ao que respondem:

Alana e Steven: Bem.
 Alana: Bem, ninguém saiu, então...
 Carla: É bom contar para alguém...
 Alana: a verdadeira história da escola.¹⁶² (ALANA, 16 anos; STEVEN, 14 anos; CARLA, 12 anos, irmãos venezuelanos, tradução nossa)

Portanto, são espaços de escuta aproveitados por eles para colocarem seus pensamentos, angústias, reflexões, além de criar vínculos e aprender português. É interessante notar que em várias das entrevistas, as crianças e os adolescentes relatam o contato com a língua portuguesa em espaços não escolares como essencial para a aprendizagem, apesar de compreendermos (e por isso darmos esse enfoque na pesquisa) que a escola é um dos locais mais importantes para a promoção de bem-estar e de desenvolvimento saudável das crianças – sejam elas migrantes ou nacionais. (JOURDAN et al., 2021). Alguns dos relatos ilustram esses espaços sociais para além da escola e do núcleo familiar, como foi o caso das irmãs Sofia e María. Perguntamos a elas sobre o início na escola e se as professoras que as receberam falavam espanhol. Elucidam que “não”, mas que conseguiam entender pois já haviam aprendido. Nas palavras de María: “É que a gente já aprend...., eu já tinha aprendido na outra escola.” Ela não consegue explicar que escola era essa e sua avó vem em seu socorro contando sobre a colônia de férias no Rio de Janeiro, que frequentaram antes do ano letivo escolar começar:

Gabriela: Isso ajudou, então? Então vocês entendiam o que estava acontecendo na classe?
 Sofia: Sim!
 María: Eu mais ou menos.
 Gabriela: E daí quando você não entendia, você fazia o que?
 Sofia: Ela pedia pra mim.

¹⁶¹ “por ejemplo, ropa, ropa... este... por ejemplo, más que todo casaco de frío, no sabíamos se iba hacer frío o no.” (fala original)

¹⁶² “Alana y Steven: Bien.

Alana: Bien, nadie salgado, pues...

Carla: Es bueno contarle a alguien...

Alana: la verdadera historia de la escuela.” (falas originais)

María: Ela sabia mais que eu. (SOFÍA, 9 anos; MARÍA, 5 anos, irmãs venezuelanas)

Lucky (14 anos) conta que também chegou da Colômbia, durante as férias escolares, e que, em seu caso, brincava com as vizinhas: “(...) elas me ajudaram a aprender português.” E complementa: “(...) elas tinham livros e aí traziam os livros para a gente ler. E aí quando eu lia errado, elas falavam que... falava assim, assim, o “l” e o “h” é “lha”, ñ é “nh”...”. Além disso, diz que “foi bem fácil porque é parecido com espanhol.” (LUCKY, 14 anos, colombiana).

Vitória também fala desse treino com a língua portuguesa em contato não-escolar: “Quando eu cheguei, eu só falava espanhol, não entendia nada. Meu pai e minha mãe que me ensinaram a falar português.” Explica que os pais ficaram um ano no Brasil enquanto ela permaneceu com a avó no Equador: “É que eles foram primeiro do que eu, me deixaram com minha avó.” (VITÓRIA, 11 anos, equatoriana). Além dos pais, contou com crianças que falavam as duas línguas e que puderam ajudar fora da escola. Relata que

Antes de ir para a escola eu trabalhava com minha mãe¹⁶³, aí tinha umas amigas lá, aí elas falavam espanhol e português. Eram bolivianas ou peruanas. Aí elas me ensinaram a falar português. Aí eu aprendi mais um pouco. Algo... não eram tão da minha idade. Uma era um pouco mais menor do que eu, outra era más grande do que eu. Aí me ensinaram a falar português. Um pouco. (VITÓRIA, 11 anos, equatoriana)

Da mesma forma, Vitória teve um amigo para fazer a ponte na escola e as traduções necessárias. Não compreendemos exatamente como era o arranjo de moradia, mas ela descreve que “(...) tinha um amigo... lembra quando eu disse que morava compartilhado? Um amigo, ele nasceu no Brasil, então ele sabia como falar um pouco. Assim, foi estudar na mesma escola.” E complementa que o amigo “(...) pronunciava para mim o que eu não entendia. Traduzia. Isso” (VITÓRIA, 11 anos, equatoriana).

No caso do brasileiro-peruano Eren Jaeger, de 11 anos, que nasceu e cresceu no Brasil, ao chegar no Peru para morar, foi recebido como sendo um migrante (mesmo usando espanhol como uma das línguas de comunicação dentro de casa):

¹⁶³ A mãe trabalhava vendendo roupas como ambulante em uma praia da zona sul do Rio de Janeiro.

“É, eles me chamavam de brasileiro porque eu ainda não sabia a língua deles”. Aprendeu o espanhol, segundo nos relata: “Ah, eu acho que aprendi espanhol, acho que estudando na escola, aprendendo a língua na escola, o meu filho, ô quer dizer, o meu tio me ensinando, a minha mãe Lina me ensina a falar e só.” (EREN JAEGER, 11 anos, brasileiro-peruano).

Como Vitória explana mais acima, é preciso lembrar que a dinâmica muda muito se as crianças e os adolescentes são recebidos em turmas nas quais já existam outros migrantes, especialmente quando falam a mesma língua. No caso dela, houve uma feliz coincidência entre os espaços intra e extra muros da escola. Rafael não relata sobre o aprendizado do português fora da escola, mas como ficou cerca de 2 anos em Roraima, antes de vir para o Rio de Janeiro, teve a oportunidade de conviver com vários conterrâneos logo na chegada, inclusive na mesma turma. Explica: “(...) Acontece que havia mais de dez venezuelanos na minha classe”¹⁶⁴. (RAFAEL, 17 anos, venezuelano) Isso quer dizer que as crianças ou os jovens migrantes terão a sensibilidade e a disposição de ajudar uns aos outros? Não necessariamente. No caso de Rafael, parece ter ajudado bastante o fato de, já na chegada, encontrar um menino venezuelano no portão. Sua experiência em Roraima aparenta ter sido bastante positiva em termos de amizades e inclusão na escola de lá. Reconta que

(...) Eu estava todo assustado, não sabia falar bem português, ainda só falava o básico "bom dia, boa tarde"... como posso ir para tal e tal lugar. E eu me lembro exatamente quando eu estava perguntando na entrada da escola onde eu estudava havia um menino, um cara, também venezuelano, que explicou...¹⁶⁵ (RAFAEL, 17 anos, venezuelano, tradução nossa)

Perguntamos, então, como sabia que o menino era do mesmo país, ao que contestou: “Ah, porque como eu estava perguntando e como ele tinha meu sotaque, então...” e, claro, “Ele percebeu que eu era venezuelano”¹⁶⁶. Posteriormente, complementa que ter vários colegas venezuelanos foi favorável. Em suas palavras: “Isso foi bom. Porque alguns mais velhos eram bastante [inaudível] em português e

¹⁶⁴ “(...) resulta que había más de diez venezolanos en mi salón.” (fala original)

¹⁶⁵ “(...) estaba todo asustado, no sabía hablar portugués bien, todavía sólo hablaba lo básico ‘buenos días, buenas tardes’... como puedo ir a tal lugar y tal. Y recuerdo exactamente cuando estaba preguntando en la entrada de la escuela donde estudiaba había un muchacho, un cara, venezolano también, explicó...” (fala original)

¹⁶⁶ “Ah, porque como yo estaba preguntando y como tenía mi sotaque pues...” (...) “Él se dio cuenta de que yo era venezolano.” (falas originais)

fazer a lição de casa e tudo isso”. Vemos, portanto, que são pontes que se formam para facilitar o processo de inclusão social e escolar, mas que não foram, a priori, pensadas pelas instituições. Na escola que Rafael frequentou em Roraima, ele conta que estudavam muitos venezuelanos, “Na verdade eram mais de 150, algo por aí”¹⁶⁷, certamente provocando dinâmicas muito distintas das encontradas no Rio de Janeiro, onde ele é o único (até onde sabe) venezuelano na escola. (RAFAEL, 17 anos, venezuelano, traduções nossas).

Desse modo, entendemos que a convivência das crianças e dos adolescentes, nos espaços fora dos muros da escola, além do apoio familiar, representam papéis importantes no processo de inclusão social e na aprendizagem da nova língua no país que os recebem. São espaços de acolhida, no sentido de:

Acolher significa apoiar, amparar. O acolhimento aproxima as pessoas e estabelece conexões e vínculos baseados na confiança. Acolher é mostrar-se aberto ao outro e permitir que ele também se abra. O ato de acolher se relaciona à presença, possibilitada pelo que há de mais simples: um olhar, uma palavra, um gesto de incentivo. (KUAU, s/d, p. 7)

Porém, é preciso refletir sobre o fato de que são muitas as variáveis para que ocorra esse processo de inclusão social. Citamos, muitas vezes, a necessidade de o país de acolhida estar preparado para essa recepção. No entanto, seria isso suficiente para que as crianças e os adolescentes que aqui chegam irem, aos poucos, criando laços e estabelecendo relações significativas, que se tornarão bases de apoio, para irem engendrando dentro de si o sentimento de pertença ao território em que agora habitam?

5.2. Sentimento de pertença e os lugares por onde andamos

O que seria, portanto, desenvolver um sentimento de pertença ou pertencimento, tanto no que diz respeito à terra natal, quanto ao novo lugar no qual habitamos? Estamos, afinal de contas, falando sobre sentir-se socialmente incluído e de ter conseguido estabelecer relações significativas. E quando isso não acontece ou parece não ser o suficiente? Sabemos que o sentimento de solidão e insatisfação com

¹⁶⁷ “De hecho había más de 150, una cosa así.” (fala original)

sua vida social é relatado por crianças em idade pré-escolar e não somente a partir da pré-adolescência, ao contrário do que se pensava anteriormente (CHEN et al., 2004). As crianças têm o direito de serem cuidadas e apoiadas para que se desenvolvam de maneira plena no tempo presente, mas também porque as pesquisas mostram que a “A solidão na infância está associada a transtornos de ansiedade e depressão em adultos jovens, sugerindo que a solidão – mesmo na infância – pode ter custos de longo prazo em termos de saúde mental”¹⁶⁸. (XERXA et al., 2023, p. 227, tradução nossa)

É importante ressaltar que o sentimento de solidão também é influenciado por questões socioculturais mais abrangentes que podem acentuá-la, tais como viver em uma cultura mais individualista, especialmente se houver outros fatores de risco envolvidos (por exemplo, relacionados à idade e gênero) (BARRETO, 2021). O que nos contam, então, as crianças e os adolescentes latino-americanos que entrevistamos e que agora vivem no Brasil? Como eles percebem a manutenção dos vínculos com as pessoas significativas nos países de origem e a criação de novos vínculos aqui?

Em relação à família que fica na terra natal há um fator relevante: durante a empreitada migratória há arranjos familiares bastante diversos, inclusive o fato de um ou mais membros da família partirem antes para o novo país. A mãe de Alana (16 anos), Steven (14 anos) e Carla (12 anos) veio para o Brasil e ficou 1 ano e 4 meses somente com o filho mais velho (22 anos), antes que o restante da família chegasse para encontrá-los. Alana diz que esse período, durante o qual ficaram separados da mãe “ah, foi muito estressante”¹⁶⁹. Steven, de 14 anos, complementa: “Era ruim porque enquanto meu pai trabalhava, a gente ficava sozinho em casa...”¹⁷⁰, ao que segue a correção da irmã mais velha: “Com minha avó!”¹⁷¹ Porém, os mais novos explicam a logística familiar modificada depois da partida da mãe:

Steven: Com minha avó... ela tinha seu trabalho e coisas que tinha que fazer.

¹⁶⁸ “Childhood loneliness is associated with anxiety and depressive disorders in young adults, suggesting that loneliness – even in childhood – might have long-term costs in terms of mental health.” (texto original)

¹⁶⁹ “Ah, fue estresante demás.” (fala original)

¹⁷⁰ “Fue feo porque cuando mientras mi papá trabajaba, nosotros nos quedamos solo en la casa...” (fala original)

¹⁷¹ “¡Con mi abuela!” (fala original)

Carla: É porque ela tinha outra casa então às vezes ela também tinha que ir pra sua outra casa para cuidar dela também.
 Steven: E nós estamos sozinhos. (...) Minha avó e meu pai chegavam meio-dia do trabalho.¹⁷² (STEVEN, 14 anos; CARLA, 12 anos, venezuelanos, tradução nossa)

Assim como Vitória (11 anos, equatoriana), que nos conta ter ficado com a avó durante um ano enquanto os pais já estavam no Brasil. Passado esse tempo, “Minha mãe” (...) “Isso, foi me buscar para me trazer para o Brasil.” Sua mãe anunciou que iriam se mudar para o país quando ela “(...) estava acabando de voltar da escola”. Descreve a cena e podemos sentir a emoção desse momento: “Eu... primeiro quando eu vi minha mãe eu chorei... e abracei minha mãe. Depois, ela me abraçou e me contou que ela, ela ia me levar para Brasil. Daí 4,5 dias fiquei lá [no Equador] e depois eu vim pro Brasil.”

No caso de Lucky, foi o pai quem partiu sozinho da Colômbia em direção ao Brasil antes do restante da família. Ela recorda que “Primeiro veio meu pai, e depois fui eu, minha mãe e meu irmão.” Ela diz ter gostado da viagem, especialmente do trecho no qual tiveram que pegar o barco: “(...) Foi legal porque eu nunca tinha viajado de barco... então foi bem legal.” (LUCKY, 14 anos, colombiana). Já para os peruanos-brasileiros entrevistados, os arranjos familiares de dupla maternidade entre as mães, que são irmãs entre si, acabaram provavelmente influenciando a permanência no Peru com a mãe biológica, durante cerca de dois anos, e o retorno ao Brasil, para o reencontro com a mãe-tia de um dos meninos. Ficar no Peru significava abrir mão da convivência com uma das mães e, apesar de não terem deixado isso explícito, acreditamos que foi um dos fatores que influenciou a volta ao Rio de Janeiro.

Nossos entrevistados, apesar de terem passado meses ou poucos anos sem um ou mais dos pais, não podem ser considerados crianças que foram “deixadas para trás”¹⁷³, já que a reunião familiar foi realizada em seguida. Porém, é nítido o impacto

¹⁷² “Steven: Con mi abuela... tenía su oficio y cosas que tenía que hacer.

Carla: ES que ella tenía otra casa entonces había veces que también tenía que ir a su otra casa cuidarla también.

Steven: Y nosotros estamos solos. (...) Mi abuela y mi papá llegaban medio día del trabajo.” (falas originais)

¹⁷³ Há importante produção científica a respeito das crianças que são deixadas com familiares no país de origem enquanto um ou os dois pais migram. São chamadas de “Left-behind children”, ou seja, crianças deixadas para trás (tradução nossa). Vide exemplo de pesquisa: LI, Qianyu; ZHANG, Wenxin; ZHAO, Jingxin. The longitudinal associations among grandparent–grandchild cohesion, cultural beliefs

de ficar no outro país enquanto um e/ou os dois genitores desbravam o novo local de futura moradia. Pelo que pudemos apreender, as jornadas são, então, pensadas de maneira estratégica. Segundo Dubow e Kuschminder (2021), não há muitos estudos sobre as estratégias familiares para a empreitada migratória, uma vez que fica muito focada no olhar para o indivíduo. Seria bastante interessante sabermos como os pais decidiram sobre o processo e etapas da mudança familiar. Porém, o que percebemos é que não é algo vivido como banal, apesar das crianças e jovens parecerem compreender a lógica da decisão. Para aqueles que ficam, meses ou anos, sob a responsabilidade de outros membros da família, como os avós ou os tios, a reunião familiar no novo país também significa perder o vínculo cotidiano com quem viviam até então, sentido como mais um rompimento e, talvez, um momento de sentimentos ambivalentes – é como sentir que quero ver minha mãe, mas não sei quando será (e se será) possível rever minha avó.

Como apontam os achados de Mand (2010) a respeito das crianças bengalis-londrinas, a noção de casa em mais de um local está intimamente relacionada, entre outros fatores, a ter familiares – tios, avós e primos – nesses locais, além do estilo de vida. Os avós, em especial, parecem ser presença muito forte na vida de várias das crianças e dos adolescentes entrevistados. Citamos anteriormente a impactante fala de Steven, de 14 anos, a respeito do que havia trazido na mala: “Eu trouxe as lágrimas da minha avó”¹⁷⁴, com quem ficou durante um ano e meio, junto com os irmãos e o pai, enquanto a mãe migrava primeiro para o Brasil. E essa avó ficou. Para sua irmã Alana (16 anos) também foi muito custoso deixar a avó, com quem vivia desde os 6, 7 anos (ou seja, quase a metade de sua vida): “Bom, quer dizer, eu não queria vir porque não queria deixar minha avó sozinha, então... foi um pouco mais difícil...”¹⁷⁵. (tradução nossa) A dor na sua fala é bastante perceptível durante a entrevista, emocionando a pesquisadora. Logo que termina de falar, repetimos o que já havia falado no início, explicando que poderiam parar a qualquer momento e que a adolescente poderia indicar caso não quisesse falar sobre os assuntos que a

about adversity, and depression in Chinese rural left-behind children. **Journal of health psychology**, v. 26, n. 1, p. 140-155, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1359105318803708> Acesso em: 10 jan 2023.

¹⁷⁴ Utilizamos sua frase em um dos produtos da presente tese, o livro ilustrado “Eu sou daqui e de lá - Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola”.

¹⁷⁵ “Bueno, digo yo no me quería venir porque no quería a mi abuela sola, así que.. fue un poquito difícil más...” (fala original)

incomodassem. É relevante observar que tristeza é bastante experienciada por crianças migrantes. (LOREKA et al., 2009; HASSAN et al., 2015; JAMES et al., 2014 *apud* BEZERRA, 2016, p. 93)

Em outro momento, Alana (16 anos) conta que fala com sua avó, mas há problemas técnicos que atrapalham: “Sim, sim. Eu falo com a minha avó... nem sempre, porque o sinal lá não é muito bom, então é isso. Sim, eu sempre falo com minha avó”¹⁷⁶ (tradução nossa). A separação dos avós e bisavós também são citados por Vitória (11 anos, equatoriana) sobre o retorno ao Brasil após alguns meses de férias no Equador: “Eu... fiquei feliz e triste. Fiquei feliz porque ia ver meus amigos que tinha feito aqui, e também fiquei triste porque ia deixar os meus tios, meus avós, meus bisavôs. E minha casa própria que tinha lá.” Vitória, nesta fala, indica também que percebe uma situação material mais segura no Equador, além de um vínculo físico, a casa que é sua, é própria, e não passageira como aquelas nas quais têm vivido aqui no Brasil.

Sabemos que os laços sociais que criamos e mantemos durante a vida vão além da família nuclear e incluem também os amigos. E como se dá a manutenção de vínculos com amigos e famílias que permaneceram nos locais de origem? As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) acabam muitas vezes proporcionando a manutenção desses laços e vínculos por meio de mensagens a qualquer instante e ligações de vídeo e voz sempre que um celular, computador ou tablet ligado à internet estiver disponível. A facilidade do uso de tecnologias pelos mais jovens é notável e, segundo Bacigalupe e Parker (2016), por terem uma relação com seus corpos e ambientes de natureza mais física, teriam uma maior habilidade de se conectarem à família e ao próprio país de origem por meio das TICs. Os autores também chamam a atenção para o fato de “(...) à medida que se desenvolve (...), a intensidade do desejo da criança em se conectar com o país de origem pode ser alterada”. (p. 97)

Não investigamos se os adultos com os quais migraram fazem a ponte com os familiares no país de origem ou se as crianças e os adolescentes contactam os parentes de maneira independente. Porém, parece difícil manter o vínculo com os

¹⁷⁶ Sí, sí. Hablo com mi abuela... no siempre, porque allá la señal no es muy buena así que ya. Sí, hablo siempre con mi abuela” (fala original)

amigos que não fazem mais parte da convivência diária, mesmo com tantas tecnologias acessíveis. Carla e Alana dizem que ainda conversam com “alguns amigos”, ao passo que o irmão Steven parece não ter mais contato com os seus, mas conta que “Ah, eu falo com a vovó...”¹⁷⁷ (tradução nossa).

O caso dos irmãos, descrito acima, parece ilustrar a reflexão de Bacigalupe e Parker (2016) sobre as tecnologias de hoje darem liberdade e oportunidade para as crianças serem mais autônomas e “agentes ativos” do contato com seu país de origem, a família que lá ficou e/ou os amigos. Afirma que “(...) o uso das TIC ressalta o poder de agir das crianças e realça sua capacidade para atuar, pensar e sentir autonomamente.” (BACIGALUPE; PARKER, 2016, p. 98)

Se a manutenção do vínculo pode ser via tecnologias da informação, por que, então, parece tão difícil ou custoso falar com quem ficou? Segundo Mand (2010), ao falar sobre as crianças em Londres que se comunicam com os parentes em Bangladesh, os telefonemas são importantes para a manutenção dos laços sociais, mas são momentos que às vezes são sentidos com estranheza ou “embaraço”¹⁷⁸. Acreditamos que, muitas vezes, as perguntas podem parecer superficiais e o fato de saber se vai tudo bem na escola está longe de transmitir os detalhes das aventuras cotidianas.

Também podemos levantar a hipótese de que acompanhar tudo tão de perto possa gerar ainda maior frustração e dor por não estar fisicamente presente, especialmente no caso dos amigos? Você pode ver a festa, as fotos da festa, mas não estará lá para abraçar as pessoas durante a celebração ou comer o bolo preparado com carinho. É doloroso perceber o quanto se está perdendo por conta da distância e seria, portanto, uma ausência que se torna evidente, ao se concretizar na tela? É possível que seja esse o motivo pelo qual Rafael não tenha seguido em contato com os amigos na Venezuela? Ou as dificuldades de comunicação vão aparecendo e ficando mais evidentes conforme as grades culturais das crianças e dos adolescentes vão se mesclando e se transformando? Com o passar do tempo, fica mais difícil explicar para os amigos como se desenrola a vida diária no novo país?

¹⁷⁷ “Ah, yo hablo con abuelita...” (fala original)

¹⁷⁸ “Awkwardness” (palavra original utilizada no artigo)

Ao ser questionado sobre sentir falta ou não da escola e do que sentia falta em relação à escola “velha”, na Venezuela, Rafael para um instante para refletir: “Do que eu sinto saudades... de tudo, de quase tudo”¹⁷⁹ [em tom bastante desanimado] Mas ao perguntarmos se mantém contato com os amigos da terra natal, responde que “Não, não muito.”¹⁸⁰ Insistimos, perguntando se a comunicação não se dava nem mesmo via aplicativos, como o WhatsApp (de uso bastante comum no Brasil): “Não, não.”¹⁸¹ Seria por que estão sem acesso à internet na Venezuela? “Sim, sim, têm [acesso à internet]. Mas não falo muito com eles.”¹⁸² E conversa com alguém que mora lá? “Com minha família e... bom, com minha família.”¹⁸³ (traduções nossas)

Após cerca de 8 meses vivendo em São Paulo, depois de passar anos no Rio, Vitória conta que perdeu o contato com os amigos cariocas. Diz que “Não, não tenho os números não.” Assim, sem conseguir manter esses vínculos, faz uma homenagem à amiga do Rio quando, ao final da entrevista, perguntamos qual nome ela queria escolher para substituímos o dela na tese: sorrindo, fala “Hum, não... hum. Vitória.” (...) “Hum. Lá no Rio de Janeiro é minha melhor amiga.” É interessante reparar que afirma no tempo presente – é minha melhor amiga – apesar de não ter mais contato com ela há muitos meses, o que nos faz pensar na dificuldade de inclusão social pela qual parece estar passando com a mudança para São Paulo. Continua em contato com a família no Equador, mas perdeu os laços cariocas e, mais uma vez, enfrenta a empreitada migratória, agora, interna.

A família também é o ponto de contato de Lucky com a Colômbia. Relata que fala “Com a minha tia, quando a minha mãe liga para minha avó para falar com ela, às vezes eu falo com minha tia e com minha avó. E por parte de pai eu só converso com minha avó e meu avô.” (LUCKY, 14 anos, colombiana). Para Vitória, o contato com a família no Equador parece mais custoso. A dificuldade, segundo ela, está relacionada a uma certa timidez para se comunicar com os familiares: “Só costumo falar com meus tios, que moravam lá. Não sou a pessoa que [parece buscar as palavras] que socializa muito. [risos] Como se diz? Que se comunica. Que se comunica. Isso.” Mas a língua parece ser o principal entrave para as conversas, apesar de dizer que “(...) as pessoas que entendem português, eu falo. Mas as

¹⁷⁹ “Que yo echo de menos... todo, casi todo.” (fala original)

¹⁸⁰ “No, no mucho.” (fala original)

¹⁸¹ “No, no.” (fala original)

¹⁸² “Sí, sí, tienen [acesso à internet]. Pero no hablo mucho con ellos.” (fala original)

¹⁸³ “Con mi familia... y...pues.. con mi familia.” (fala original)

peças que não entendem, eu falo espanhol.” Detalha o que acontece nesses momentos:

É que como lá eles não entendem português e eu falo quase direto português, estou tô acostumada a falar português, então lá só tem que falar só em espanhol. Só com alguns tios que entendem português eu falo. E também é difícil falar espanhol porque não tô acostumada a falar espanhol. (VITÓRIA, 11 anos, equatoriana)

Além de local de moradia da família mais extensa, no caso de Vitória, bem como no de María e Sofia, como veremos, o país de origem também significa a casa paterna. Estar fisicamente longe do pai pode significar mais uma barreira na construção de uma relação melhor entre eles, já que, para ela, a relação parece se mostrar difícil e envolta em sofrimento. Após a separação do casal, seu pai voltou para o Equador e os dois se encontraram durante as férias nas quais ela esteve lá. Conta que

(...) meu pai quase nunca... como pode dizer... nunca demonstrou amor por mim. Só minha mãe. (...) Às vezes eu nem lembro do meu pai. Mas às vezes bate uma saudade dele. (...) Encontrei com ele. Encontrei. [agora no início do ano, quando estiveram no Equador] (...) Foi até legal. Foi legal. [sorrindo] (VITÓRIA, 11 anos, equatoriana).

Nas famílias atravessadas de algum modo por processos migratórios, as separações dos pais/responsáveis pode ser um ponto de bastante tensão, mas esse assunto não foi explorado nas demais entrevistas. Soubemos, posteriormente, que os pais de Lucky (14 anos, colombiana) separaram-se e seu pai mudou-se do Rio de Janeiro para uma cidade na região sul do Brasil. A família tem enfrentado dificuldades para manter-se no Rio de Janeiro, provavelmente muito relacionada ainda à pandemia, pois sua mãe trabalhava vendendo produtos como ambulante na zona sul da cidade. Como também já citamos anteriormente, o pai das irmãs Sofia e María, de 9 e 5 anos, respectivamente, ficou na Venezuela com a família formada após a separação dos pais. Mãe e pai tiveram filhos ao mesmo tempo com outros parceiros, e ao perguntarmos sobre o contato que têm com quem ainda está na Venezuela, elas citam o irmão Bruno, de 3 anos, que vive com o pai lá.

De todo modo, a manutenção dos vínculos com as pessoas significativas na vida da criança e do adolescente existe especialmente – e quase que integralmente –

ligada às famílias. No caso de Sofía e María, como indicamos, além do irmão, citam “Meu tio... é, meu tio”. Sua mãe complementa: “Avô”¹⁸⁴, ao que Sofía confirma: “É, meu vô também. E... é... o meu irmão, meu irmão...” É interessante notar que não cita o pai, porém seu irmão Bruno aparenta ser a ligação mais presente entre eles.

Outro fator que também parece influenciar a construção do novo local como lar-casa é a percepção a respeito da relação dos familiares que migraram junto para a cidade e o país de acolhimento. Lucky diz que “Acha que sim”, que sua família gosta de morar no Brasil. Rafael também acredita que a sua família gosta de viver aqui (no Rio de Janeiro/Brasil). Ele, a princípio, hesita “Bom [parece em dúvida]... sim, acho que sim.”¹⁸⁵ A pesquisadora, então, tenta dar espaço para que ele responda o que verdadeiramente sente ao invés daquilo que pode acreditar que ela gostaria de ouvir e pergunta: “Sim? Mais ou menos?”¹⁸⁶. Ele conclui: “Sim, sim, eles gostam daqui.”¹⁸⁷ (RAFAEL, 17 anos, venezuelano, traduções nossas).

Por sua vez, Vitória (11 anos) acredita que sua mãe, talvez depois da separação do seu pai, esteja mais saudosa da família no Equador. Perguntamos se sua mãe gostava de morar em São Paulo e ela foi bem direta: “Não, não. Não. Porque minha mãe gosta de estar com a família, não gosta de estar separada da família. E também, como meu pai se separou da minha mãe, então é um pouco mais difícil pra minha mãe. Ela prefere estar com a família.” Sua afirmação nos remete ao que Brah (1986) indica como um dos significados de casa: “Esta ‘casa’ é um lugar com o qual permanecemos íntimos mesmo em momentos de intensa alienação dela. É a sensação de ‘sentir-se em casa’”¹⁸⁸. Além disso, “É um discurso de localidade, o lugar onde os sentimentos de enraizamento decorrem do mundano e do inesperado da prática diária. Casa [ou lar] aqui conota nossas redes de família, parentes, amigos, colegas e várias outras ‘pessoas importantes’”¹⁸⁹ (BRAH, 2005, p. 15, tradução nossa). A partir das entrevistas, podemos identificar a importância da manutenção

¹⁸⁴ “Abuelo” (fala original)

¹⁸⁵ “Bueno [parece em dúvida]... si, yo creo que sí.” (fala original)

¹⁸⁶ “¿Sí? ¿Más o menos?” (fala original)

¹⁸⁷ “Si, si, les gusta aquí.” (fala original)

¹⁸⁸ “This ‘home’ is a place with which we remain intimate even in moments of intense alienation from it. It is a sense of ‘feeling at home’” (texto original)

¹⁸⁹ “It is a discourse of locality, the place where feelings of rootedness ensue from the mundane and the unexpected of daily practice. Home here connotes our networks of family, kin, friends, colleagues and various other ‘significant others’”. (texto original)

de laços sociais tanto para o sentimento de pertença ao lugar de origem quanto no tocante à cidade e ao país atuais.

Como já mencionamos durante o desenvolvimento de nossa discussão, as relações com os pares são muito importantes durante o processo de inclusão, tanto educacional, quanto socialmente mais ampla. “(...) a aceitação pelos pares pode influenciar a visão das crianças sobre o quanto elas evitam a escola, sua autoestima global e suas percepções sobre suas relações com os colegas na sala de aula”¹⁹⁰. (ANTONOPOULOU et al., 2019, p. 9, tradução nossa) Assim, o sentimento de pertença envolve também não se sentir isolado dos pares. Como nossos entrevistados vivenciam essas conexões aqui no Brasil?

A pandemia deixou ainda mais evidente – para todos nós – a necessidade psicológica de termos contato com pessoas além da nossa família nuclear. Lucky é certa sobre seus planos pós-pandemia da Covid-19: “Ai, eu quero ir na praia com todos os meus amigos. Aí vai ter aglomeração.” (14 anos, colombiana). É sobre essa necessidade que Doyal e Gough (1994 *apud* Tavares, 2014, p. 193), discutem: a “(...) participação social voluntária e ativa na sociedade como componente básico da saúde mental e das necessidades humanas”, compreendendo que “O sentimento de pertencimento social é uma necessidade básica e universal” (Tavares, 2014, p. 195). Pudemos compreender, desse modo, de maneira visceral, durante a pandemia, como a ausência das pessoas com as quais temos vínculos importantes e o afastamento social têm consequências nefastas para o nosso bem-estar. O período pandêmico esteve presente em todas as entrevistas e foi um ponto importante no roteiro previamente estruturado, já que a própria pesquisa teve que se adequar à nova realidade pandêmica e incluí-la na reflexão.

A pandemia invisibilizou ainda mais a existência/presença das crianças nas salas de aula e nos espaços das cidades. Ninguém pergunta, ninguém conta, ninguém vê. Crianças e adolescentes migrantes sem acesso à internet e/ou aos aparelhos que poderiam conectá-los, com professores que não os conhecem. As aulas não são síncronas, não há maneira de entrar em contato diretamente com os professores – as dúvidas eram enviadas via aplicativo e as respostas davam instruções de onde checar

¹⁹⁰ “(...) peer acceptance can influence children’s views of how much they avoid school, their global self-esteem, and their perceptions about their relationships with peers in the classroom” (texto original)

no livro, sem de fato explicar. Desse modo, para quem já não tinha espaço para ser ouvido, as esperanças de conseguir uma fresta para se expressar ficaram ainda menores. Para Lucky, a pandemia significou praticamente não ter aulas. Relata que “É, foi um pouco difícil participar das aulas online porque a gente tem, a gente não tem wi-fi em casa, só crédito no celular e gastava muito. Então, às vezes eu não conseguia, né, ir na aula.” (LUCKY, 14 anos, colombiana). Porém, disse que foi possível se encontrar com amigos mesmo com a escola fechada.

A avó de María e Sofía traz boas notícias sobre a pandemia, quando as netas começaram a fazer “(...) um negócio de música, de fazer música. E elas estão tocando agora violino e violoncelo.” Com o retorno das aulas presenciais diz que ficará complicado, mas tivermos a oportunidade de receber notícias sobre as meninas depois de meses, e elas ainda frequentavam as aulas. E a avó complementa: “Aí tem uns amiguinhos también”. Não que isso tenha precisado de esforço, já que no começo da entrevista, as meninas contam que fizeram amigos “logo”. Sofia explica: “Daí eles falavam: ‘Quer ser amiga?’, ‘De onde você é?’”. E María, por sua vez, arremata: “A gente fala de Venezuela.” (SOFÍA, 9 anos; MARÍA, 5 anos, venezuelanas).

Os irmãos peruanos-brasileiros contam que só têm amigos brasileiros:

Eren Jaeger: brasileiro.

Mirabel: Eu tenho amigos brasileiros.

Gabriela: Só brasileiros?

Mirabel: Sim, na escola.

Camilo: Só brasileiro. (EREN JAEGER, 11 anos; MIRABEL, 8 anos; CAMILO, 15 anos)

No caso de Eren Jaeger, sabemos, pela discussão do capítulo anterior, que seu grupo de amigos entra em conflito com as meninas e que conta isso com o entusiasmo de quem defende sua turma: “Elas batem na gente, nos meninos... só porque os meninos batem nelas e faz uma confusão. E as meninas são mais chatas que na sala só porque elas batem em mim, batem no meu [inaudível], no Carlos e no Ricardo.” (EREN JAEGER, 11 anos, peruano). Também descrevem que fazem atividades esportivas, como ballet e natação, com bolsa, em uma academia próxima, mas durante a pandemia tiveram que se contentar com um terreno perto da residência:

Mirabel: Sim, a gente brinca na noite

Eren Jaeger: À noite, sim.

Gabriela: À noite vocês brincam onde?

Camilo: Na farmácia lá.

Mirabel: Pega-pega...
 Gabriela: É um espaço na farmácia, é isso?
 Mãe/tia: É um espaço. E nós temos cachorrinhos e descemos todos os dias para eles fazerem xixi e eles também saem para respirar...
 Mirabel: E para brincar um pouquinho.¹⁹¹ (MIRABEL, 8 anos; EREN JAEGER, 11 anos, brasileiros-peruanos, traduções nossas)

No caso de Vitória (11 anos), a pandemia significou queda nas vendas dos produtos da mãe, que trabalhava como ambulante no Rio de Janeiro e, conseqüentemente, impulsionou a ida para tentar a vida em São Paulo, após uma certa melhora da pandemia. Para ela isso significou o rompimento dos vínculos que havia feito no Rio desde que chegou do Equador. Em seu relato sobre São Paulo, emana tristeza e dificuldades: Por que vocês se mudaram do Rio para SP?

É que como as vendas estavam caindo lá no Rio de Janeiro, então decidimos vim pra cá para ver se as vendas aumentam. Mas piorou mais ainda. Piorou. (...) Não, é porque também eu vejo. É que tem que pagar muitas contas. Estamos devendo muitas contas. Lá no Rio de Janeiro a gente só... não devíamos quase nada! Compramos quase o que a gente queria, mas aqui [em São Paulo] não. (VITÓRIA, 11 anos, equatoriana).

A pandemia também aparece na conversa com os irmãos venezuelanos ao contarem sobre as aulas *online*. Apesar de Steven (14 anos) dizer que preferia as aulas no modelo virtual por não ter que acordar tão cedo, as irmãs dizem que gostam mais das aulas presenciais. Além da questão objetiva de que não tinham o retorno dos professores quando mandavam as dúvidas pelo aplicativo da escola, falam também dos amigos ou da falta deles na comunidade onde só se relacionam com os outros venezuelanos que vivem lá. Segundo Alana: “(...) não saímos daqui, da casa.”¹⁹² E nas novas escolas?

Steven: Ainda não [tenho amigos na escola] porque não estive pessoalmente.
 Alana: Ainda não porque não estivemos pessoalmente.
 Carla: Eu sim.
 Alana [explica sobre a fala da irmã]: mas ela já foi presencialmente.
 Steven: e ele não teve muitos amigos porque tinha um pouco...
 Carla [responde prontamente]: Claro que sim.
 Gabriela: Sim? Você tem amigos, Carla?
 Carla: Sim.

¹⁹¹ “Mãe/tia: é um espaço. Y nosotros tenemos perritos y bajamos todos los días para que ellos hagan los pipis y ellos también salen a respirar...”

Mirabel: A brincar um pouquinho.” (falas originais)

¹⁹² “(...) no salimos de aqui, de la casa.” (fala original)

Alana: Brasileiros?

Carla: Sim, Alana.

Alana: Hum, hum.

Gabriela: Brasileiros e venezuelanos?

Carla: Eu... Alfredo e a irmã dele. Eu não falo com eles na escola, não, não. Não falo com os venezuelanos, que são Alfredo e sua irmã [inaudível]. Às vezes no começo sim. Às vezes tenho tempo para brincar com eles, mas eles estão com o grupo deles, com a família deles [inaudível]¹⁹³ (ALANA, 16 anos; STEVEN, 14 anos; CARLA, 12 anos, irmãos venezuelanos, tradução nossa)

Mais adiante, ao perguntarmos sobre o futuro, Steven acaba contando que joga futebol em um clube na zona sul do Rio de Janeiro, duas vezes por semana. E que lá “Sim, tenho dois [amigos] que são haitianos, são de outro país também. (...) E Alfredo [amigo venezuelano que vive na mesma comunidade] que está lá, e 2, 3 brasileiros.”¹⁹⁴ (STEVEN, 11 anos, venezuelano, tradução nossa).

Estamos falando de um grupo de crianças e adolescentes que vieram e, de certa forma, continuam em situação de vulnerabilidade, notadamente acentuada com a pandemia, especialmente no período de quarentena, o que impacta seu bem-estar e sua saúde mental. A revisão de literatura feita por Brooks, S. K. et al. (2020) “(...) sugere que o impacto psicológico da quarentena é amplo, substancial e pode ser duradouro”¹⁹⁵. (pág. 8, tradução nossa) Portanto, ao falarmos da dialética exclusão/inclusão, como orienta Sawaia (2010), também precisamos incluir a dimensão subjetiva, na qual é possível vivenciar o sofrimento. O que isso quer dizer?

¹⁹³ “Steven: Todavía no [tenho amigos na escola] porque no he ido presencial

Alana: Todavía no porque no hemos ido presencial.

Carla: Yo sí.

Alana [explica sobre a afirmação da irmã]: pero ya se ha ido presencial.

Steven: y no ha tenido muchos amigos porque tenía un poco...

Carla [contesta prontamente]: Claro que sí.

Gabriela: ¿Sí? ¿Tienes amigos, Carla?

Carla: Sí

Alana: ¿Brasileiros?

Carla: Sí, Alana.

Alana: Hum, hum.

Gabriela: ¿brasileños y venezolanos?

Carla: Yo... Alfredo y su hermana. Yo en la escuela no hablo con ellos, no, no. No hablo con los venezolanos, que son Alfredo y la hermana [inaudível] As veces en la salida, sí. Hay veces que yo tengo tiempo juego con ellos, pero ellos están con su grupo, con su familia [inaudível]” (ALANA, 16 anos; STEVEN, 14 anos; CARLA, 12 anos, irmãos venezuelanos) (falas originais)

¹⁹⁴ “Sí, tengo dos [amigos] que son haitianos, son de otro país también. (...) Y Alfredo [amigo venezuelano que vive na mesma comunidade] que está allí, como 2, 3 brasileños.” (fala original)

¹⁹⁵ “(...) suggests that the psychological impact of quarantine is wide-ranging, substantial, and can be long lasting”. (texto original)

Que mesmo compreendendo que os processos de exclusão/inclusão são multidimensionais e incluem tanto as dimensões objetivas – relacionadas às questões econômicas e materiais de participação social –, a dimensão ética – que trata das injustiças sociais – e, não menos importante, a dimensão subjetiva. O sofrimento não é irrelevante, mesmo para quem se encontra em situação de vulnerabilidade e, assim, precisamos olhar para a inclusão social dos nossos entrevistados, inclusive para seus aspectos subjetivos. Tavares (2014) aprofunda sua explicação: “condição básica de todos os sujeitos a sua inclusão em um grupo, a sua valorização, os desejos e os sentimentos que cada um traz ao ficar impossibilitado de participação na sociedade, aos quais Sawaia (2010) denomina de sofrimento ético-político.” (p. 181)

Assim, a situação de vulnerabilidade material na qual se encontrava Alana (16 anos) ao chegar ao Brasil, vindo da Venezuela, não a impedia de sofrer. Como já citamos, ela nos relata que “Bom, no começo eu ficava sozinha o tempo todo [no recreio / intervalo entre as aulas] porque não tinha amigos. Não gostava de ninguém da minha sala... no começo”¹⁹⁶. (ALANA, 16 anos, venezuelana, tradução nossa) Com a pandemia, a situação havia piorado antes de parecer melhorar, o que condiz com os estudos sobre a saúde mental dos jovens, que vivenciaram “estresse, sintomas ansiosos e depressivos, e níveis mais elevados de solidão” do que as outras faixas etárias. (SILVA SOBRINHO, 2022, p. 69-70). Porém, aos poucos, percebemos que os laços com amigos daqui foram se formando (como depois de um ano nos relatou) por meio das relações nas escolas, como nas atividades extracurriculares, que preenchem e dão vida ao cotidiano. Além do vínculo com os pares, como percebemos que as crianças e os adolescentes estão engendrando processos de pertença às cidades e ao país que os recebeu?

Nossa hipótese é de que a comida seria um dos elementos tanto de manutenção do vínculo com a cultura de origem quanto de inclusão e pertença à cultura de acolhida. Ou seja, o sentimento de pertencimento e apropriação do local também passa pelo estômago. SOUZA (2019) aponta que a comida se torna

(...) mediadora, favorece trocas, vivências, hibridismos e afetos. Se apresenta, de maneira concorrente, como um sistema de comunicação [...] fazendo surgir, de maneira significativa, novas

¹⁹⁶ “Bueno, al comienzo yo me quedaba todo el tiempo sola [no recreio / intervalo entre as aulas] porque no tenía amigos. Los de mi salón no me caían bien... al comienzo.” (fala original)

formas de ser, agir, sentir e se relacionar, indo além da questão biológica. (p. 61)

Apesar do roteiro da entrevista da pesquisa prever uma questão sobre a comida preferida, acabamos não fazendo a pergunta em duas das entrevistas. Nas demais os entrevistados citam comidas que podem conseguir em qualquer um dos países, com exceção dos peruanos-brasileiros, que têm um pai que é chefe de cozinha e tratam o assunto com outro grau de seriedade e animação, incluindo-a no futuro profissional.

Mas antes, veremos o que Vitória prontamente respondeu sobre sua comida predileta: “Batata frita. [risos] Hum... hamburger.” (VITÓRIA, 11 anos, equatoriana). Assim como Lucky: “É, é macarrão com carne moída.”, escolhe algo que podem comer nos países de origem e no Brasil. Rafael também escolhe uma combinação fácil de ser encontrada na Venezuela e aqui:

Gabriela: E qual é a sua comida favorita?

Rafael: Do Brasil ou da Venezuela? [risos]

Gabriela: Bem, da vida. [risos]

Rafael: Da vida... é... é o... arroz, feijão, frango e salada.

Gabriela: Ok. E isso era algo que você comia lá e aqui também?

Rafael: Sim.

Gabriela: Nos dois [países]?

Rafael: Sim.¹⁹⁷ (RAFAEL, 17 anos, venezuelano, tradução nossa)

Como citamos previamente, o tema “comida favorita” causou alvoroço durante a entrevista dos irmãos peruano-brasileiros. Pedimos para a menor de idade começar para tentar organizar a conversa e compreender melhor o que estava sendo falado. Então, Mirabel aponta suas preferências: “Eu gosto de spaguetti, strogonoff e eu... arroz com feijão.” Eren Jaeger, logo em seguida, já deixa claro que “São muitas!” e

¹⁹⁷ “Gabriela: ¿Y cuál es tu comida favorita?

Rafael: ¿De Brasil o de Venezuela? [risos]

Gabriela: Bueno, de la vida. [risos]

Rafael: De la vida... é... ya le... arroz, frijol, pollo y ensalada.

Gabriela: Ok. ¿Y eso era algo que comía allá y aquí también?

Rafael: Sí.

Gabriela: ¿En los dos?

Rafael: Sí”. (falas originais)

começa a falar muito rapidamente. Pedimos que explicasse com calma e retorna com um “Talharim a la Fredo”, seguido por uma lista que contém:

Eren Jaeger: Macarrão com feijão e com farofa. strogonoff no primeiro lugar. É... também o... arroz chaufa. Também a carnhinha picada. Também é... (...) Eu gosto também mais do que Peru era ceviche. Era peixe e colocava pimenta e limão. E eu gostava muito.

Gabriela: E você não come aqui ceviche?

Eren Jaeger: Aqui tem também em Peru. É, quer dizer, aqui em Brasil.

Mirabel: Ah, sim! Eu gosto também do suquinho de pimenta.

Gabriela: Suquinho de pimenta? [seria o tempero do ceviche?]

Mirabel: Sim, eu adoro.

Gabriela para Camilo: E você?

Camilo: Bom, no Brasil eu gosto de strogonoff, spaguetti, arroz com feijão... tem [inaudível] de alguns brasileiros que eu gosto. Tudo que eu gosto.

Eren Jaeger: Frango a passarinho também... (...) Frango a passarinho, ok. E do Peru eu gosto ceviche, papa a la huancaína.

Mirabel: ah, esse eu também gosto!

Eren Jaeger: Ah... eu gosto pollo a la brasa, gosto también hum... no sé como se llama... arroz con pollo...

Gabriela: Mas esses todos que vocês falaram, vocês comem nos dois países ou não? Tem coisa que vocês só comem aqui e tem coisas que vocês só comem lá?

Eren Jaeger: Todos que acabamos de dar comemos aqui.

Mirabel: A gente come no Peru e no Brasil.

Camilo: Aham. Os dois aqui.

Então, Mirabel, aos 8 anos, resume: “A gente gosta das comidas do Peru e do Brasil.” Qual é a história que as escolhas dos nossos entrevistados sugerem? Se partirmos da afirmação de que a comida é um “(...) elemento decisivo da identidade humana e como um dos mais eficazes instrumentos para comunicá-la.” (MONTANARI, 2013, p. 16), compreenderemos que nossos entrevistados apontam elementos de interculturalidade via alimentação. Comida é cultura e isso se dá de diversas formas, conforme explica o autor:

comida é cultura *quando preparada*, porque, uma vez adquiridos os produtos-base da sua alimentação, o homem os transforma mediante o uso do fogo e de uma elaborada tecnologia que se exprime nas práticas da cozinha. Comida é cultura *quando consumida*, porque o homem, embora podendo comer de tudo, ou talvez justamente por isso, na verdade não come qualquer coisa, mas *escolhe* a própria comida, com critérios ligados tanto às dimensões econômicas e nutricionais do gesto quanto aos valores simbólicos de que a própria comida se reveste. (MONTANARI, 2013, p. 16, grifos do autor)

Assim, podemos compreender que carregam em si o recado do hibridismo, do movimento intercultural. Talvez, via comida, eles estejam indicando que a casa esteja sempre em movimento e/ou que nenhum de nós precisa escolher somente um local para chamar de lar.

5.3 Migração como estratégia de sobrevivência-trabalho ou sonho?

Os transportes podem ser mais rápidos hoje em dia, mas os fatores fundamentais do movimento humano não se alteram há milênios – sobrevivência, colonização, comércio e oportunidade. Os movimentos de pessoas de hoje estão enraizados nas migrações que os precedem – muitas vezes uma consequência direta da colonização ou invasão”. (HEALY, 2020, tradução nossa)¹⁹⁸

Nosso grupo é formado por crianças e adolescentes que migraram por se encontrarem em situação de vulnerabilidade econômica e/ou insegurança política que ameaçavam seu bem-estar e, muitas vezes, a própria sobrevivência da família nos locais de origem, inclusive por razões relacionadas à perseguição (como é o caso de uma das famílias). Por isso, ao falarmos de participação, no início deste capítulo, não estamos eximindo os adultos de serem os responsáveis por sua proteção, sendo necessário atentar para que o estímulo à participação não sirva para manipular a criança ou para estimular sua “adultização precoce”. Para tanto, devemos também compreendê-los “(...) como atores sociais e sujeitos de cultura, não como meros reprodutores da ordem social e cultural adulta.” (SARMENTO, 2018, p. 239)

E essa proteção inclui, muitas vezes, ter que colocar a família em marcha para outro país, especialmente em busca de um trabalho e condições de vida que proporcionem dignidade e esperança a todos. A busca e a necessidade de trabalho dos pais/responsáveis perpassaram todas as entrevistas e indicam, com bastante nitidez, que as crianças e os adolescentes compreendem que sua migração foi uma necessidade familiar fortemente atrelada à sobrevivência ou à melhoria de vida. Nenhum deles fala em sonho ou realização pessoal vinculados à mudança de país

¹⁹⁸ “Transport may move more quickly these days, but the fundamental drivers of human movement have not changed over millennia – survival, colonization, trade and opportunity. Today’s movements of people are rooted in the migrations that precede them – often a direct consequence of colonization or invasion.” (texto original)

junto com os pais. Somente depois, ao perguntarmos sobre os planos futuros, é que a migração passa a ter outros sentidos e possibilidades.

María e Sofía, no início, parecem em dúvida sobre o que responder ao serem questionadas se haviam compreendido o porquê de terem que sair da Venezuela. Respondem com leveza: “Porque a gente queria vir para o Brasil...”, mas parecem não ter muita certeza. Perguntamos, em seguida, se sabiam a razão da avó ter vindo morar aqui [pois sabíamos que a avó materna havia migrado anos antes]. As duas prontamente respondem: “Pra trabalhar...” (Sofía, 9 anos; María, 5 anos, venezuelanas). Desse modo, parecem ter pouca compreensão sobre o processo que as levou à migração, mas o trabalho da avó surge como crucial em seu entendimento sobre o que deu início ao deslocamento familiar.

A ida dos irmãos peruanos-brasileiros para o Peru foi motivada por uma visita à família que acabou se estendendo. Apesar de não sabermos dos detalhes, Camilo diz que preferiu voltar ao Brasil, assim como os irmãos, que explicam que tinha a ver com a realidade econômica na qual se encontravam, “É... porque... porque a gente não tinha muito dinheiro, minha mãe ganhava pouco dinheiro.” Complementa que “No Peru minha mãe trabalhava no restaurante [fazendo limpeza] e ela chegava tarde.” No Brasil, a mãe trabalha com costura, junto com as tias. (CAMILO, 15 anos, peruano)

Vitória relata algo semelhante sobre a situação no Equador:

É que lá no Equador é... muito, muito, muito difícil de trabalhar para conseguir um emprego. Como aqui no Brasil, é um pouco até mais fácil para conseguir emprego, como trabalhar na rua [como camelô/vendedor ambulante], mas lá não. É difícil conseguir um emprego. (VITÓRIA, 11 anos, equatoriana)

Rafael, como já mencionamos, tem plena compreensão da situação econômica difícilíssima enfrentada pela população em seu país de origem. Explica a razão de terem ido embora de maneira bastante clara: “(...) bom, porque todos nós venezuelanos saímos, né? Pelo problema de não ter trabalho, o problema de não ter comida, porque não há como sobreviver. Bom, e é...”¹⁹⁹ (17 anos, venezuelano, tradução nossa). Depois de dois anos em Roraima, por causa da falta de oportunidades de trabalho, tiveram que entrar em movimento novamente e partir para o Rio de Janeiro.

¹⁹⁹ “(..) bueno, porque todos los venezolanos salimos, ¿no?, por el problema de que no hay trabajo, el problema de que no hay comida, porque no hay cómo sobrevivir. Pues, y es...” (fala original)

Perguntamos como havia sido sair novamente, se já não estavam acostumados com a vida em Roraima. Ele explica:

Bom, sim. Sim, mas sabíamos que em algum momento íamos viajar para outro estado em busca de oportunidades, porque trabalho, moradia, estudo... Existia em Roraima, mas era muito difícil porque eram muitos, muitos venezuelanos e ... não era fácil conseguir um emprego...²⁰⁰ (RAFAEL, 17 anos, venezuelano, tradução nossa)

Nenhum deles cita, e tampouco perguntamos, mas muitos dos migrantes acabam ficando responsáveis pelo envio de dinheiro aos familiares que permaneceram na terra natal, as chamadas remessas. O impacto desse recurso é considerável, tanto em nível individual para os familiares que recebem (que, por sua vez, frequentemente ajudam a financiar as próprias viagens e estabelecimento no novo país), quanto em termos nacionais, compondo parte importante do Produto Interno Bruto (PIB) dos países mais pobres. Ademais, gera uma grande pressão e responsabilidade para aqueles que migram, mas servem como um seguro para enfrentar oscilações macroeconômicas dos países e entre os países. (SIMPSON, 2022).

Há, inclusive, um “Dia Internacional de Remessas Familiares que reconhece a importância da contribuição para centenas de milhões de trabalhadores e seus países de origem”²⁰¹. (ONU, 2022) É bastante possível que várias das famílias dos nossos entrevistados sejam responsáveis pelo envio de remessas aos seus parentes nos países de origem. Além disso, para ajudar na renda familiar, os jovens também ingressam no mundo do trabalho, como no caso de Rafael:

Comecei a trabalhar em uma cafeteria. Em um... no shopping. Em um shopping. Não me lembro, acho que é o shopping [nome], acho. (...) Aí... bom, estou trabalhando sábado, domingo... uh... lavando louça, então.

Gabriela: E como é o trabalho?

Rafael: Mais ou menos.

Gabriela: Por quê?

²⁰⁰ “Bueno, sí. Sí, pero sabíamos que en algún momento íbamos a viajar a otro estado en busca de oportunidades, pues trabajo, vivienda, estudio... las tenía en Roraima, pero era muy difícil porque había muchos, muchos venezolanos y... no era fácil conseguir empleo...” (fala original)

²⁰¹ ONU NEWS. Desenvolvimento econômico. **Remessas de migrantes totalizam o triplo do valor da Assistência Oficial ao Desenvolvimento**. 16 Junho 2022. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/06/1792572> Acesso em: 07 out. 2022.

Rafael: São oito horas de trabalho.²⁰² (RAFAEL, 17 anos, venezuelano, tradução nossa)

Ou seja, é um trabalho bastante cansativo e Rafael responde visivelmente estafado, mas parece resignado com o fato de ter que ajudar financeiramente em casa. Um ano depois da entrevista, soubemos que Alana, já com 17 anos, começou a trabalhar como babá. Segundo Simpson (2022), há vários fatores que impulsionam as pessoas a migrar, como a busca por um padrão de vida mais alto, a chance de encontrar um emprego melhor, um sistema político democrático ou acesso à educação de mais qualidade. A possibilidade de aumento de renda ao mudar de país ou de melhores oportunidades de emprego são fatores de muita importância e que pesam na decisão das famílias.

Até o presente momento, discutimos a migração familiar motivada pela busca de melhores condições de vida para a família, dependente de uma decisão tomada pelos pais. Ao questionarmos as crianças e os adolescentes sobre seus planos de vida futura, em termos de empregos quando forem adultos e local de moradia, o mundo se abre, assim como os sorrisos. E as expectativas são bastante diversas, muitas vezes incluindo uma nova migração. Ao tomar as rédeas e, assim, o protagonismo de sua própria história parecem reflexões saídas de Pessoa (1931; 1995):

Como alguém distraído na viagem,
 Segui por dois caminhos par a par.
 Fui com o mundo, parte da paisagem;
 Comigo fui, sem ver nem recordar.
 Chegado aqui, onde hoje estou, conheço
 Que sou diverso no que informe estou.
 No meu próprio caminho me atravesso
 Não conheço quem fui no que hoje sou.
 Serei eu, porque nada é impossível,
 Vários trazidos de outros mundos, e
 No mesmo ponto espacial sensível
 Que sou eu, sendo eu por estar aqui?

²⁰² “Empecé a trabajar en una cafetería. En un... en el shopping. En un shopping. No me acuerdo, creo que és el shopping [nombre], creo. (...) Allá... bueno, estoy trabajando sábado, domingo... este... lavando louça, pues.

Gabriela: ¿Y cómo está eso del trabajo?

Rafael: Más o menos.

Gabriela: ¿Por qué?

Rafael: Son ocho horas de trabajo.”

Assim, podem ser quem desejam, pelo menos neste momento no qual não importando os limites, abrem-se possibilidades. Vitória diz que quer voltar à terra natal quando for adulta, o que para ela significa aos 19 anos:

Vitória: Morar... é.. lá no Equador. (...) Porque lá os meus tios, meus primos, mais outros tios, meus bisavôs, meus avós estão lá. Todos estão lá. Também queria tá perto deles.

Gabriela: Com quantos anos você quer ir morar no Equador?

Vitória: Hum, com dezenove. (VITÓRIA, 11 anos, equatoriana)

Em seus planos também está incluída uma carreira como advogada. Nossa hipótese é que os aspectos legais referentes à sua vinda para o Brasil acabaram colocando-a em contato com advogados e valorizando essa atividade, além de saber do prestígio e da alta renda que se pode ter. Ela explica:

Vitória: Aí eu vou ver um emprego lá [no Equador]. (...) Advogada. É o... eu gosto dos tribunais. Eu gosto é... da vida de cada um, até dos criminosos. E também minha mãe disse que... (...) É que eu sou também um pouco curiosa, eu sou um pouco curiosa. De saber como as pessoas vivem, como é a vida das pessoas, coisas assim, de outras pessoas. E também porque minha mãe disse que advogado também ganha muito dinheiro.

Gabriela: Onde se ganha muito dinheiro como advogada, no Equador ou no Brasil?

Vitória: Nos dois. (VITÓRIA, 11 anos, equatoriana)

O desejo de ser advogada é compartilhado pela colombiana Lucky, mas não só. Ela lista:

Lucky: Eu quero ser advogada, detetive e franco-atiradora.

Gabriela: [risos] Por que essas três coisas?

Lucky: Ah [risos] Não sei, acho legal. Detetive acho bem legal porque é um trabalho que você vai estar sempre ocupado e eu gosto de ter o que fazer o tempo todo, sabe?

Gabriela: E advogada?

Lucky: E advogada para ajudar as pessoas.

Gabriela: Aham. E franco-atiradora?

Lucky: (...) ah, isso aí é porque.... (risos) eu não sei, acho que eu quero aprender a utilizar armas pra saber atirar e tudo mais.

Gabriela: Mas pra que?

Lucky: Ah, não sei. (risos)

Gabriela: Não tem resposta certa ou errada, pode me falar.

Lucky: (...) hum... é que eu não sei, sabe, só tenho interesse. Não sei por quê. (LUCKY, 14 anos, colombiana)

Assim como para Vitória, a necessidade de uma advogada pode ter relação com o processo de migração, que no seu caso foi via pedido de refúgio. Ter domínio sobre as leis gera independência e possibilita defender a si e a sua família. Outra forma de defesa parece surgir para Lucky no desejo de ser franco-atiradora, já que podemos supor que vivenciar e/ou acompanhar as notícias sobre o conflito armado na Colômbia pode ter, de alguma forma, influenciado seus planos para o futuro, já que tiveram que pedir refúgio em terras brasileiras. Mas ela não fala de voltar para a Colômbia e, sim, que:

Hum... eu tenho vontade de morar... talvez na Espanha... ou em Paris. (...) Porque eu acho que a Espanha é... é... bem bonita. E o jeito que eles falam também, o castelhano. [aham]. E França, e Paris, né, porque é bonito lá, a cidade é bem bonita lá. Vi nos filmes, né? (...) Eu já vi várias fotos e nos filmes também. Paris, né, bem bonito. Nos filmes. (LUCKY, 14 anos, colombiana)

Seria, então, uma migração-sonho para além do trabalho-sobrevivência? A Europa e, especificamente, a Espanha também aparecem no projeto de vida de Rafael, onde tem família. Além disso, relata ser a Espanha o local escolhido porque “Porque eu gosto muito do... não fui, mas gosto.”²⁰³, pontuando que sua eleição tem a ver com “a educação”²⁰⁴ de lá. Não é um desejo recente, conta que “E, bom, isso sempre, todos os dias... eu decidi isso”²⁰⁵. E que quer estudar “Informática”. Porém, o passaporte aparece novamente atravessando os planos (primeiro na escolha do Brasil, que não o exigia, para recebê-los aqui e acabou influenciando no destino da migração familiar realizada): planeja ir para a Espanha “Provavelmente daqui alguns anos. Ainda não, porque preciso de um passaporte, então...”²⁰⁶ (RAFAEL, 17 anos, venezuelano, traduções nossas)

Não é difícil compreender a razão pela qual a Espanha povoa os sonhos: país que colonizou suas terras natais e onde não haveria um choque linguístico tão grande quanto em qualquer outro país, já que espanhol é a língua materna de todos os entrevistados. Steven também cita a Espanha como possibilidade futura, juntamente com a Coreia devido à cultura ligada ao “Anime”²⁰⁷. Mas essa não foi a resposta

²⁰³ “Porque me gusta mucho él... no he ido, pero me gusta.” (fala original)

²⁰⁴ “La educación” (fala original)

²⁰⁵ “Y, bueno, que siempre, todo día... decidí eso.” (fala original)

²⁰⁶ “Probablemente daqui a algunos años. Aun no porque necesito un pasaporte, entonces...” (fala original)

²⁰⁷ Anime é o nome dado às animações japonesas, desenhadas à mão ou por computação gráfica.

imediatamente ao perguntarmos onde queria viver. Primeiramente disse que “Lá”²⁰⁸, de maneira bem rápida e veemente. Depois, explica: “para eu ir para outro país, conhecer outros países”²⁰⁹. Também conta que quer ser um “Jogador de futebol famoso”²¹⁰ (STEVEN, 14 anos, venezuelano) e, como já abordamos, treina em um clube na zona sul do Rio de Janeiro. As irmãs confirmam que ele joga bem futebol e parecem entender que faz sentido ele ter essa meta.

Sua irmã mais velha, Alana, tem dúvidas sobre onde morar “Ah não sei. Não tenho, tipo, morar aqui, ali, em outro país, não sei/sei lá.”²¹¹, mas está certa de que quer ser médica: “Eu quero estudar medicina. Eu quero estudar medicina”²¹². A irmã mais nova, Carla, por sua vez, ainda não tem certeza sobre sua futura profissão: “Eu ainda não tenho uma coisa, sei lá, queria fazer veterinária, mas mudei de ideia porque me contaram de uma experiência muito [inaudível], e fiquei com vontade, nada mais do que...”²¹³ [o irmão esclarece que às vezes é necessário sacrificar o animal]. Mas está muito decidida em relação ao país no qual quer morar: “Então... só tenho preferência pelo meu país.”²¹⁴ (ALANA, 16 anos; STEVEN, 14 anos; CARLA, 12 anos, venezuelanos, traduções nossas)

É interessante notar que dos três a que parece ter a maior rede social e quem não passou por situações de isolamento é justamente Carla, que está certa de querer voltar à Venezuela. Entre as irmãs María e Sofia também não há consenso em relação a ficar ou partir. María diz que quer morar: “Aqui no Brasil.” E Sofia fala sem parecer em dúvida: “Venezuela.” (...) [porque] “É meu país.” Questionamos, então:

Gabriela: É? E você acha que o Brasil é um pouquinho também seu país ou não?

Gabriela: Não? Você tá balançando a cabeça que não - é isso?

(...)

Gabriela: Você falou que gosta de morar aqui ou mais ou menos?

Sofia: Aqui eu gosto.

Gabriela: É? Você gostava mais da escola lá?

Sofia: Uhum [afirmativo].

Gabriela: É? Por quê?

Sofia: Por causa que... era de 8... até 5 horas. Ficava todo o dia na escola.

Gabriela: Todo o dia na escola... Aqui não?

²⁰⁸ “Allá” (fala original)

²⁰⁹ “a mi irme para otro país, conocer otros países” (fala original)

²¹⁰ “Futbolista famoso” (fala original)

²¹¹ “Ah, no sé. No tengo así como que vive aquí, allá, en otro país, no sé.” (fala original)

²¹² “Yo quiero estudiar medicina. Quiero estudiar medicina.” (fala original)

²¹³ “Yo todavía no tengo algo, no sé, quería hacer veterinaria, pero ya mudé de idea porque me contaron una una experiencia muy [inaudível], y me dio una gana, nada más que...” (fala original)

²¹⁴ “Ya... nada más tengo preferencia a mi país.” (fala original)

Sofia: Aqui é 7 horas até 11 horas.

María: É que a gente estuda na manhã. (SOFÍA, 9 anos; MARÍA, 5 anos, venezuelanas)

Percebemos que Sofía ainda lida com questões muito concretas, como o fato da escola na Venezuela ser período integral, e isso de alguma maneira a faz acreditar que seria um país melhor para viver. Não sabemos se essa também é a percepção dos adultos ao seu redor.

Ademais, compreendemos que, para nossos entrevistados, gostar de morar no Brasil pode não ser suficiente para permanecer aqui e, portanto, uma nova migração parece necessária para a maioria dos entrevistados. Os irmãos peruanos-brasileiros trazem planos bastante claros para o futuro: Camilo quer estudar “Informática” (assim como Rafael), mas não sabe onde quer morar: “Não sei...”, mas sabe que quer “Então, ter uma casa lá, num lugar seguro.” Isso significa um país em especial? Responde que “Bom, eu queria voltar no Peru pra ver minha, minha... tem uma casa. Minha irmã Amanda, é parte de pai. O Julio é o meu tio, mas eu falo de pai. E pra ver a minha família.” Sua irmã Mirabel concorda: “Pra ver minha família no Peru.” Questionamos se seria só uma visita ou desejam ficar morando lá? Responde ainda em dúvida: “Bom... morar... morar um pouquinho lá.” (...) “Não sei.”

Mirabel (8 anos) diz que quando crescer quer “Trabalhar... Dar luz a umas crianças...” Não entendemos imediatamente e ela repete: “Dar a luz a algumas crianças.” Compreendemos, por fim, que ela quer ser mãe e Mirabel ri junto com a pesquisadora. Além de ser mãe, ela quer “Trabalhar de cozinheira.”, diz que gosta de cozinhar e quer, então, “Trabalhar de chef.” (...) “No restaurante.”. Ademais, afirma que quer morar “No Peru.” e explica, depois de questionarmos a razão: “Pra... para... conhecer um pouco mais o país.”

Seu irmão de 11 anos, Eren Jaeger, quer ser “Cozinheiro também.”, assim como o pai deles. Relata que “Eu também co.. eu ajudo meu pai a fazer o espaguete, o arroz, o feijão... (...) Aham. Ovo, ca... o frango, a carne...”. Sobre onde quer morar, parece não querer compartilhar muito e sua mãe/tia, que estava acompanhando a entrevista, insiste que ele pode dizer onde gostaria de viver. Finalmente diz que “Eu acho que em Francia...” e, ao perguntarmos a razão, diz que “É que eles comem muito pão.” (...) “E também eu acho... e também tem uma torre, essa grandão!”

Gabriela: A Torre Eiffel?

Eren Jaeger: É, a Torre Eiffel. E também tem, eles pintam, tem uns bigodes...

[risos de todos]

Y: Eles comem acho que pizza.

Mãe/tia: Le encanta pizza.

Mirabel: Pizza e macarrão. (EREN JAEGER, 11 anos; MIRABEL, 8 anos, brasileiros-peruanos)

Eren Jaeger demonstra ser bastante ligado à comida e, segundo a mãe, realmente adora comer. Como ele já havia dito, tem aulas de francês na escola e exibe encantado algumas descobertas sobre essa nova língua e cultura. Desse modo, as crianças e os jovens deixam perceptível que estão em movimento, criando vínculos com seus pares para além dos espaços das escolas, inclusive no que concerne à manutenção do sentimento de pertença à cultura de origem. Para vários deles “voltar ao meu país” vira ou permanece uma meta no imaginário, pois construímos dentro de nós aquele país ou continente, de modo que ele vai tomando espaço nos planos, mesmo que de maneira longínqua, quase impalpável. Por vezes, a mudança em busca do sonho, a continuidade do projeto e/ou empreitada migratória, pode parecer mais próxima, mesmo assim, há restrições e dificuldades a serem superadas – “preciso do passaporte”, aponta Rafael. “Acho que com 19 anos eu vou”, indica Vitória.

Mesmo que não incluam uma nova migração de retorno à terra natal e desejem ficar no Brasil, os vínculos com a cultura de origem permanecem essenciais. Em conversa com Rafael, perguntamos o que ele pensa que poderia ajudar as crianças e os adolescentes que chegam à escola no Rio de Janeiro. Ele se expressa com a segurança de quem tem certeza de que conservar os vínculos com sua cultura de origem favorece a inclusão social no país de acolhimento:

Bom... aí eu não sei o que te falar porque na verdade eu não... seria bom se eu [inaudível], bom, e não sei se conhece as aulas da dona Marisa? [respondo que sim] Isso me parece bem interessante para a gente poder manter nossa cultura para lidar com tudo isso... [hã, hã] porque eu quero ir embora, então... para outro país, mas muitos adolescentes que chegam aqui e querem fazer a vida deles aqui, começar outra vida aqui... [inaudível] eles têm que fazer essa cultura e tudo mais. O projeto era para isso: não perder nossa cultura, parecia muito bom para mim. Foi uma boa ideia para o sistema educacional.

Gabriela: A ideia seria ter um espaço para você falar da sua própria cultura, é isso?

Rafael: Isso.²¹⁵ (RAFAEL, 17 anos, venezuelano, tradução nossa)

²¹⁵ “Bueno... allí no sé qué decirle porque de hecho no... sería bueno que yo [inaudible], pues, y ¿no sé se conoce la clase de la señora Marisa? [sí] Esa me parece bastante interesante que podemos mantener algo como nuestra cultura para proceder a todo eso... [hã, hã] porque yo quiero irme pues... a otro país, pero hay muchos adolescentes que llegan aquí y quieren hacer su vida aquí, empezar otra

Rafael indica, assim, que precisam de espaço para usar as vozes nas línguas maternas e com os costumes que trazem. Desse modo, podemos apreender, por meio dos relatos, que o sentimento de pertença ao país receptor terá muita relação com a inclusão social de maneira mais ampla (não só a escolar) e, especificamente, com a criação e a manutenção de vínculos com os pares. Além disso, um fator que figura como bastante relevante é a segurança de saber que você não perderá suas raízes e tampouco o contato com quem continua sendo importante (mesmo que à distância) ao mergulhar em uma nova cultura. Essa sensação de garantia de permanência pode, então, permitir que tenham a liberdade de desejar outros sonhos, desbravar múltiplos lugares, incluindo ou não o de voltar às origens. Talvez, no final das contas, ter a liberdade de olhar para o globo como um mundo de possibilidades só seja possível se estivermos seguros de que nossas raízes estão bem preservadas e cuidadas.

Assim, nossos entrevistados indicam que é a interculturalidade, e não o apagamento das diferenças, o caminho para superar a invisibilidade dos migrantes. Para isso, é necessário que se criem espaços nos quais se possa valorizar tanto a cultura quanto o próprio protagonismo (KOHATSU et al., 2020), sem tentar apagar a existência de conflitos e de negociações em cada um de nós e entre nós.

vida aquí... [inaudible] tienen que hacer esa cultura y todo eso. El proyecto era para eso: no perder nuestra cultura me pareció bastante bueno. Fue como una buena idea para el sistema educativo.
Gabriela: ¿La idea sería existir un espacio para ustedes hablen de su propia cultura, es eso?
Rafael: Eso.” (falas orginais)

inCONCLUSÕES

Um mundo para as crianças é construído nos princípios da democracia, da igualdade, da não-discriminação, da paz e da justiça social. (UNICEF, 2002, p. 10)

Cora Coralina (1987) pergunta em verso: “De onde vens, criança? / Que mensagem trazes de futuro?” (p. 227), ao que respondemos com a criança: o futuro só será possível se eu tiver um agora. Afinal de contas, criança se conjuga no hoje, tempo presente.

É com esse sentido de urgência que realizamos a pesquisa, pois compreendemos que tanto as crianças quanto os adolescentes migrantes transnacionais que chegam ao Brasil – a cada dia em maior número – precisam de apoio durante todo o processo de migração. Ou seja, no preparo para a empreitada que se coloca à sua frente, durante o trajeto em si (especialmente nas situações de maior vulnerabilidade e, se estiverem indocumentados, de acordo com as normas legais do país que os receberá), e no mergulho na nova cultura com todo o fazer diário de enfrentar os desafios num lugar que ainda não percebem como lar, a nova escola, os outros membros da família com suas próprias dificuldades e as saudades de casa e das pessoas significativas que ficaram no país de origem.

Apesar da urgência do tema e da necessidade de tentar gerar algum impacto social, a partir da escuta ativa das crianças e dos adolescentes, a tese levou mais tempo do que o previsto – já que a vida fora da academia atravessa todo o processo – e ainda uma pandemia no meio do caminho. Felizmente, o maior impacto que tivemos foi o aumento de trabalho, com as aulas e demandas da vida cotidiana, além da angústia e ansiedade pelas quais provavelmente quase todos passamos. Porém, em relação à dinâmica da pesquisa, como explicamos no capítulo 2 – A Estratégia Metodológica –, tivemos que ajustar o trabalho de campo e renunciar à observação no chão de sala das escolas que recebem estudantes migrantes. Apesar das adaptações necessárias, o foco da pesquisa permaneceu o mesmo, o de buscar contribuir para uma melhor compreensão dos sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos acerca de seu processo migratório e ingresso nas escolas brasileiras. E, desse modo, fornecer reflexões, sugestões de atividades e práticas interculturais para apoiar os professores, visando um melhor

acolhimento e suporte para a inclusão de crianças e jovens migrantes transnacionais nas escolas regulares do Ensino Básico. Além disso, a pesquisa pretende dar mais visibilidade ao fenômeno das migrações infantojuvenis a partir da perspectiva e da vivência das próprias crianças e adolescentes. Assim, almeja apoiar as políticas públicas relacionadas aos migrantes transnacionais, especialmente em situação de vulnerabilidade, no território brasileiro.

Como parte desse esforço, elaboramos os já citados materiais que se encontram nos apêndices 1, 2, 3 e 4, respectivamente: o **Atlas de Atividades para Promoção de Ambientes Interculturais e Acolhedores em Sala de Aula**; o livro ilustrado em português, **Eu sou daqui e de lá – Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola**; sua versão em espanhol, **Yo soy de aquí y de allá – Encuentros Interculturales entre Estudiantes Brasileños y Migrantes en la Escuela**; e sua versão em inglês, **I am from here and there – Intercultural Meetings among Brazilian and Migrant Students at School**. Os materiais serão distribuídos gratuitamente aos professores e às escolas que se interessarem, em formato online e em pdf, e esperamos que tenham algum impacto em termos de tranquilizar os professores em relação às possibilidades desses encontros entre diversas culturas, ajudando-os a fomentar ambientes verdadeiramente interculturais, acolhedores e receptivos. Em última instância, acreditamos que promover práticas e relações interculturais seja um dos caminhos mais preciosos para termos uma cultura de paz e respeito, ao valorizarmos as diferenças e compreendermos as necessidades específicas de cada um de nós.

Os materiais foram preparados a partir da pesquisa realizada e, portanto, acabam sendo eles mesmos a síntese do que foi trazido tanto pelas crianças e adolescentes entrevistados, quanto pelos relatos dos professores e demais integrantes das equipes pedagógicas de escolas do ciclo básico do estado do Rio de Janeiro. Contamos também com os relatos de pais migrantes que mantiveram contato conosco, independentemente da pesquisa. Assim sendo, o que encontramos?

Começamos falando sobre o processo de produzir uma tese de doutorado, tarefa árdua, que mais parece uma guerra entre o ideal que se apresenta, enquanto desejo de perfeição (na visão de quem pesquisa, claro), e a realidade daquilo que é factível no tempo e com os recursos disponíveis. É uma guerra feita de diversas batalhas, mudanças de direção, palavras perdidas, imersão em textos, construção de

algo muito menor do que se propunha no início. Mas é isso também que nos força a vislumbrar o bonito que é fazer ciência, já que, por sermos pequenos, um grão de areia no universo de conhecimento que nos cerca, há a profunda compreensão de que é preciso estar em rede, no emaranhado de outros achados, conhecimentos e propostas em desenvolvimento para que a nossa pesquisa tenha um impacto e um significado maior, que transcenda sua própria pequenez. Com essa certeza como guia, seguem aqui as reflexões que finalizam este momento-tese, mas que são – sempre – conclusões possíveis até o momento, já que a ciência tem seu fluxo constante de revelações e descobertas. Das ideias que surgiram ao longo do percurso dos anos do doutorado, as que sobreviveram ficam aqui expostas. À baila de conclusão, mas entendendo, portanto, que o que trazemos é sempre um retrato fugaz daquilo que pudemos apreender neste momento, colocamos nossas inConclusões demarcando, desse modo, seu caráter sempre provisório.

O percurso é feito pelas veias abertas da América Latina²¹⁶, descritas por Galeano (1978; 2010), desbravadas por crianças e adolescentes por caminhos nem sempre abertos, rumo a um país que vive de costas para seus vizinhos, o Brasil. Alguns viajaram com mais estrutura, outros tiveram que cruzar fronteiras que estavam fechadas pelo medo do estrangeiro, em nome da segurança nacional que ainda regula nossas políticas migratórias. É relevante compreender que, neste lugar, que não está delimitado no mapa, que é a *Latinoamérica*, os países vizinhos do Brasil, especialmente aqueles colonizados pela Espanha, parecem possuir maior conhecimento sobre as culturas que os rodeiam. Porém, os brasileiros, por não se enxergarem como latino-americanos e não compartilharem o espanhol como língua colonizadora, simplesmente parecem ignorar a rica diversidade cultural dos países que compõem esse lugar não delimitado nos mapas. E foram justamente desses países, tão desconhecidos por muitos de nós, que vieram os nossos entrevistados. Conseguiram fugir do passado de perdas, não deixaram que lhes cravassem os dentes na garganta (GALEANO, 1978; 2010) e rumaram em direção à cidade do Rio de Janeiro, Brasil. Concretizam um ideal de unidade latino-americano, como afirma

²¹⁶ “Em seu Ensaio Político sobre a ilha de Cuba, publicado em Paris em 1826, Humboldt alertava para a injustiça histórica de chamar de americanos só os cidadãos dos Estados Unidos da América do Norte. Realmente, o nome de América Latina, independentemente das razões ideológicas e políticas que envolveram seu nascimento, veio para rebatizar um continente que tinha perdido seu nome originário. Se atribui aos franceses esta invenção. Não obstante, a invenção foi de dois sulamericanos, o argentino Carlos Calvo e o colombiano José Maria Torres Caicedo” (BRUIT, 2000, p. 2)

Canclini (2015), pois têm a possibilidade de “(...) deixar de ser minorias isoladas e projetos desconexos” ²¹⁷ (CANCLINI, p. 144, tradução nossa).

Mas como eles perceberam todo o processo migratório no qual ainda permanecem? Parte do título da pesquisa traz a pergunta norteadora: quais foram os sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras? Todos trouxeram relatos sobre suas vivências, desde o momento em que souberam que iriam se mudar de país até como enfrentam o cotidiano, na escola brasileira e nos outros espaços sociais, nos quais vão se inserindo. Ao articularmos os núcleos de significação encontrados, a partir do conteúdo por eles trazidos, compreendemos que as vivências serão sempre sentidas de maneira única, singular. Porém, ao falarmos sobre os sentidos produzidos pelos nossos entrevistados, esperamos ter conseguido avançar na compreensão da migração infantojuvenil ao Brasil e, com maior profundidade, da experiência latino-americana.

Primeira conclusão: Língua como parte da Identidade e das Estratégias de Enfrentamento aos Desafios da Migração

Para que pudéssemos nos acercar de uma compreensão mais integral das crianças e dos adolescentes entrevistados, articulamos os núcleos entre si e dentro de si mesmos (AGUIAR; OZELLA, 2013). Pois bem, os núcleos de significação gerados pelos relatos dos nossos entrevistados apontaram **Língua e Identidade** como núcleos intrinsecamente unidos em uma relação dialética que se dá sem percebermos – até o momento em que isso se torna evidente: durante a empreitada migratória. A transformação identitária ocorrida é aguda, já que a identidade “é a articulação da diferença e da igualdade”, como aponta Ciampa (1996). Na contínua transformação que somos, “*identidade é metamorfose. E metamorfose é vida.*” (CIAMPA, 1996, p. 128, grifo do autor) Nas palavras de Quintana (2012): “Tudo deu certo, meu velho Heráclito, / porque eu sempre consigo / atravessar esse teu rio / com o meu eu eternamente outro...” (p. 36).

A falta de preparação das crianças e dos adolescentes antes da saída da terra natal gera estranhezas – é a transformação de suas grades simbólicas a partir do

²¹⁷ “(...) dejar de ser minorías aisladas y proyectos inconexos.” (texto original)

embate cultural. Seus “esquemas de interpretação” (Schütz, 2010) originais, engendrados nas culturas de origem, já não mais servem como guias sobre os costumes, sobre como deveriam se vestir ou se comportar, especialmente na escola. Tudo parece estranho e, muitas vezes, assustador. As crianças sentem que suas referências não conseguem – pelo menos em um primeiro momento – transmitir segurança sobre o que está acontecendo, o que parece piorar com o fato de ninguém ter dado pistas sobre o que viveriam no Brasil.

Além disso, nos ambientes externos ao aconchego de casa e da língua materna, o português – a língua desconhecida ou ainda não dominada – gera desafios para o estabelecimento de vínculos com pessoas significativas e para que se possa, aos poucos, criar suas próprias redes de apoio. Não dominar a língua local também os coloca em evidência – o estrangeiro –, aquele que é alheio, estranho, forasteiro. Esse aspecto mostrou ter menos influência para as crianças menores, ainda no ensino infantil ou início do ensino fundamental I. É possível que o fator “vergonha”, ao cometer erros na língua que está sendo aprendida, só se sobressaia com a entrada na pré-adolescência. Além disso, a transição da hierarquia de importância da opinião e convivência do núcleo familiar para os pares, nessa fase, ainda está em andamento e ficará mais forte com a entrada na adolescência.

Caso os traços ou a cor da pele indiquem que a criança possa vir de um país diferente, a identidade de “outro” imposta a elas fica ainda mais evidente. Portanto, uma das estratégias utilizadas pelos nossos entrevistados em diversas oportunidades foi a de tentar se tornar “invisível”, um mergulho no grupo para não chamar a atenção, ficar quieto, não dar pistas de ser diferente, não mostrar – a todo instante – que veio de outro país. Em suma, tentar diluir-se no grupo. Para algumas das crianças e adolescentes, a estratégia para proteger-se de situações de exclusão ou *bullying* é justamente a contrária: a de demarcação da diferença. Deixo evidente que sou migrante para que o outro já saiba, de antemão, que não somos iguais. Mas nem por isso precisam aceitar que a relação seja desigual. Esses movimentos deixam claro que crianças e adolescentes conseguem, em muitos momentos, criar estratégias para lidar com as dificuldades cotidianas, escolhendo como querem se colocar no mundo. Porém, nem sempre são deslocamentos isentos de sofrimento. Teria sido interessante explorar o tema da religião e práticas religiosas no apoio aos adolescentes, às

crianças e suas famílias, porém isso apareceu em apenas uma entrevista e acabamos não nos aprofundando e, tampouco, indagando os demais entrevistados a esse respeito.

Fica patente que há, durante todo o percurso, sentimentos difíceis de serem vivenciados, como solidão, saudades, tristeza, medo e angústia. Porém, são poucos os espaços abertos a essa escuta sem julgamento, gerando o sentimento de que estão sós e deveriam já ter dado conta de lidar com tudo isso. Por vezes, é até mesmo difícil nomear o que se está sentindo. Afinal, se ninguém pergunta sobre como estou me sentindo e o que penso sobre tudo o que está acontecendo, isso quer dizer que eu deveria estar bem com toda a mudança? Observamos que, durante as entrevistas, os adolescentes e as crianças aproveitaram o espaço criado, no qual, inclusive, podiam se escutar, para fazer algumas reflexões sobre suas migrações e percebemos que, em vários momentos, chegaram a elaborações importantes acerca do que viveram. Afinal de contas, falavam de suas vivências, na língua ou mistura de línguas que lhes parecia mais confortável. Portanto, cada um usou à sua maneira, o seu português, espanhol ou português para falar. Como a maioria lançou mão do português, inclusive a pesquisadora, criamos um ambiente sem julgamento sobre como e o quê deveria ser conversado.

Segunda conclusão: Competência Intercultural: inclusão *versus* exclusão na Escola

Nem sempre o sentimento de **inclusão** foi experienciado, especialmente no período inicial da chegada à **escola** brasileira. Apesar de relatos importantes sobre acolhimento e aceitação, também escutamos outros carregados de sofrimento, seja por não conseguirem interagir com os novos colegas, seja pela exclusão deliberada de alguns. O trabalho em grupo, na sala de aula, mostrou-se tanto como oportunidade para conhecer reciprocamente as culturas dos alunos, como também um momento de bastante tensão por ser deixado de fora (às vezes fisicamente) e ser “inserido” no grupo pelos professores a contragosto dos colegas. As crianças e os adolescentes percebem que a escola é um ambiente importante para a criação de vínculos e indicam ter sentido a falta desse espaço e da convivência com os pares durante a pandemia e as aulas virtuais. No caso dos nossos entrevistados, para a maioria deles, a pandemia significou praticamente não ter aulas, além de ficarem invisibilizados

enquanto crianças e jovens que precisavam de apoios específicos, já que alguns chegaram às novas escolas durante esse período. Em vários dos casos, os professores não sabiam que ali, do outro lado da tela, de forma assíncrona e, geralmente no celular, estava uma criança/jovem migrante.

A **comunicação intercultural** é um núcleo que permeia toda a tese, mas tem um papel essencial quando tratamos da realidade escolar. Nesse sentido, as crianças e os adolescentes identificam e percebem a importância de que os professores e demais integrantes da equipe escolar sejam culturalmente sensíveis e acolhedores. Além disso, compreendem a importância do professor enquanto ponto e abertura para uma rede de apoio, além do seu papel enquanto mediador cultural. Mas para que os professores possam exercer essa função privilegiada precisam de apoio e formação em **competência intercultural**. Assim, será possível que fomentem, de fato, uma **comunicação intercultural**. E é a escola que deve fornecer as orientações e condições para que os professores possam apoiar os alunos.

Esse papel de mediador cultural que pode ser exercido pelo professor é de extrema importância para os alunos migrantes que chegam às escolas, como também para os alunos brasileiros que os recebem. É uma via de mão dupla. Não podemos pensar apenas no preparo das crianças que partem em empreitadas migratórias; é preciso considerar se as pessoas do país que as irá receber serão de fato acolhedoras e inclusivas. E isso também exige sensibilização e (re)conhecimento das diferenças culturais, do contexto no qual chegam e como respeitar o movimento de cada um ao buscar fazer de um outro país seu lar.

Não só os professores precisam de orientação e suporte, mas também todo o universo de pessoas que compõem a equipe escolar – os profissionais da secretaria, da cantina, da limpeza e da segurança, por exemplo. **A escola, portanto, precisa ser qualificada no sentido de colocar-se como culturalmente sensível para que não produza mais angústia e medo, ao invés de inclusão**. Como explica Carmo-Huerta, “se a escola impuser uma limitação à transmissão da cultura familiar ‘pode criar um conflito na criança, como se avançar nesse novo mundo significasse uma traição à própria cultura’” (MENDES, s/d). Desse modo, os **núcleos Comunicação Intercultural, Competência Intercultural, Inclusão e Escola** articulam-se entre si e, quando os analisamos, tanto à luz das condições históricas, sociais e culturais nas

quais estamos inseridos, como à luz da cultura de origem das crianças e dos adolescentes, foi possível nos aproximarmos um pouco mais da realidade apresentada por eles. “É uma nova realidade que surge, mais complexa, integrada, reveladora das contradições, movimento este fundamental para a apreensão dos sentidos.” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 319)

Terceira conclusão: Espaços de Voz-Escuta para Fomentar Pertencimento e Sonhos

Outros núcleos emergiram das entrevistas, indicando a importância da participação e protagonismo infantojuvenil, especialmente no que diz respeito às questões que têm impacto em suas vidas. Foi então que percebemos a importância do núcleo **Voz-Escuta**, que formaram um só núcleo por mostrarem que não reconhecemos que as crianças têm voz e/ou a necessidade de ouvi-las. Voz eles têm, assim como opiniões e reflexões sobre tudo aquilo que os afeta. O que apreendemos e conseguimos enxergar como demanda, inclusive, é a criação de espaços de escuta atenta, nos quais possam se expressar de maneiras diversas e com criatividade. É preciso que os adultos aprendam a escutar para conhecer e entender. Entender para respeitar. Rogers (1985; 2020), ao falar sobre as coisas fundamentais que aprendeu durante a vida profissional, afirma (entre outras descobertas) que:

Raramente permitimos a nós mesmos *compreender* precisamente o que significa para essa pessoa o que ela está dizendo. Julgo que esta situação é provocada pelo fato de a compreensão implicar um risco. Se me permito realmente compreender uma outra pessoa, é possível que essa compreensão acarrete uma alteração em mim. E todos nós temos medo de mudar. Por isso, como afirmei, não é fácil permitir a si mesmo compreender outra pessoa, penetrar inteiramente, completa e empaticamente no seu quadro de referência. É mesmo uma coisa muito rara. (p. 21-22)

A transformação em algo novo, gerada pelo contato com o outro, numa crescente possibilidade de estabelecimento de vínculos significativos, vai aos poucos produzindo o sentimento de **pertença** ao lugar e às pessoas que ali vivem. Ao nascermos e crescermos em determinado local é difícil nos darmos conta disso. Porém, durante a migração, essa base de apoio passa a ficar fisicamente distante e um novo processo começa a ser gestado pelo migrante. Podemos pertencer a mais de um lugar – comunidades reais ou imaginadas –, mas nem sempre

compreendermos isso de maneira visceral. Pode, por vezes, parecer uma traição à terra natal, à família que ficou no país de origem. Por outras, há a dificuldade de se perceber os limites das coisas que incorporo da cultura de acolhimento à minha cultura de origem. São batalhas internas, por vezes, desconfortáveis. Porém, as crianças e os adolescentes indicam seus sentimentos de pertença e, muitas vezes, o Brasil permanece enquanto possibilidade de casa, nos planos de futuro, quando forem adultos. Nesse ponto da discussão, teria sido bastante frutífero questioná-los sobre como percebem “casa”, “lar” e “se sentir em casa”, uma vez que “(...) muitas crianças pensam em casa em termos de família perto ou distante, além de objetos concretos, como a casa, a TV e o sofá, ao mesmo em tempo em que se referem aos sentimentos como produzindo uma sensação do que é o lar” (MAND, 2003, p. 275, tradução nossa)²¹⁸.

Tais laços com o país acolhedor não significa que os planos futuros fiquem restritos a viver no Brasil. As crianças e os adolescentes entrevistados percebem a migração que estão vivendo atrelada ao trabalho dos responsáveis – pais, mães e/ou avós. É bastante nítida a percepção que têm de que a migração era necessária, pois melhorava as chances relacionadas ao trabalho e, assim, à sobrevivência familiar. Portanto, **migração enquanto sobrevivência**. Porém, ao imaginarem suas vidas no futuro, há movimentos muitas vezes conflitantes, como pensar em viver no país de origem, mesmo que por um tempo ou somente para visitá-lo, e lançar-se ao mundo, em busca de novas descobertas e aventuras. Para outros, voltar a viver na terra natal é quase como uma necessidade de reafirmação de identidade e origem. São novas migrações forjadas no interior dos sonhos infantojuvenis, que não enxergam barreiras, apesar de muitas vezes reconhecerem ou suspeitarem que elas existam. São, assim, **migrações enquanto sonhos**.

Para finalizar o movimento que pretendíamos realizar, a partir da análise dos discursos das crianças e dos adolescentes latino-americanos entrevistados sobre a migração e inclusão social e nas escolas, vimos que é preciso apoiá-los, prepará-los e continuar atentos às questões geradas na vivência no novo país. Sim, sabemos que, muitas vezes, as crianças não compartilham as angústias pelas quais estão passando

²¹⁸ "(...) many children think of home in terms of family near or far alongside concrete objects such as the house, TV and sofa, while also referring to feelings as producing a sense of what is home" (texto original)

fazendo-nos acreditar que tudo está sendo vivido em perfeita harmonia (se é que isso existe!) e sem esforço. A inclusão social em uma nova cultura não é algo banal para as crianças, ela exige investimento que, muitas vezes, será feito numa linguagem e de uma maneira diferente da dos adultos. É preciso que nós, adultos, fomentemos espaços de escuta atenta e respeitosa e consigamos compreender aquilo que está sendo compartilhado e expressado por elas, para além dos termos que estamos habituados, inclusive, além das palavras.

Com essa abertura para escutá-los em tudo aquilo que os afeta e lançando mão da comunicação intercultural como produtora de novas realidades, mais democráticas e inclusivas, podemos trabalhar no sentido de mitigar o sofrimento psíquico das crianças e dos adolescentes migrantes transnacionais que chegam ao Brasil. É um esforço conjunto de promoção de saúde mental que precisa ser realizado, com seus responsáveis e espaços educativos, fortalecendo e formando professores com competência intercultural para apoiar os alunos migrantes em seu processo de inclusão, assim como os alunos brasileiros para receber os novos colegas vindos de terras distantes.

Ao compreendermos que o apoio à sua inclusão é uma necessidade, assim vista por eles próprios, ajudamos no esforço de retirar as crianças e os jovens migrantes da invisibilidade para demandarmos políticas públicas de qualidade voltadas a eles. Não há política pública para o quê e/ou para quem está invisível. Que se possa, assim, escutar as vozes e a potência de mais crianças e jovens, além de Alana, Camilo, Carla, Eren Jaeger, Lucky, María, Mirabel, Rafael, Sofía, Steven e Vitória, para criar ambientes interculturais, acolhedores e fomentadores de cultura de paz.

REFERÊNCIAS

ACNUR. BRASIL. **Dados sobre Refúgio**. ACNUR Global Trends 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/> Acesso em: 17 fev. 2023.

ACNUR. Brasil. **“Futebol das Nações” é lançado no Maracanã com refugiados em dia de estrelas**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/08/27/futebol-das-nacoes-e-lancado-no-maracana-com-refugiados-em-dia-de-estrelas/> Acesso em: 19 dez. 2022.

ACNUR. Brasil. **Guia para pais e educadores sobre integração de crianças nas escolas**. Disponível em: <https://www.educacaopararefugiados.com.br/guia-completo>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ACNUR Brasil. **Legislação**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/legislacao/> Acesso em: 18 dez. 2021.

ACNUR. Brasil. **Oito filmes para entender os desafios enfrentados pelos refugiados**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/04/23/oito-filmes-para-entender-os-desafios-enfrentados-pelos-refugiados/> Acesso em 7 jul. 2021.

ACNUR. Brasil. **#PratoDoMundo**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/pratodomundo/> Acesso em 20jan. 2022.

ACNUR. Brasil. **Portal de Educação para Refugiados**. Disponível em: <https://www.educacaopararefugiados.com.br> Acesso em: 20 jan.2022.

ACNUR. Brasil. **Rap de refugiados pede o fim da violência contra as mulheres** Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2017/12/14/rap-de-refugiados-pede-o-fim-da-violencia-contra-as-mulheres/> Acesso em: 19 dez. 2022.

ACNUR Brasil. **Refugiados**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/#:~:text=S%C3%A3o%20pessoas%20que%20est%C3%A3o%20fora,direitos%20humanos%20e%20conflitos%20armados>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ACNUR. Brasil. **Sírios terão visto humanitário para entrar no Brasil**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2013/09/24/sirios-terao-visto-humanitario-para-entrar-no-brasil/> Acesso em: 22 out. 2020.

AGÊNCIA BRASIL. **Brasil acolhe mais de 30 mil imigrantes crianças e adolescentes**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-09/brasil-acolhe-mais-de-30-mil-imigrantes-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 30 out. 2019.

AGOSTINHO, Kátia Adair; DEMETRIO, Rubia Vicente; BODENMULLER, Saskya Caroline. Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos. **Zero-a-seis**, v. 17, n. 32, p. 224-239, 2015.

AGUIAR, Gabriela Azevedo de. As Bases de Apoio dos Imigrantes e Refugiados no Rio de Janeiro in: **NUCLEAS – Congresso Internacional do Núcleo de Estudos das Américas** (6:2018: Rio de Janeiro, RJ). América Latina e o mundo globalizado [recurso eletrônico]: crise, perspectivas, alternativas/ VI Congresso Internacional do Núcleo de Estudos das Américas; Alexis T. Dantas, Maria Teresa Toribio B. Lemos [organizadores] – Rio de Janeiro: NUCLEAS, 2018.

AGUIAR, Gabriela Azevedo de. O Estrangeiro. **Pesquisar o Outro?** Disponível em: <https://oestrangeiro.org/2021/03/08/pesquisar-o-outro/> Acesso em: 17 jan. 2023.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**, v. 3, p. 129-140, 2001.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2013, v. 94, n. 236, p. 299-322. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 nov. 2021.

ALENCAR-RODRIGUES, R.; STREY, M. N.; ESPINOSA, L. C. (2009). Marcas do gênero nas migrações internacionais das mulheres. **Revista Psicologia & Sociedade / Associação Brasileira de Psicologia Social**. Vol. 21. n 3 Setembro/Dezembro 2009 – São Paulo: ABRAPSO

ANDALUCÍA, Federación de Enseñanza de CC.OO. de. Temas para la educación. **Actividades para un aula de inmigrantes**. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8314.pdf> Acesso em: 18 out. 2022.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas – Reflexões Sobre a Origem e a Expansão do Nacionalismo**. Companhia das Letras, 2008.

ANTONOPOULOU, K.; CHAIDEMENOU, A. ; KOUVAVA, S. (2019). Peer acceptance and friendships among primary school pupils: associations with loneliness, self-esteem and school engagement. **Educational Psychology in Practice**, 1–13. doi:10.1080/02667363.2019.1604324

ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça de. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. 2017. 1 recurso online (127 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1632012>. Acesso em: 30 jul. 2022.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; AGUIAR, Gabriela Azevedo de. “Você precisa falar português com seu filho” – Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Ibero-americana de Educação**. vol. 81 núm 1 [(2019), p. 167-188]

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; LIMA, José Milton de (2017). **História da disciplinarização por meio do corpo e a influência das crianças imigrantes no processo de construção das culturas lúdicas infantis**. 8º CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%20CONPEF%202017/historia%20da%20disciplinarizacao%20127979-19915.doc.pdf> . Acesso em: 25 out. 2020.

BACIGALUPE, Gonzalo; PARKER, Kimberly. Conexões transnacionais através de tecnologias emergentes. **Nova perspect. sist.**, São Paulo , v. 25, n. 56, p. 94-107, dez. 2016 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-78412016000300008&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jul. 2022.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. **Snowball (bola de neve): uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. PUCPR. 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4398_2342.pdf Acesso em: 25 out. 2020.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas**. FGV Editora, 1999.

BARRETO, Manuela et al. Loneliness around the world: Age, gender, and cultural differences in loneliness. **Personality and Individual Differences**, v. 169, p. 110066, 2021.

BARROS, Fernando Passos Cupertino de; SOUSA, Maria Fátima de. Equidade: seus conceitos, significações e implicações para o SUS. **Saúde e Sociedade** [online]. 2016, v. 25, n. 1, p. 9-18. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902016146195>. ISSN 1984-0470. Acesso em: 3 nov. 2020.

BASTOS, Mônica. A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento. **Cadernos do LALE. Série Reflexões 6**. Disponível em: https://www.academia.edu/29666440/Cadernos_do_LALE_S%C3%A9rie_Reflex%C3%B5es_6_A_Comet%C3%Aancia_de_Comunica%C3%A7%C3%A3o_Intercultural_olhares_sobre_a_natureza_do_conceito_e_suas_din%C3%A2micas_de_desenvolvimento Acesso em: 01 jul. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. RJ: Jorge Zahar, 2005a.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. RJ: Jorge Zahar, 2005b.

BAUMANN, Gerd. **El enigma multicultural: un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas**. Paidós Iberica, 2001.

BBC NEWS BRASIL. **Coronavírus: como o surto está espalhando antigos preconceitos sobre a China e seus hábitos culturais**. 31 janeiro 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51305487> Acesso em: 06 nov. 2020.

BEACON PRESS. **Education Across Borders – Immigration, Race, and Identity in the Classroom**. Disponível em: <http://www.beacon.org/Education-Across-Borders-P1680.aspx> Acesso em: 14 maio 2022.

BENNETT, Milton J. **Becoming interculturally competent. Toward multiculturalism: A reader in multicultural education**, v. 2, p. 62-77, 2004.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

BEZERRA, Cecília Braga. **Distantes do berço: impactos psicológicos da imigração na infância**. Orientadora: Lucienne Martins Borges - Florianópolis, SC, 2016. 158 p. Dissertação (mestrado)

BIERNACKI, Patrick; WALDORF, Dan. Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. **Sociological methods & research**, v. 10, n. 2, p. 141-163, 1981.

BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M. e FURTADO, O. (orgs) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social**. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 4, n. 2, p. 315-329, Dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1999000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1999000200008>.

BOHANNAN, Laura. Shakespeare in the bush. Alan Dundes (Org.), **Every Man his Way. Readings in Cultural Anthropology**, p. 477-486. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1968.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. T. A. QUEIROZ, EDITORA, LTDA, São Paulo, 1979.

BRAH, Avtar. **Cartographies of diaspora: Contesting identities**. Taylor & Francis e-Library, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Lei 13.445, de 24 de maio de 2017**. Lei de Migração. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html> . Acesso em: 10 jul. 2017.

BRITISH COUNCIL. **Tipps zur Integration von Flüchtlingskindern im Unterricht**. Disponível em: <https://www.britishcouncil.de/tipps-zur-integration-von-fluechtlingskindern-im-unterricht> Acesso em: 22 jan. 2023.

BROOKS, Samantha K. et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. **The Lancet**, v. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020.

BRUIT, Héctor H. A invenção da América Latina. **Anais Eletrônicos do V Encontro da ANPHLAC**, 2000.

CALGARY BRIDGE FOUNDATION FOR YOUTH (CBFY). Immigrant Services. **Core Connections Program**. Disponível em: <https://settlementcalgary.com/c2/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CALGARY BRIDGE FOUNDATION FOR YOUTH (CBFY). **Mentorship Program**. Disponível em: <https://cbfy.ca/programs/men/>; <https://cbfy.ca/volunteer/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CALLE 13 e otros. **Latinoamérica** (feat. Totó la Momposina, Susana Baca & Maria Rita). Composta por Eduardo Cabra, Rafa Arcaute, Rene Perez. Produzida por Rene Perez, Eduardo Cabra, Rafa Arcaute. Fonte: Sony Music Latin, Warner Chappell Music. 2010. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/1xuYajTJZh8zZrPRmUaagf?si=33efece804dc4b71> Acesso em: 19 dez. 2022.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação**. Estud. av., São Paulo, v. 17, n. 49, p. 209-231, dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142003000300013>.

CANADA, Government of. **Teachers' Corner**. Disponível em: <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/canadians-celebrate-being-canadian/teachers-corner.html>. Acesso em: 18 out. 2022.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad**. Barcelona: Gedisa, 2004a.

CANCLINI, Néstor García. Ocho acercamientos al latinoamericanismo en antropología. **Revista Z Cultural**. Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea. 2015. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/ocho-acercamientos-al-latinoamericanismo-en-antropologia-nestor-garcia-canclini-2/#:~:text=Nos%20interesa%20lo%20latinoamericano%20como,comprender%20su%20conflictiva%20existencia%20m%C3%BAltiple>. Acesso em: 17 jan. 2023b.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Como integrar alunos migrantes, valorizando suas culturas?** Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-escola-integrar-alunos-migrantes-valorizando-cultura/> Acesso em: 10 out. 2022.

CÉSAR, Chico. **Cantáteis: Cantos elegíacos de amozade**. Editora Garamond, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico] / Bernard Charlot. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHEN, Xinyin et al. Loneliness and social adaptation in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: a multi-national comparative study. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 45, n. 8, p. 1373-1384, 2004.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina - Um Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CLAROS, Alessandra MA; CARLOS, Valeska Gracioso. Portunhol, língua, interlíngua ou dialeto: uma revisão bibliográfica. Anais do **XXXV ENANPOLL**, online, 2020. Disponível em: <https://anpoll.org.br/enanpoll-2020-anais/resumos/digitados/0001/PPT-eposter-trab-aceito-0419-1.pdf> Acesso em: 14 out. 2022.

CODO, W.; LANE, S. (orgs.). **Psicologia Social – O Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

COLL, Agustí Nicolau. As Culturas não são Disciplinas: Existe o Transcultural? In: Encontro Catalisador do Projeto “A Evolução Transdisciplinar na Educação” (2.: 2000: Guarujá, SP) **Educação e transdisciplinaridade**, II / coordenação executiva do CETRANS. – São Paulo: TRIOM, 2002a.

COLL, Agustí Nicolau. Propostas para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização. **Cadernos de Proposições para o Século XXI**, 2. São Paulo, Instituto Pólis, 124p. 2002b.

COLOMER, Teresa. Escuela e inmigración. **La literatura que acoge**. leer.es. Revista del Ministerio de Educación de España. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/38021173/Escuela_e_inmigraci%C3%B3n_La_literatura_que_acoge Acesso em: 09 abr. 2022.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

CORREIA, Ricardo Lopes. O ecomapa na prática terapêutica ocupacional: uma ferramenta para o mapeamento das percepções sobre a participação nas redes sociais de suporte. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional-REVISBRATO**, v. 1, n. 1, p. 67-87, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/download/4263/pdf> Acesso em: 20 jun. 2023.

CORREIO BRASILIENSE. **Brasileiros acham que há racismo, mas somente 1,3% se consideram racistas**. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/brasil/2014/03/25/interna-brasil,419288/brasileiros-acham-que-ha-racismo-mas-somente-1-3-se-consideram-racistas.shtml> Acesso em: 06 nov. 2020.

COSMOPOLITAN. **Bella Poarch Broke TikTok and Now She's Coming for the Music Industry** Disponível em: <https://www.cosmopolitan.com/entertainment/celebs/a39355047/bella-poarch-tiktok-new-music/> Acesso em: 12 nov. de 2022.

DANIEL, E. Valentine; KNUDSEN, John Chr (Ed.). **Mistrusting refugees**. Univ of California Press, 1995.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 10ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2015.

DIASPOTICS – Migrações Transnacionais & Comunicação Intercultural. **Grupo de Pesquisa**. Disponível em: <https://diaspotics.org/> Acesso em: 10 out. 2022.

DUBOW Talitha; KUSCHMINDER, Katie. Family Strategies in Refugee Journeys to Europe, **Journal of Refugee Studies**, Volume 34, Edição 4, Dezembro de 2021, Páginas 4262–4278, <https://doi.org/10.1093/jrs/feab018>

DUE, Clemence; RIGGS, Damien W.; AUGOUSTINOS, Martha. Research with children of migrant and refugee backgrounds: A review of child-centered research methods. **Child Indicators Research**, v. 7, p. 209-227, 2014.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. **Banco de Práticas – Infâncias Migrantes**. São Paulo. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/especiais/infancias-migrantes-em-sao-paulo/infancias-e-migracao-regional-em-sao-paulo/educacao-integral/banco-de-praticas/> Acesso em: 10 out.2022.

EICOS. **Manual do Aluno**. 2012. Disponível em: <http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/wp-content/uploads/Manual-Discente-2019-2020.pdf> Acesso em: 20 out. 2020.

EL PAÍS. **Sinofobia já é um fenômeno global - Bolsonaro escolheu a China como um inimigo externo para culpá-la por suas falhas na gestão da pandemia**. 27 jun. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-06-27/sinofobia-ja-e-um-fenomeno-global.html>. Acesso em: 06 nov 2020.

ELHAJJI, Mohammed. Comunicação Intercultural: apontamentos analíticos. **Rev Contemporânea**, n.4, 2005. Disponível em: http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_04/contemporanea_n04_05_Mohammad.pdf Acesso em: 06 fev. 2020.

ELHAJJI, Mohammed. Comunidades diaspóricas e cidadania global: o papel do intercultural. **ESFERAS - Revista Interprogramas de Pós-graduação em Comunicação do Centro Oeste**, 2014.

ELHAJJI, Mohammed.; AGUIAR, Gabriela Azevedo de; ASSUMPÇÃO, Adriana Maria. Crianças migrantes no Rio de Janeiro: Questões para sua integração nas escolas públicas. **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, v. 20, p. 44-68, 2021.

ELHAJJI, Mohammed; ESCUDERO, Camila. Webdiaspora, migration transnationales et mémoire collective: entre récits et repères. In: ZOUARI, Khaled (Org.) **Migrations contemporaines, territorialité, information et communication médiatisées**. Paris: Michel Houdiard Éditeur, p. 13-29. 2019.

ESCUDERO, Camila. A imprensa imigrante do Rio de Janeiro. **Caderno de Resumos do IV Simpósio de Pesquisa sobre Migrações** Rio de Janeiro: Escola de Comunicação - UFRJ, 2017. Disponível em: <https://oestrangero.org.files.wordpress.com/2017/09/ebook-iv-simpc3b3sio-migrac3a7c3b5es-2017.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2020.

ESPAÑA, Gobierno de. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Observatorio Tecnológico. **Recursos web para la atención a alumnado inmigrante en centros de Educación Secundaria**. Disponível em: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/equipamiento-tecnologico/aulas-digitales/784-recursos-web-para-la-atencion-a-alumnado-inmigrante-en-centros-de-es> Acesso em: 20 ago. 2020.

ESTRANGEIRO, O. **Diaspotics/UFRJ**. Disponível em: <https://oestrangero.org/> Acesso em: 16 dez. 2020.

ESTRATÉGIA. In: **Oxford Languages**. 2023. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=estrat%C3%A9gia+defini%C3%A7%C3%A3o&og=estra&aq=chrome.0.69i59l2j69i60j69i61j69i60j69i65l3.1758j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 09 jan. 2023.

EUROPEAN COMMISSION. European Website on Integration. **Integration Practices**. Disponível em: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/integration-practices> Acesso em: 14 maio 2022.

EXAME. **O panorama da imigração no Brasil**. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/o-panorama-da-imigracao-no-brasil/> Acesso em: 20 dez. 2022.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. Tradução de Paula Siqueira. **Cadernos De Campo (São Paulo-1991)**, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005.

FERREIRO, Emilia. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Fondo de cultura económica, 2016.

FOLHA DE S. PAULO. **Brasileiro superestima em 75 vezes o número de imigrantes no país, diz pesquisa**. Dez. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/12/brasileiro-superestima-em-75-vezes-o-numero-de-imigrantes-no-pais-diz-pesquisa.shtml> Acesso em: 06 nov. 2020.

FOLHA DE S. PAULO. **Em meio a surto de coronavírus, orientais no Brasil relatam preconceito e desconforto**. 03 fev. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/02/em-meio-a-surto-de-coronavirus-orientais-no-brasil-relatam-preconceito-e-desconforto.shtml> Acesso em: 06 nov. 2020.

FOLHA DE S. PAULO. **Racismo envergonhado**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/6/25/opiniaio/1.html> . Acesso em: 06 nov. 2020.

FORLOT, Gilles. **Avec sa langue en poche... : Parcours de Français émigrés au Canada (1945-2000)**. Nouvelle édition [en ligne]. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain. 2008. ISBN: 9782875581822. Disponível em: <http://books.openedition.org/pucl/971>. Acesso em: 24 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 5a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**-28ª Edição-São Paulo. Editora Paz e Terra, 2003.

FUHRMAN, O.; MCCORMICK, K.; CHEN, E.; JIANG, H., SHU, D.; MAO, S.; BORODITSKY, L.. How Linguistic and Cultural Forces Shape Conceptions of Time: English and Mandarin Time in 3D. 2011, **Cognitive Science**, 35: 1305-1328. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2011.01193.x>

FUNAI. **Quem São**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>. Acesso em: 22 out. 2020.

G1. Educação. **Dia do Índio é data 'folclórica e preconceituosa', diz escritor indígena Daniel Munduruku.** Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml> Acesso em: 08 nov. 2020.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** L&PM Editores, 2010.

GALEANO, Eduardo. **Los hijos de los días.** Madrid: Siglo XXI, 2012.

GALILEU. **Ouçã o lendário disco dourado que viaja pelo cosmos abordo das naves Voyager.** Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Espaco/noticia/2015/08/ouca-o-lendario-disco-dourado-que-viaja-pelo-cosmos-bordo-das-naves-voyager.html> Acesso em: 22 jul. 2022.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: Acesso em: 08 nov. 2020.

GRINBERG, Léon; GRINBERG, Rebeca. **Migración y Exilio – Estudio psicoanalítico.** Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 1996.

GUARESCHI, Pedrinho A. Relações comunitárias relações de dominação. In R. H. F. Campos (Ed.), **Psicologia social comunitária: Da solidariedade à autonomia** (11. ed., p. 81-99). Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUPTA, A.; FERGUSON, J. **Mais além da “cultura”: espaço, identidade e política da diferença.** 1992. Disponível em: http://ucla.academia.edu/AkhilGupta/Papers/235926/Mais_Alem_Da_Cultura_Espaco_Identidade_E_Politica_Da_Diferenca. Aceso em: 05 fev. 2010.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016. 260 p.

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

HAN, Heejeong Sophia; THOMAS, M. Shelley. No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. **Early Childhood Education Journal**, v. 37, p. 469-476, 2010.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens - Uma breve história da humanidade.** Tradução Janaína Marcoantonio. 38 ed. Porto Alegre, RS: L&PM. 2018. 464p.

HEALY, HAZEL. Freedom to move – for everyone. 12 February 2020. *In: New Internationalist*. (texto original) Disponível em: <https://mailchi.mp/3cb447ec1525/the-migration-newsdesk-13-february-2020?e=9ec2c638f4>. Acesso em: 13 fev 2020.

IBGE. **Conceitos gerais » o que é um atlas geográfico?** Disponível em: <https://atlasescolar.ibge.gov.br/conceitos-gerais/o-que-e-um-atlas-geografico>. Acesso em: 14 maio 2022.

ILLES, Paulo; DIMITROV, Vera Gers. Organização da Coleção: Salete Valesan Camba. Imigrantes. **Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR e Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Flacso Brasil. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/60994147-Colecao-caravana-de-educacao-em-direitos-humanos-imigrantes.html> Acesso em: 29 set 2020.

IOM – International Organization for Migration. Claus Bech Hansen, Jan Beise and Danzhen You. **Chapter 2 Vulnerabilities of migrant and forcibly displaced children**, 2019. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/fatal-journeys-volume-4-missing-migrant-children> Acesso em: 20 jan. 2023.

ITAÚ CULTURAL. **Darlene Taukane – Mekukradjá**. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/darlene-taukane-mekukradja> Acesso em 22 out 2020. JACKSON, D.; MOORLEY, C. ‘Nothing about us without us’: embedding participation in peer review processes. **Journal of Advanced Nursing**, 2022, 78, e75– e76. <https://doi.org/10.1111/jan.15122>

JOSEPH, Ola. *In: Stanford medicine radiology diversity newsletter*. vol. 1 issue 5. February. Disponível em: <https://web.stanford.edu/dept/radiology/cgi-bin/raddiversity/wp-content/uploads/2018/02/2-February-Newsletter.pdf> Acesso em 3 nov. 2022.

JOURDAN, Didier et al. Supporting every school to become a foundation for healthy lives. **The lancet child & adolescent health**, v. 5, n. 4, p. 295-303, 2021

KOBELINSKY, Carolina. La evaluación moral cotidiana de los candidatos al estatuto de refugiado en Francia. **Runa**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-96282007000100004&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2020.

KOHATSU, Lineu Norio; RAMOS, Maria da Conceição Pereira; RAMOS, Natalia (2020). Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicologia Escolar E Educacional**, 24 (Psicol. Esc. Educ., 2020 24). <https://doi.org/10.1590/2175-35392020213834>

KRISTEVA, Julia et al. **Powers of horror**. University Presses of California, Columbia and Princeton, 1982.

KUAU. **Acolhimento e empatia na escola**. E-book. Disponível em: <https://mailchi.mp/kuau/acolhimento-empatia-escola> Acesso em: 20 jun. 2023.

LEIVA OLIVENCIA, Juan José. Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. **Educacion y diversidad= Education and diversity: Revista inter-universitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad**, n. 3, p. 107-149, 2009.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. Página: 261-284

LI, Qianyu; ZHANG, Wenxin; ZHAO, Jingxin. The longitudinal associations among grandparent–grandchild cohesion, cultural beliefs about adversity, and depression in Chinese rural left-behind children. **Journal of health psychology**, v. 26, n. 1, p. 140-155, 2021. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1359105318803708> Acesso em 10 jan. 2023.

LUNETAS, Múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias. Literatura. **21 livros sobre refugiados e imigrantes para mostrar às crianças**. Publicado em 29.01.2021, Atualizado em 20.12.2022. Disponível em: <https://lunetas.com.br/livros-refugiados-imigrantes-criancas/> Acesso em: 02 jan. 2023.

MCAULIFFE, M.; A. TRIANDAFYLLIDOU (EDS.), 2021. **World Migration Report 2022**. International Organization for Migration (IOM), Geneva.

MADEIRA, Zelma; GOMES, Daiane Daine de Oliveira. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 133, p. 463-479, Dec. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282018000300463&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.154>.

MALGESINI, Graciela; GIMENEZ, Carlos. **Guía de Conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad**. Catarata, Madrid. 2000.

MAND, Kanwal. 'I've got two houses. One in Bangladesh and one in London... everybody has': Home, locality and belonging (s). **Childhood**, v. 17, n. 2, p. 273-287, 2010.

MATOS, D. C. V. da S.; PERMISÁN, C. G.. Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. **Educação E Pesquisa**, 2016), 42 (Educ. Pesqui., 2016 42(4)). <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612162742>

MATTHEWS, Shirley Viviana; SPEKTOR, Claudia Edit. **Aspectos psicológicos de la migración**. Trabajo presentado en las Jornadas: “Un siglo de migraciones en la Argentina contemporánea: 1914-2014”. Buenos Aires, 2016. Organizado por el Instituto de Investigaciones “Gino Germani” (IIGG), Facultad de Ciencias Sociales (FSOC), Universidad de Buenos Aires (UBA, 2016). Disponível em: <https://www.babelpsi.com/aspectos-psicologicos-de-la-migracion/> Acesso em: 10 jan. 2022.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Das coisas que nos fazem pensar, que nos forçam a pensar** [recurso eletrônico]: o debate sobre a nova teoria da comunicação / Ciro Marcondes Filho – 2. ed. – São Paulo: ECA/USP, 2019. 101 p. ISBN 978-85-7205-253-5 DOI 10.11606/9788572052535. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/bitstreams/6aec1654-77cc-406b-80de-1ede1b4c6c33> Acesso em: 03 fev. 2022.

MENDES, Sofia. Educação. A migração e sua implicação nas crianças Projeto analisa os efeitos da migração em crianças e como são tratadas na escola. **Periscópio**. Portal de Divulgação Científica do IPUSP Instituto de Psicologia da USP. Disponível em: <https://sites.usp.br/psicosp/migracao-e-sua-implicacao-nas-criancas/> Acesso em: 06 set. 2022.

MICREATE, MIGRANT CHILDREN AND COMMUNITIES IN A TRANSFORMING EUROPE. **Child-centred approach across disciplines. Workpackage 2 State of the Art**. Deliverable 2.6. June 2019. Disponível em: <https://ec.europa.eu/research/participants/documents/downloadPublic?documentId=080166e5c7dd0909&appld=PPGMS> Acesso em: 22 mar. 2021.

MIGRA VENEZUELA. **Requisitos para que niños venezolanos estudien en Colombia**. 2019. Disponível em: <https://migravenezuela.com/web/articulo/requisitos-para-que-ninos-venezolanos-estudien-en-colombia-2019/1508>. Acesso em: 08 set. 2020.

MILESI, Rosita. **Refugiados: realidade e perspectivas**. Edições Loyola, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 1, de 13 de Novembro de 2020**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN12020.pdf Acesso em: 18 dez 2022.

MIRANDA, Suélen Cristina de. **A imigração haitiana para o Brasil: um olhar a partir do sintagma identidade-metamorfose-emancipação**. (2017). Mestrado em Psicologia Social. São Paulo 2017 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio da Costa Ciampa.

MOLON, SI. O processo de exclusão/inclusão na constituição do sujeito. *In* ZANELLA, AV., et al., org. **Psicologia e práticas sociais** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 9-18. ISBN: 978-85-99662-87-8. Available from SciELO Books .

MONDACA, Carlos et al. Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. **Estud. Atacama**, San Pedro de Atacama, n. 57, p. 181-201, 2018. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-10432018000100181&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 09 nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. São Paulo: SENAC, 2013.

MOSCOSO, María Fernanda. (2008) **Nuevos sujetos, nuevas voces: ¿hay lugar para el pensamiento infantil en los estudios transnacionales**, Santamaría, Enrique (edc.) Nuevos retos epistemológicos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones, edic. Anthropos, Barcelona

MOVIMENTO PELA BASE. Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC. **Center for Curriculum Redesign**, 2018. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competicencias_Progressao.pdf Acesso em: 07 out. 2018.

NAFO. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. **Caruurta Qoysaska Luuqadaha Badan Ku Hadla - Buugyar oo warbixineed**. Oslo. Disponível em: <https://morsmal.no/so/informasjonsheftet-barn-i-flerspraklige-familier/> Acesso em: 04 jan. 2023.

NASCIUTTI, J.C.R. A instituição como via de acesso à comunidade. In: R.H. F. Campos (Org.). **Psicologia Social Comunitária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 100-126.

NETFLIX. **As Nadadoras**. Trailer oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O-an-bfiaNI> Acesso em: 1 de nov. de 2022.

NEVES, A. de O. **Política linguística de acolhimento às crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso**. dissertação de mestrado. (2018). 185 f. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG

NEXO. **Como o Brasil lida com a imigração venezuelana**. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/02/14/Como-o-Brasil-lida-com-a-imigra%C3%A7%C3%A3o-venezuelana>. Acesso em: 20 dez. 2022.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO ELZA BERQUÓ (NEPO – UNICAMP). **Estudantes imigrantes transnacionais no Brasil matriculados no ensino básico**. Banco interativo. Observatório do NEPO, 2020. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>. Acesso em: 02 de mar. 2022.

OIM, Organización Internacional para las Migraciones, Migraciones e Interculturalidad. **Guía para el desarrollo y Fortalecimiento de habilidades en comunicación intercultural**. Argentina. 2017. Disponível em: <https://publications.iom.int/es/books/migraciones-e-interculturalidad-guia-para-el-desarrollo-y-fortalecimiento-de-habilidades-en> Acesso em: 08 out. 2020.

OIM, International Organization for Migration. **Right to Education: Migrant Youth Have Their Say** – vídeo. 2016. Disponível em: <https://www.iom.int/video/right-education-migrant-youth-have-their-say> Acesso em: 15 fev. 2020.

OLFF, Miranda; AMSTADTER, Ananda et al. A decennial review of psychotraumatology: what did we learn and where are we going?, **European Journal of Psychotraumatology**, 2019, 10:1, 1672948, DOI:10.1080/20008198.2019.1672948. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/20008198.2019.1672948> Acesso em: 30 jul. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa** (Brasil), v. 15, p. 01-15, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13655> Acesso em: 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, Tadeu; TONHATTI, Tânia. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: Tadeu; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu.; SILVA, Bianca (Orgs.). **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. (p. 8-35).

ONU NEWS. Desenvolvimento econômico. **Remessas de migrantes totalizam o triplo do valor da Assistência Oficial ao Desenvolvimento**. 16 Junho 2022. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/06/1792572> Acesso em: 07 out. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **New York Declaration**. 2016. Disponível em: <https://refugeesmigrants.un.org/declaration>. Acesso em: 15 fev. 2020.

PARES, Cáritas RJ. **Casa de Acolhida Papa Francisco**. Disponível em: <http://www.caritas-rj.org.br/casa-de-acolhida-papa-francisco.html> Acesso em: 19 dez. 2022.

PARES, Cáritas RJ. **Clipe - Um Refúgio na Arte – Metanoia**. Disponível em: https://youtu.be/EwddLU5a_zk Acesso em: 19 dez. 2022.

PARK, Maki; KATSIAFICAS, Caitlin. Mitigating the Effects of Trauma among Young Children of Immigrants and Refugees. **The Role of Early Childhood Programs**. Washington, DC: Migration Policy Institute. Retrieved from, 2019. Disponível em: <https://www.migrationpolicy.org/research/mitigating-effects-trauma-young-children-immigrants-refugees> Acesso em: 16 ago. 2020.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. (Nota explicativa de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1942 (15ª ed. 1995). <http://arquivopessoa.net/textos/174>

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Lei nº 16.478 de 8 de julho de 2016 - Legislação Municipal**. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016/#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Municipal%20para,o%20Conselho%20Municipal%20de%20Imigrantes>. Acesso em: 20 out. 2020.

PREFEITURA DE FOZ DO IGUAÇU. PARANÁ. **Acolhimento de pessoas refugiadas e migrantes em Foz do Iguaçu é destaque em relatório da ONU**. Publicado em 18/04/2023. Disponível em: <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia.php?id=51851> Acesso em: 01 maio 2023.

PROJETO GALILEO MOBILE. **Homepage**. Disponível em: <https://www.galileomobile.org/>. Acesso em: 8 Jul. 2022.

PROMUNDO; CIESPI. **Comunidade não é risco, é oportunidade: fortalecendo as bases de apoio para crianças e jovens em comunidades do Rio de Janeiro /** Promundo, CIESPI. Rio de Janeiro. 76 p.; 25 cm. 2006. Disponível em: <https://promundoglobal.org/wp-content/uploads/2015/01/From-Communities-at-Risk-to-Communities-with-Potential-Portuguese.pdf> Acesso em: 01 jul. 2018.

QUÍCHUA. *In*: **MICHAELIS**, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=qu%C3%ADchua> Acesso em: 06 nov. 2022.

QUINTANA, Mario. **Poemas para ler na escola**. Objetiva, 2012.

RAÍZES. **Loja Mira Jovem celebra a dignidade**. Disponível em: <https://www.raizes.pt/2021/02/26/loja-mira-jovem-celebra-a-dignidade/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

REYES, Marta González; GÓMEZ, Virginia Pulido; HERRERO, Ruth García; VÁZQUEZ, Paloma Pastor; REYES, María González; THIAM, Daouda; KANTE, Daouda; SARRY, Sini. **Un viaje hacia el encuentro**. Proyecto. Fundación FUHEM. Disponível em: <https://www.fuhem.es/media/ecosocial/File/Materiales%20educaci%C3%B3n/Proyecto%20Viaje%20hacia%20el%20encuentro.pdf> Acesso em: 18 out. 2022.

RIOS, Diego Ferreira Avellar; LARA, Caio Augusto Souza. Trabalho escravo contemporâneo: a exploração dos bolivianos nas indústrias têxteis e confecções de São Paulo. **Percursos**, v. 4, n. 31, p. 274-277, 2019.

RIZZINI, Irene; BARKER, Gary; CASSANIGA, Neide. Criança não é risco, é oportunidade. **Fortalecendo as Bases de Apoio Familiares e Comunitárias para Crianças e Adolescentes**. Rio de Janeiro: CESPI/USU-Instituto PROMUNDO. Projeto de Pesquisa, 2000.

RNPI, Rede Nacional Primeira Infância. **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Coordenador de elaboração: Vital Didonet. Brasília: dez. 2010.

ROBLES, Juan Manuel. *In: Ciudad Infinita*. Radio Ambulante. Disponível em: <https://radioambulante.org/transcripcion/ciudad-infinita-transcripcion> Acesso em: 06 jul. 2022.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. WWF Martins Fontes, 2017.

ROOTS OF EMPATHY. **Programs » Roots of Empathy**. Disponível em: <https://rootsofempathy.org/>. Acesso em: 8 jul. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

SANTOS, Caroline Delfino dos. **A inclusão escolar de crianças africanas negras em Duque de Caxias/RJ – diálogos culturais a favor de um de uma pedagogia antirracista**. Trabalho apresentado no VII Simpósio de Pesquisa sobre Migrações, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 27 a 29 de novembro de 2019. Disponível em: <https://oestrangero.org.files.wordpress.com/2020/06/caderno-de-resumos-2020-simpc3b3sio-2019.pdf> Acesso em: 09 ago. 2020.

SANTOS, Miriam de Oliveira. Migração e Educação: analisando o cotidiano escolar na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. **Revista PerCursos**. Florianópolis, v. 15, n.28, p. 95 - 119. jan./jun. 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 232-240, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317/17259> Acesso em: 13 fev. 2023.

SAWAIA, Bader. (Org.) **As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAYAD, Abdelmalek. **A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. Prefácio Pierre Bourdieu; tradução Cristina Murachco. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SCHRÖDER, Ulrike. Comunicação intercultural: uma desconstrução e reconstrução de um termo inflacionário. **Cadernos de Linguagem e sociedade**, 2008, v. 9, n. 1, p. 38-49. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/9259> Acesso em: 20 out. 2020.

SCHÜTZ, Alfred. **A construção significativa do mundo social: uma introdução à sociologia compreensiva** / tradução de Tomas da Costa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. (Coleção Sociologia)

SCHÜTZ, Alfred. **Estruturas do mundo da vida** [recurso eletrônico] / Alfred Schütz, Thomas Luckmann ; tradução Tomas da Costa ; apresentação e revisão técnica Hermílio Santos. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: ediPUCRS, 2023.

SCHÜTZ, Alfred. O Estrangeiro – Um ensaio em Psicologia Social. Tradução: Márcio Duarte e Michael Hanke. **Revista Espaço Acadêmico**, 2010, 10 (113), p.117-129.

SHARE MY LESSON. **Free Immigration Lesson Plans & Resources**. Disponível em: <https://sharemylesson.com/subject/immigration> . Acesso em: 01 ago. 2020.

SHARE MY LESSON. **The Journey (book discussion guide)**. Disponível em: <https://sharemylesson.com/teaching-resource/journey-book-discussion-guide-281201> Acesso em: 01 ago. 2020.

SILVA SOBRINHO, André Luiz da et al. **Jovens e saúde: revelações da pandemia no Brasil 2020-2022**. Rio de Janeiro: Fiocruz. 2022. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/55181/e-book_jovens_e_saude_revelacoes_da_pandemia_no_brasil_vf_pdf_1.pdf?sequence=2 Acesso em: 18 jan. 2023.

SILVA, Otavio Henrique Ferreira da. **Termo de assentimento livre e esclarecido na pesquisa com crianças da Educação Infantil**. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/termo-de-assentimento-livre-e-esclarecido-na-pesquisa-com-criancas-da-educacao-infantil-exclusivo/?unapproved=10181&moderation-hash=5651ffae0a70cb6f9231f3fdec082c27#comment-10181> Acesso em 29 mai 2021

SIMPSON, Nicole B. Demographic and economic determinants of migration. **IZA World of Labor**, 2022.

SINGH, Swaran P. et al. School mobility and prospective pathways to psychotic-like symptoms in early adolescence: a prospective birth cohort study. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 53, n. 5, p. 518-527. e1, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.01.016> Acesso em: 30 out. 2020.

SOUZA, Conceição Aparecida Nascimento de. Representações sociais e memória na ressignificação das identidades dos refugiados que migram para o Rio de Janeiro: o caso da feira de refugiados chega junto. **NAUS-Revista Lusófona de Estudos Culturais e Comunicacionais**, v. 2, n. 2, p. 051-064, 2019.

SOUZA, Juliana Beatriz Almeida de. Las Casas, Alonso de Sandoval and the defense of black slavery. **Topoi (Rio de Janeiro)**, v. 7, n. 12, p. 25-59, 2006.

STANGHERLIM, Roberta. **Gestão democrática e protagonismo infanto-juvenil em unidades educacionais municipais de Osasco**. 2008.

STURZA, Eliana. 'Portunhol': língua, história e política. **Gragoatá**, v. 24, n. 48, p. 95-116, 2019.

TAMAR, Projeto. Tartarugas marinhas. Comportamento. Disponível em: <https://www.tamar.org.br/interna.php?cod=89> Acesso em: 20 out. 2022.

TAUKANE, Darlene Yaminalo. **A história da Educação Escolar entre os Kurâ-Bakairi**. Cuiabá. 1999. 204p.

TAVARES, Rosana Carneiro. O sentimento de pertencimento social como um direito básico e universal. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, v. 15, n. 106, p. 179-201, 2014.

UFRGS. **Boas práticas em governança migratória local**. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/migracidades/factsheets-boas-praticas/> Acesso em: 16 dez. 2020.

UNHCR, Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés. **L'enseignement de la thématique des réfugiés**. Disponível em: <https://www.unhcr.org/fr/enseigner-sur-la-thematique-des-refugies.html>. Acesso em: 18 out. 2021.

UNICEF Data: Monitoring the situation of children and women. Migration. 2021. Last update: April 2021 | Next update: December 2023. **In 2020, the number of international migrants reached 281 million; 36 million of them were children**. Disponível em: <https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/migration/> Acesso em: 01 ago. 2022.

UNICEF. **Desnutrição**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/desnutricao> Acesso em: 07 nov. 2020.

UNICEF. **História dos direitos da criança**. Os padrões internacionais avançaram radicalmente ao longo do século passado – conheça alguns marcos na história desses direitos no Brasil e no mundo. s/d. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca> Acesso em: 01 maio 2023.

UNICEF et al. Um mundo para as crianças. **Relatório da Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a Criança As metas das Nações Unidas para o Milênio**, 2002.

UOL. Cotidiano. **Estudo: Professor vê aluno negro como agressivo e trata branco com simpatia**. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/07/23/estudo-professor-ve-aluno-negro-como-agressivo-e-trata-branco-com-simpatia.htm> Acesso em: 08 nov. 2020.

VALDIVIA, Ibis Marlene Álvarez; MONTOTO, Iosbel González. (2017). Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom?, **International Journal of Inclusive Education**, DOI: 10.1080/13603116.2017.1377298

VENEZUELA GLOBAL. **Homepage**. Disponível em: <https://www.venezuelaglobal.org/> Acesso em: 20 dez. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O problema da consciência**. In L. S. Vigotski. Teoria e método em psicologia (3ª ed., p.171-189). São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Originalmente publicado em 1925).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WATT, Philip. An intercultural approach to "integration". **Translocations: The Irish Migration, Race and Social Transformation Review**, v. 1, n. 1, p. 154-163, 2006. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=51946fc3941bd99b5f9d385a6d166eb0bf15b738> Acesso em 26 ago. 2021.

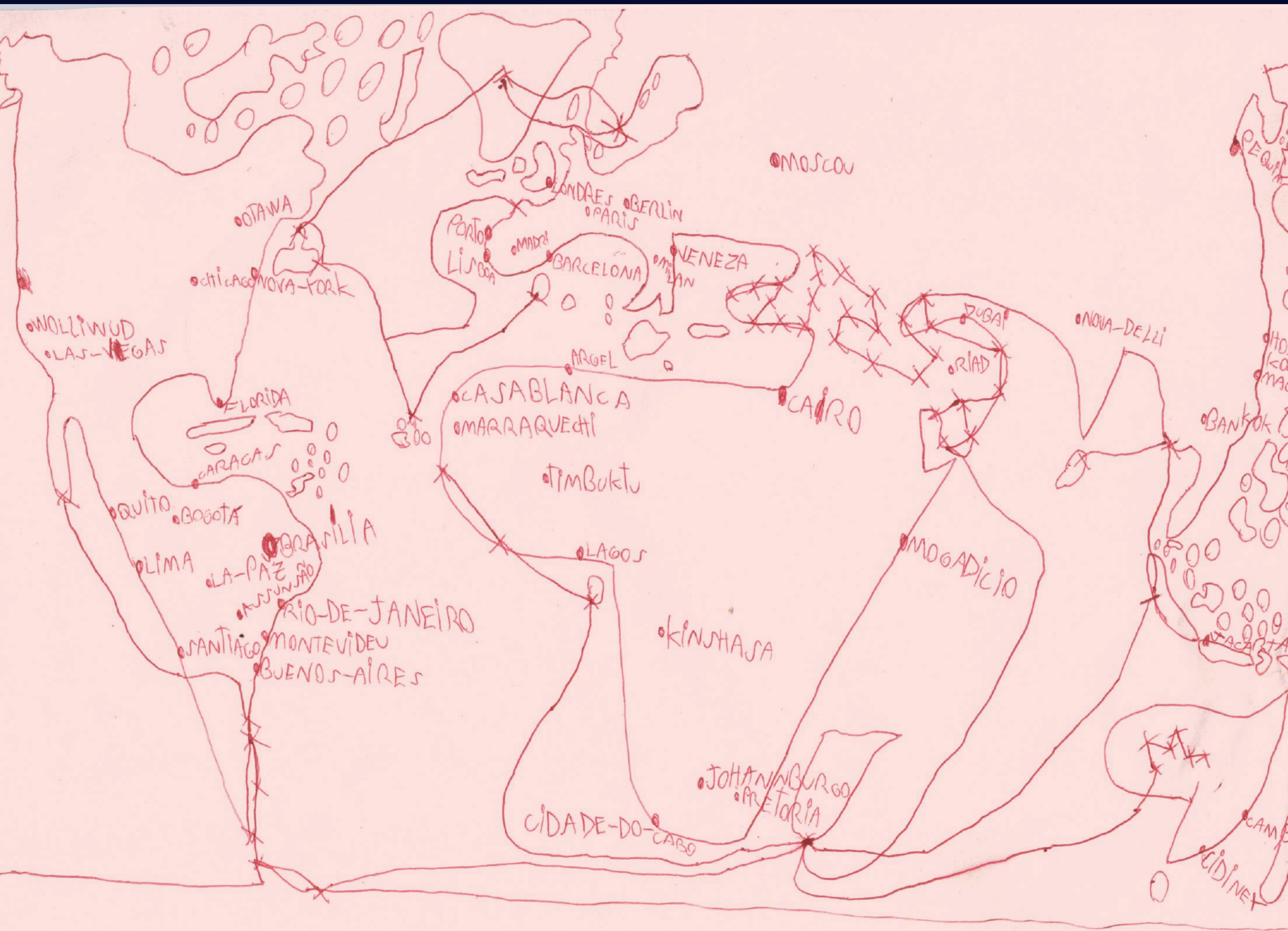
XERXA, Y.; RESCORLA, L.; SHANAHAN, L.; TIEMEIER, H.; COPELAND, W. (2023). Childhood loneliness as a specific risk factor for adult psychiatric disorders. **Psychological Medicine**, 53(1), 227-235. doi:10.1017/S0033291721001422

YOUSAFZAI, M; Welch, L. **We are displaced. My journey and stories from refugee girls around de world**. New York, Boston: Little, Brown and Company, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Atlas de Atividades para Promoção de Ambientes Interculturais e Acolhedores em Sala de Aula

Para professores
Ciclo Básico



ATLAS DE ATIVIDADES PARA PROMOÇÃO DE AMBIENTES INTERCULTURAIS E ACOLHEDORES NAS ESCOLAS

Gabriela Azevedo de Aguiar

ATLAS DE ATIVIDADES

Este Atlas é parte da
Tese de Doutorado

“Meu portuñol fala: sentidos produzidos por
crianças e adolescentes migrantes latino-
americanos nas escolas brasileiras”

apresentada ao Programa EICOS – Pós-
graduação em Psicossociologia de Comunidades
e Ecologia Social do Instituto de Psicologia na
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito ao grau de Doutora em
Psicossociologia da pesquisadora e psicóloga
Gabriela Azevedo de Aguiar.

E foi orientada pelo
Prof. Dr. Mohammed ElHajji.

Você pode acessar a tese completa em:

<https://ufrj.academia.edu/GabrielaAzevedodeAguiar>

<https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Azevedo-De-Aguiar>

Este Atlas foi revisado pela
Francisca Azevedo de Aguiar.

Abril de 2023

ATLAS DE ATIVIDADES

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A282 Aguiar, Gabriela Azevedo de.
Atlas de atividades para promoção de ambientes interculturais e acolhedores nas escolas : para professores, ciclo básico / Gabriela Azevedo de Aguiar. - Rio de Janeiro : G. A. de Aguiar, 2023.
62p. : il.

ISBN: 978-65-00-78486-2 (versão online).

O livro faz parte da tese (doutorado) apresentada a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, EICOS.

1. Atividades criativas na sala de aula. 2. Jogos educativos. 3. Crianças. 4. Adolescentes. I. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

CDD: 371.337

Elaborada por: Adriana Almeida Campos CRB-7/4081

Copyright © 2023 Gabriela Azevedo de Aguiar
Todos os direitos reservados.

ATLAS DE ATIVIDADES PARA PROMOÇÃO DE AMBIENTES INTERCULTURAIS E ACOLHEDORES NAS ESCOLAS

Meus agradecimentos a todas as pessoas que participaram direta ou indiretamente deste processo, em especial às crianças, aos adolescentes e aos professores entrevistados durante a pesquisa para a tese.

Sem vocês este Atlas não poderia ser construído como foi e não poderíamos, agora, dá-lo de presente a todos que se interessarem por ele - de maneira gratuita e para ampla distribuição. Ele é um produto de pesquisa realizada na universidade pública e gratuita do Brasil.

Você pode utilizar este material em aulas e atividades com crianças, adolescentes e até mesmo adultos, basta adaptá-lo à sua realidade.

Se for reproduzir ou se inspirar nele, por favor, cite a fonte. Obrigada!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Apresentação – Uma carta para você.....7

MÓDULO 1

Pontos de partida..... 10

Orientações, Perguntas e Respostas..... 13

MÓDULO 2

Sugestões de Atividades..... 22

Indicações de sites e outros materiais..... 56

LISTA DE ILUSTRAÇÕES..... 57

REFERÊNCIAS.....59



Por que um Atlas de Atividades?

A proposta de um Atlas é trazer um conjunto de informações sobre algum assunto de maneira organizada e com o intuito de apoiar pesquisas ou outras atividades de aprendizagem. (IBGE, 2022)

Este Atlas de Atividades foi elaborado para dar suporte aos profissionais que receberão crianças e adolescentes migrantes em seus espaços de convivência e que queiram fomentar práticas interculturais inclusivas e acolhedoras.

Você pode utilizar este material em aulas e atividades com crianças, adolescentes e até mesmo adultos, basta adaptá-lo à sua realidade.

Se for reproduzir ou se inspirar nele, por favor, cite a fonte. Obrigada!



APRESENTAÇÃO - UMA CARTA PARA VOCÊ

Esta carta poderia ter sido escrita por uma das crianças ou dos adolescentes entrevistados durante a elaboração da tese de doutorado. Tomei emprestada muitas de suas vozes para contar um pouco sobre este Atlas e a experiência de migrar como se fosse uma criança chegando à sua nova escola. Sejam bem-vindos!

Esta é minha carta para você. Nela quero contar um pouco sobre quem eu sou e como estou chegando na sua escola. Contando isso, narro uma parte da minha história, né?

Eu sou Yelitza. Isso mesmo, tem que falar como se fosse "ielítisa". Algumas pessoas aqui no Brasil não conseguem falar direito, daí eu explico.

Eu tenho 10 anos e venho da Venezuela, mas poderia ter vindo de outro lugar, como meu amigo Khalid, que veio da Síria, ou a Zuri, que veio da República Democrática do Congo. Conheci eles num dia de feira de comidas de vários países. Mas isso é outra história. O que eu quero contar é que vou começar a ir para a escola no Rio de Janeiro na próxima semana.

Nossa, eu vou começar em uma nova escola, numa nova cidade, num novo país. E não tenho a menor ideia de como será. As pessoas vão com um uniforme arrumado? Tem que prender o cabelo? Será que alguém vai me entender? Eu não entendo nada quando as pessoas daqui falam comigo - ainda não aprendi a falar português e meus pais só sabem um pouco. E eu tenho muita saudade de casa...

Eu não sabia que aqui no Rio ia ser tão quente, então, trouxe casaco de frio, manta, e ainda não usei nada. Trouxe também meu ursinho de pelúcia e algumas medalhas que eu ganhei jogando beisebol. Aqui só ouvi gente falando de futebol, eu até gosto de jogar no recreio da escola, mas meus pais gostam mesmo é de ver beisebol. Consegui trazer aquela saia que eu gosto e o mais importante... na mala eu trouxe as lágrimas da minha avó, como explicou meu amigo Eren. É, ela ficou lá longe.

Muita saudade de casa e de todo mundo que ficou lá. Eu sei que a situação de emprego estava ruim lá, que a gente estava com problema para ir para a escola e ter comida, mas acho que não precisava vir para cá.

Precisava mesmo? Eu queria ter ficado em casa. Não entendo nada. Como é que eu vou conseguir fazer o dever de casa? Meus pais não

vão conseguir me ajudar. Como é que eu vou saber onde é o banheiro na escola? Será que alguém vai querer falar comigo? Vou levar meu boletim da Venezuela para a professora ver que eu sou inteligente, sim. Eu só ainda não sei falar português.

Então, vou chegar na classe e ficar quietinha, bem quietinha. Sem me mexer muito que é para ninguém perceber que eu estou ali. Daí talvez tudo isso passe e a água pare de escorrer no meu rosto e minha garganta pare de ficar apertada.

Não sei se quero falar na frente de toda a classe. Será que tem outro jeito? Acho que o melhor seria se me perguntassem antes, né, para saber como eu fico mais tranquila ou mais à vontade.

E, você, professor/a?

Pode me ajudar?



MÓDULO I

PONTOS DE PARTIDA

Coloquei aqui algumas coisas que me contaram durante a realização da pesquisa e que podem ajudar todos aqueles que estão na escola a receberem o/a novo/a estudante migrante.

São atividades que os professores e outras pessoas da escola podem fazer para que todos se conheçam melhor e não fiquem achando que só quem é novo é que é diferente. Todo mundo é diferente do outro, né? Mas às vezes ainda não sabem disso.

Alguns/nossos/meus pontos de partida:

Este Atlas parte de hipóteses ou pressupostos básicos e inclui nesta sessão algumas Perguntas & Respostas.

Bom, acreditamos que promover espaços acolhedores e que estimulem a interculturalidade é algo essencial para vivermos em um lugar menos violento, mais justo, democrático e... feliz. Por quê? Vou tentar explicar aqui:

Você já reparou que geralmente os famosos bullyings que acontecem dentro e fora da escola têm a ver com não sabermos conviver e respeitar quem é diferente da gente ou do que é considerado "normal?" para aquele grupo, ou seja, o que é considerado mais comum e a referência para como

todo mundo "deveria" ser?

Se nós mostrarmos para as crianças - desde pequenas - que somos todos diferentes entre nós, que cada um tem suas características e tudo bem, e que isso é legal porque aprendemos com as diferenças - se não, eu só experimentaria o que eu já conheço - não precisa atormentar, zoar ou fazer mal ao outro, né? A gente pode simplesmente ser amigo e, quando não quiser ser amigo, ser só colega que respeita todo mundo.

Às vezes as crianças e os adolescentes migrantes gostam quando perguntam a eles coisas sobre seus países de origem, mas às vezes acham chato, principalmente se ficam toda hora perguntando como se fala isso ou aquilo na língua materna deles. Sabe, eles dizem que agora precisam aprender português, mesmo falando outra língua em casa com a família. Mas isso vai depender de cada criança/adolescente, então, é melhor sempre perguntar o que a pessoa prefere. Mas tudo bem, aos poucos eles sabem (esperamos) que farão amigos e que eles os entenderão do jeitinho que são. Quero muito que seja assim.

Ah, mas e esse negócio aí de promover um espaço intercultural que eu falei no começo?

Então, vou explicar da maneira que eu acho mais bonita: a interculturalidade é como um encontro, uma dança entre culturas, na qual ninguém deixa de ser quem é, mas se transforma em algo único, que ainda mantém a essência das origens, mas se movimenta com o passo do outro, ajusta o seu, incorpora ritmos, sons, sabores e saberes diferentes do parceiro de dança e o envolve com os seus saberes, sabores, sons e ritmos. É um espaço de troca, de diálogo e de construção conjunta, que valoriza as diferenças ao invés de anulá-las.

E o espaço da escola é ideal para esse exercício - a gente sabe que precisa aprender mais do que só a ler, escrever e fazer conta, aquilo tudo que está nos livros.

Este Atlas é uma tentativa de ajudar a promover um espaço de dança, ou seja, de troca e diálogo intercultural. Porque a gente está no mundo e há um mundão de possibilidades. 😊

Agora vamos às...

ORIENTAÇÕES + PERGUNTAS E RESPOSTAS:

MÓDULO I

ORIENTAÇÕES

PERGUNTAS E RESPOSTAS



1) URGENTE E IMPORTANTE!

Pontos essenciais para a escola explicar às crianças, aos jovens e às suas famílias - se possível, explicar pessoalmente e entregar em papel na língua materna da família (mesmo que seja com ajuda do tradutor automático do google) e que isso seja feito antes do 1º dia de aula:

① É possível oferecer aulas de português especialmente para as crianças que ainda não falam essa língua? Poderia ser no contraturno? Se não, há instituições que podem apoiar a família oferecendo esses cursos às crianças, adolescentes e adultos?

② A questão do aprendizado da língua é essencial nesse momento de chegada e as famílias geralmente precisam de apoio.

③ Como a criança/ o adolescente deve vir vestido - regras e costumes (imagine chegar na escola e ser o único com a roupa diferente?!) Onde conseguir o uniforme?

④ Como funciona a questão da alimentação na escola (É preciso levar lanche? A escola fornece almoço?)

⑤ Orientações sobre o material escolar: o que é fornecido, o que precisa ser comprado etc. (e se a família não tiver dinheiro, será que há algum tipo de apoio nas organizações que trabalham com migrantes?)

⑥ Como funciona o transporte para a escola (é difícil para uma pessoa de fora do Rio de Janeiro, por exemplo, entender que muitas vezes o ônibus não para no ponto, mesmo quando a gente chama; para usar o transporte de maneira gratuita é preciso estar com o uniforme da escola pública).

⑦ Como é o dever / lição de casa. Tem lição todos os dias? O que fazer quando a criança não entender e os pais não conseguirem ajudar? Podem falar com alguém? Eles conseguem ajuda pelo WhatsApp?

2) É bom usar dicionário na aula?

Hum, depende... Como?! Sim, talvez a criança não tenha dicionário ou a escola não consiga fornecer um. É possível que ela ainda não saiba usar o dicionário muito bem ou ainda não esteja alfabetizada para fazer isso. Mesmo que ela saiba, pode ter muita vergonha de todos a verem mexendo no dicionário o tempo inteiro.

Uma coisa que você pode propor é que ela anote as palavras que quiser entender melhor (do jeito que ela as entender) ou deixar que ela grave a aula com o celular ou outro aparelho para checar o que significam com você ou em casa.

3) Refugiado é diferente de migrante?

Sim e não. Refugiado é também um migrante, alguém que saiu do seu país de origem ou no qual estava vivendo. Para a lei há diferenças e podemos explicar assim: os refugiados

São pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados. (ACNUR, 2022)

4) Qual é a diferença entre imigrante, emigrante, deslocado interno e migrante?

Bom, vamos lá, vou responder com as minhas palavras. Até há pouco tempo, a gente fazia a distinção da seguinte maneira:

Migrante é alguém que migra, que sai de um lugar e vai para outro, estando aí incluídos quem é imigrante e emigrante. Ah, sim, tem diferença entre os dois:

Se a gente estiver falando do Brasil e falar de alguém que veio morar aqui, falamos que essa pessoa é imigrante aqui. Se um brasileiro sai do país e vai morar em outro, dizemos que ele é emigrante, porque emigrou.

Esses movimentos também acontecem dentro de um mesmo país. Então, estamos falando sobre migração interna, como no caso da pessoa que sai da sua cidade natal, por exemplo, São Paulo, e vai morar no Rio de Janeiro. 😊

Mas, aqui no Atlas, não vamos usar imigrante ou emigrante, pois queremos deixar claro que estamos falando de pessoas que se movimentam entre países e, então, vamos falar de migração transnacional (que tem a ver com a ideia de Nação). Então, o termo "migrante" engloba todas as pessoas que imigram e emigram, porque quem é imigrante também é emigrante na sua terra de origem. Assim como qualquer um que emigre será imigrante no novo lugar. Portanto, usamos somente "migrante".

Desde 2017 (Lei da Migração), houve uma mudança nesses termos e consideramos o migrante como um sujeito de direitos, não importando se ele entra, sai ou fica no país.

Também não vamos nos referir aos migrantes transnacionais como estrangeiros, porque isso remete ao Estatuto do Estrangeiro que foi feito na época da ditadura militar (aqui no Brasil) e enxergava o migrante transnacional como um potencial perigo para o país e para a segurança nacional. O Estatuto do Estrangeiro foi substituído pela Lei da Migração e, assim, podemos caminhar enxergando a todos como pessoas com direitos iguais, ou seja, sujeitos de direitos.

Em alguns países, como na nossa vizinha Colômbia, há também pessoas que são obrigadas a migrar internamente, dentro da própria Colômbia. Nesses casos a gente diz que essas pessoas são deslocadas internas - em espanhol o termo é "desplazadas". Seriam refugiados internos, mas não se costuma usar esse nome.

5) A pessoa "é" migrante transnacional ou refugiado ou "está" migrante transnacional ou refugiada?

A pessoa "está" migrante ou refugiado. Ser migrante ou refugiado tem a ver com o fato de eu ter nascido e vivido em um outro país e, por algum motivo (que podem ser vários), eu ter

saído de lá e ido morar em outro país ou estar em movimento entre os lugares. Mas, se eu voltar ao meu país de origem, não serei mais migrante, não é mesmo?

6) O refugiado pode estudar aqui no Brasil?

Sim, a pessoa em situação de refúgio pode trabalhar, estudar, usar o nosso sistema de saúde, assim como os outros cidadãos estrangeiros em situação regular (ACNUR, 2022).

7) As crianças migrantes que não estão em situação regular no país podem estudar mesmo assim?

Simmmmmmmmmmm!!!! Mesmo que as crianças estejam indocumentadas no Brasil e/ou não tenham trazido os comprovantes da escola de origem, elas podem se matricular em nossas escolas públicas. Muita gente não sabe disso e acaba criando entraves, mas é um direito de todos. Veja mais em:

<https://www.educacaopararefugiados.com.br/guia-completo>

8) Quando o migrante voltará para o seu país de origem?

Não sei, ninguém sabe. Para alguns esse retorno fica como um sonho, mas nunca mais se concretiza. Para outros, o sonho vai se tornando um desejo que pode estar sempre lá, mas pode ter que se transformar em uma vontade de ir apenas visitar. Isso porque a pessoa já pode estar se sentindo em casa aqui... pois a vida foi acontecendo, foi fazendo amigos, talvez tenha se casado, tem um bom emprego e se apaixonou pelo Brasil e não quer mais ir embora. O país vira parte da gente e a gente do país. E, daí, a pessoa pode não querer sair do país que agora ela chama de lar.

9) Eu preciso ter viajado para outro país ou conhecido outros migrantes para trabalhar com um estudante migrante transnacional?

Não. Se você estiver aberto a compreender o outro em suas diferenças e semelhanças, disposto a acolher um estudante que vai chegar precisando de apoio e conseguir celebrar que tanto você quanto ele e toda a turma vão dançar num baile de mudanças promovidas por esse encontro intercultural, você está no caminho certo. Empatia e abertura às diferenças são as melhores ferramentas para isso.

E, claro, se tiver dúvidas e/ou reflexões, é só entrar em contato comigo, Gabriela, pelo e-mail aguiargabriela@gmail.com

ou com o pessoal do grupo de pesquisa da UFRJ do qual eu faço parte, o DIASPOTICS - Migrações Transnacionais & Comunicação Intercultural:

<https://diaspotics.org/>

e

<https://oestrangeiro.org/>

A gente caminha junto!



MÓDULO 2

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Todas as atividades sugeridas aqui são isso mesmo: sugestões. A proposta é que você modifique a atividade para que ela possa ser útil na sua realidade e fazer sentido para você e seus estudantes.

Não há uma disciplina específica que possa se beneficiar das atividades. Você pode adaptá-las para os conteúdos da sua matéria e para diferentes faixas etárias.

Coletei as sugestões de atividades tanto a partir de entrevistas e conversas com crianças, jovens e pais migrantes, como também com professores. Além disso, quis fazer um convite para caminharmos juntos por lugares diversos do mundo; assim, vou apresentar a vocês atividades sugeridas por programas de diferentes países ou inspiradas por notícias e relatórios. É uma viagem por línguas, costumes e experiências com migrantes bastante diferentes.

Na torcida para que o Atlas seja um apoio na criação de espaços de convivência e diálogo intercultural!

Abraços,
Gabriela



MÓDULO 2

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Atividade 1 - Pelo Mundo Eu Vou.....	23
Atividade 2 - Conecte-se!	26
Atividade 3 - Conhecer para Integrar.....	28
Atividade 4 - Estudantes Mentores - Presencial....	29
Atividade 5 - Estudantes Mentores - Online	31
Atividade 6 - Dia da Dignidade.....	33
Atividade 7 - Cultivando a Empatia.....	35
Atividade 8 - Sabores do Mundo.....	37
Atividade 9 - Céu de Todos Nós.....	39
Atividade 10 - Mensagem para o Universo	41
Atividade 11 - Migração na Escola.....	43
Atividade 12 - Rede de Apoio.....	45
Atividade 13 - Celebração Cultural.....	47
Atividade 14 - Eu sou daqui e de lá	49
Atividade 15 - Ecomapa	51
Atividade 16 - Encontro de Línguas	53



OBJETIVOS

Conhecer a cultura - aspectos como língua, danças, esportes, comidas e alguns dos costumes - de outros povos, inclusive do país de origem do/a estudante migrante.

PELO MUNDO EU VOU

Atividade inspirada pela conversa com a jovem migrante colombiana Lucky.

MATERIAIS

- Mapa Múndi em papel ou digital
- Folha sulfite, cartolina ou papel pardo
- Canetinhas, giz de cera e/ou lápis de cor
- Durex ou barbante com pregadores, caso queira prender os cartazes
- Internet e/ou enciclopédias e livros sobre os países a serem abordados

PASSO A PASSO

- ✦ Separe a turma em pequenos grupos.
- ✦ Escolha os países a serem trabalhados. Exemplo: países da América Latina.
- ✦ Indique aos grupos os países sobre os quais farão a atividade de pesquisa e a apresentação.
- ✦ É interessante definir/sugerir que o estudante migrante fique no grupo sobre o Brasil; E que estudantes que estejam com dificuldade de compreender a cultura do estudante migrante fiquem no país de origem dele.
- ✦ Estabeleça junto com a turma quais os aspectos culturais que serão investigados - por exemplo: língua, danças, esportes, comidas, costumes ligados aos casamentos, à escola, aos trajes típicos. Incluir a localização do país como um item importante a ser apresentado no trabalho.
- ✦ Os grupos devem apresentar os países pesquisados à turma, respeitando a escolha entre aqueles que gostariam ou não de falar em público.

PELO MUNDO EU VOU



DURAÇÃO

1 ou mais tempos de aula
- maior ou menor
aprofundamento.



DEBATE

Quais costumes são parecidos entre os países estudados? E quais são muitos diferentes?

Por que os costumes de um país ou região podem ser tão diferentes de outro lugar, mesmo que sejam vizinhos ou muito próximos?

Como seria viver em um país com costumes diferentes? Como você se sentiria?

Quando encontramos uma pessoa de outro país, o que podemos fazer para conseguirmos entendê-la?



OBJETIVOS

Aumentar a compreensão do estudante em relação às atividades em sala de aula e ajudá-lo a aproximar-se da língua portuguesa.

CONECTE-SE!

Indicada/inspirada pela conversa com a Profa Roberta, do município de Teresópolis - RJ.

MATERIAIS

- Internet via celular ou computador (na escola, em casa e/ou na biblioteca comunitária)
- Papel
- Lápis e borracha

PASSO A PASSO

✚ Há duas maneiras de utilizar o google como apoio para as atividades:

1. Durante a aula: caso a escola possua equipamento e internet ou permita ao próprio aluno o uso do seu celular, caso o tenha.

2. Como dever/lição de casa do estudante migrante para compreender a aula seguinte: checar a acessibilidade do estudante para que não haja constrangimento.

✚ O mais importante é que o estudante que ainda não domina a língua portuguesa tenha acesso à internet, se possível, antes e durante a aula para que possa procurar palavras e informações sobre o assunto que será dado em aula (ou que está sendo dado) em sua língua materna.

✚ Desse modo, aos poucos o conteúdo começará a fazer sentido e ele realmente poderá compreender o que está sendo dado em sala de aula.

CONECTE-SE!



DURAÇÃO

Variável - dependerá da infraestrutura presente e da quantidade de itens a serem consultados.



PONTOS DE ATENÇÃO

O uso de dicionário em papel durante a aula também serve a esse propósito, caso o estudante sinta-se confortável para utilizá-lo.

Por ser essencial que o estudante sinta-se à vontade para fazer essa investigação, talvez ele não fique confortável fazendo isso na sala de aula.



OBJETIVOS

Conhecer a cultura – aspectos como língua, danças, esportes, comidas e alguns dos costumes – de outros povos, inclusive aqueles do país de origem do/a estudante migrante.

CONHECER PARA INTEGRAR

Atividade inspirada pela conversa com a jovem migrante colombiana Lucky.

É NECESSÁRIO:

- Presença de todos os estudantes da turma.
- Espaço para que todos possam sentar-se em roda.
- Se for possível, use o pátio da escola ou um local ao ar livre.

PASSO A PASSO

- ✚ Reúna a turma toda e peça para sentarem-se em roda. Faça a atividade em um dia em que todos os estudantes estejam presentes.
- ✚ Peça que conversem em duplas por cerca de 10 minutos.
- ✚ Em seguida, peça que cada um faça a apresentação do/a amigo/a com quem conversou de maneira rápida (o tempo depende do número de alunos e de aula)
- ✚ Comece a apresentação - quem é o estudante que conversou com você? Faça a apresentação dele e ele fará a sua.
- ✚ Peça para apresentarem suas duplas. Se alguém não quiser falar, você pode dar apoio nesse momento. Mas geralmente será mais fácil falar do amigo do que de si mesmo.
- ✚ É importante que os estudantes novos não sejam os primeiros a serem chamados.
- ✚ Encerre a atividade com alguma brincadeira corporal, como dança ou estátua. Se não der tempo, uma salva de palmas pode ser suficiente.

CONHECER PARA INTEGRAR



DURAÇÃO

1 tempo de aula.



DICAS DE PERGUNTAS

- De onde você é?
- De onde veio sua família?
- Você sabe a origem do seu nome? E o que ele significa?
- O que você gosta de fazer quando não está na escola?
- Qual sua comida preferida?
- Você tem animais de estimação?
- Onde você quer morar quando crescer?
- Você já viajou para fora da sua cidade? Como foi?



OBJETIVOS

Fornecer informações, recursos e apoio de pares para facilitar o acolhimento e a inclusão dos novos estudantes em escolas e comunidades brasileiras.

ESTUDANTES MENTORES - PRESENCIAL

Inspirada pelo Programa canadense "Mentorship Program" da organização Calgary Bridge Foundation for Youth (CBFY)

É NECESSÁRIO

- Um estudante mais velho ou da mesma idade daquele que chegará à escola e que seja migrante ou tenha tido a experiência de migração.
- Caso não haja um migrante transnacional na escola, você pode passar para a próxima atividade, que é online.

PASSO A PASSO

- ✦ Convide estudantes mais velhos que tenham vivido experiência de migração para serem mentores e orientarem os jovens recém-chegados das séries abaixo.

Os mais velhos atuam como modelos positivos e apoiam o processo de chegada na nova escola.

- ✦ Caso não haja estudantes migrantes mais velhos, também é possível fazer essa conexão com alunos da mesma série que tenham essa experiência ou estejam abertos a ser um apoio ao recém-chegado.

- ✦ Os encontros de apoio podem acontecer por meio de várias atividades durante e/ou fora do horário da escola.

- ✦ É importante que haja algum tipo de supervisão nesses encontros e que você confira de maneira individual com os estudantes envolvidos como está sendo o processo.

- ✦ O aluno-mentor precisa da sua orientação para que ele consiga dar o suporte necessário ao recém-chegado.

ESTUDANTES MENTORES – PRESENCIAL



DURAÇÃO

1 ou mais tempos de aula
- maior ou menor aprofundamento.



SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Participar de atividades divertidas em grupo e passeios pela comunidade na qual a escola está inserida.

Fazer tour pela escola para conhecer os lugares, antes do dia do novo estudante começar as aulas. Fazer um mapa.

Promover junto às turmas a confecção de placas com a tradução dos materiais de aula (lousa, quadro, mesa etc.), como também dos principais lugares da escola (por exemplo: banheiro, refeitório, sala dos professores)



OBJETIVOS

Fornecer informações, recursos e apoio de pares para facilitar o acolhimento e a inclusão dos novos estudantes em escolas e comunidades brasileiras.

ESTUDANTES MENTORES – ONLINE

Inspirada pelo Programa canadense "Mentorship Program" da organização Calgary Bridge Foundation for Youth (CBFY)

É NECESSÁRIO

- Um estudante mais velho ou da mesma idade daquele que chegará à escola e que seja migrante ou tenha tido a experiência migratória.
- O estudante mentor e o recém-chegado devem ter acesso à internet para realizar as atividades.

PASSO A PASSO

- ✚ Convide estudantes mais velhos que tenham vivido experiência de migração para serem mentores e orientarem os jovens recém-chegados das séries abaixo. Os mais velhos atuam como modelos positivos e apoiam o processo de chegada na nova escola.
- ✚ Caso não haja estudantes migrantes mais velhos, também é possível fazer essa conexão com alunos da mesma série que tenham essa experiência ou estejam abertos a ser um apoio ao recém-chegado.
- ✚ Os encontros de apoio podem acontecer virtualmente para que os estudantes conversem individualmente durante e/ou fora do horário da escola.
- ✚ É importante que haja algum tipo de supervisão desses encontros e que você confira de maneira individual com os envolvidos como está sendo o processo. O estudante mentor precisa da sua orientação para que ele consiga dar o suporte necessário ao recém-chegado.
- ✚ Caso você não conheça nenhum estudante migrante, pode entrar em contato com as organizações de referência na sua cidade.

ESTUDANTES MENTORES – ONLINE



DURAÇÃO

1 ou mais tempos de aula
- maior ou menor
aprofundamento.



SUGESTÕES

Orientação dos pares
sobre costumes
relacionados à alimentação
e à vestimenta na escola;

Orientação e apoio sobre
os deveres de casa;

Compreensão sobre o
sistema educacional
brasileiro, uniforme,
alimentação na escola e
transporte escola-casa;

Promover, junto às
turmas, a confecção de
placas com a tradução dos
materiais de aula.



OBJETIVOS

Fortalecer os vínculos e a empatia entre os estudantes.

DIA DA DIGNIDADE

Inspirada pelo projeto português Loja Mira Jovem.e6g e a celebração do Global Dignity Day.

ITENS NECESSÁRIOS:

- Papel sulfite, papel pardo, canetinhas e/ou lápis de cor, cola e/ou durex para produção de um caça-palavras (em português de Portugal: sopa de letras).
- Espaço para que todos possam sentar-se em roda.
- (opcional): Convidados com histórias sobre dignidade que possam compartilhar com as crianças e os jovens.

PASSO A PASSO

- ✦ A proposta é preparar um grande caça-palavras sobre o tema Dignidade.
- ✦ Peça que os estudantes desenhem ou escrevam algo que os faça lembrar-se de histórias relacionadas à Dignidade.
- ✦ Com o material produzido, monte um grande quebra-cabeças.
- ✦ Chame pessoas que possam ser reconhecidas como mentoras para falar sobre histórias que mostrem a necessidade de partilharmos, termos amigos e respeitarmos uns aos outros nas nossas ações diárias.

DIA DA DIGNIDADE



DURAÇÃO

1 ou mais tempos de aula
- maior ou menor aprofundamento.



DEBATE

O que é ter uma vida digna?

Do que precisamos para que isso aconteça?

Qual é a relação entre Dignidade, Respeito, Partilha e Amizade?

O que é estar em uma situação de vulnerabilidade?

Você conhece histórias de quem lutou pela dignidade de pessoas em situação de vulnerabilidade?



OBJETIVOS

Fortalecer o vínculo e a empatia entre os estudantes.

CULTIVANDO A EMPATIA

Adaptada do programa canadense Roots of Empathy / Racines de l'empathie.

ITENS NECESSÁRIOS

- Se possível: organizar a visita de um bebê à escola; Se não, a atividade pode ser feita a partir da observação de vídeos de bebês na Internet via celular ou computador (na escola, em casa e/ou na biblioteca comunitária)
- Papel
- Lápis e borracha

PASSO A PASSO

- ✦ Se não for possível trazer os pais com um bebê, selecione vídeos que mostrem a interação de um bebê com seu/s pais/mães.
- ✦ Faça um roteiro que inclua a descrição das emoções e sentimentos para ajudar as crianças a nomeá-los durante a atividade (alegria, tristeza, raiva, nojo, susto, amor etc).
- ✦ A partir da observação de um bebê (ao vivo ou por meio de vídeos disponíveis na internet), peça aos estudantes para:
 - ✦ Identificar e tentar compreender os sentimentos do bebê;
 - ✦ Identificar e compreender os seus próprios sentimentos neste momento;
 - ✦ Identificar os sentimentos dos outros - por exemplo: amigos da turma na escola e familiares em casa.
- ✦ Realize um debate sobre a atividade para estimular a reflexão sobre a vivência que tiveram.

CULTIVANDO A EMPATIA



DURAÇÃO

1 ou mais tempos de aula - maior ou menor aprofundamento.



DEBATE

Como foi o processo de perceber os sentimentos do bebê?

Como foi o processo de perceber os seus próprios sentimentos?

Como foi o processo de perceber os sentimentos dos amigos?

É possível percebermos coisas que fazemos que deixam os outros magoados ou tristes e outras que provocam alegria e amizade?



OBJETIVOS

Conhecer diversas culturas por meio de comidas típicas, além da origem das comidas consumidas pelos estudantes em seu cotidiano.

SABORES DO MUNDO

Inspirada na pesquisa da professora Conceição Souza; nas conversas com a professora Jocelene Candida Cassiano e com o advogado Gabriel Bernardo e no Livro ACNUR com receitas:
#PratoDoMundo

ITENS NECESSÁRIOS

- Receitas internacionais – especialmente que tenham relação com a origem dos estudantes.
- Internet para pesquisar a origem dos pratos.
- Se possível, espaço para compartilhar comidas trazidas pelos estudantes.

PASSO A PASSO

- ✦ Se for possível: peça aos estudantes que façam pequenas porções de comidas típicas que já estão acostumados a comer em casa e tragam para serem compartilhadas com os colegas da turma.
- ✦ Peça para que pesquisem sobre as comidas que gostam: quais são as origens? Como foi modificada ao longo do tempo?
- ✦ Pesquisem sobre os restaurantes que existem na sua região: existe oferta de comidas de outros países? E de outros lugares do Brasil?
- ✦ Pesquisem se há eventos gastronômicos em sua cidade, como feiras ou exposições que ofereçam comidas de outros países e regiões.

SABORES DO MUNDO



DURAÇÃO

1 ou mais tempos de aula
- maior ou menor aprofundamento.



DEBATE

Quais comidas a turma pensava que tinham origens diferentes das que se descobriu?

Qual é a preferência da turma? Comida italiana? Chinesa?

Por que a comida é importante em termos de manutenção da cultura de um povo?

Existem comidas e/ou receitas familiares que foram passando de geração para geração? Os estudantes sabem como fazê-las?



OBJETIVOS

Fortalecer o vínculo e a empatia entre os estudantes.

CÉU DE TODOS

Inspirada no Projeto Galileo Mobile e elaborada em conversas com o astroquímico brasileiro Eduardo Monfardini Penteado e a pedagoga brasileira Adriana Maria de Assumpção.

ITENS NECESSÁRIOS

- Materiais de sucata para construção de maquete sobre o sistema solar.
- Material sobre a história das migrações humanas.

PASSO A PASSO

- ✚ Converse com os estudantes sobre a ideia de que o Céu é o mesmo para todos os povos.
- ✚ Faça com a turma uma maquete dos planetas utilizando material de sucata, por exemplo.

A proposta principal é conversar sobre o Planeta Terra ser a casa de todos e estarmos todos sob o mesmo céu. Além disso, abordar os fluxos migratórios desde a origem do homem na África, discutindo como as diferenças entre os seres humanos têm a ver com os fluxos migratórios.

- ✚ Montar um cenário para disparar a discussão: como se comunicar com quem não fala a nossa língua? O que faríamos se estivéssemos falando com um alienígena?
- ✚ Você pode propor que os estudantes façam pequenas atuações em grupo sobre o encontro com alienígenas.
- ✚ Se possível: organizar ida ao Museu de Astronomia e/ou planetário mais próximo e também tentar fazer observação do céu com telescópio.

CÉU DE TODOS



DURAÇÃO

1 ou mais tempos de aula
- maior ou menor aprofundamento.



DEBATE

Quais foram as maneiras encontradas para conversar com os alienígenas?

Houve a compreensão de que todos os habitantes da Terra vivem na mesma casa, sob o mesmo céu?

O que vocês acham que os alienígenas pensariam sobre os habitantes da Terra?



OBJETIVOS

Promover empatia e conhecer a cultura - aspectos como língua, danças, esportes, comidas e alguns dos costumes - de outros povos, inclusive do país de origem do/a aluno/a migrante.

MENSAGEM PARA O UNIVERSO

Atividade "Enviando uma mensagem para o Universo - As missões Voyager", do Programa Galileo Mobile por indicação do astroquímico brasileiro Eduardo Monfardini Penteado

ITENS NECESSÁRIOS

- Lápis de colorir, pincéis, papel, papelão, livros e revistas.
- Se possível: tinta ou papel dourado.
- Acesso a aparelho para reprodução de áudio.

PASSO A PASSO

- ✦ Pesquise com os estudantes as informações sobre o conteúdo do Disco Dourado produzido pela Nasa e enviado ao espaço nas missões da Voyager 1 e 2.
- ✦ Vocês podem escutar o conteúdo do disco:
<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Espaco/noticia/2015/08/o-uca-o-lendario-disco-dourado-que-viaja-pelo-cosmos-bordo-das-naves-voyager.html>
- ✦ Proponha para a turma a produção de um novo Disco Dourado coletivo para enviar ao espaço.
- ✦ Promova uma apresentação do trabalho para as outras turmas. Será uma ótima maneira de ampliar o debate sobre as diferentes culturas existentes na Terra.

MENSAGEM PARA O UNIVERSO



DURAÇÃO

1 ou mais tempos de aula
- maior ou menor
aprofundamento.



DEBATE

Que tipo de informação
precisa ser colocada no
disco para descrevermos
os humanos e nossas
culturas?

O que deve ser escolhido?

Quais sons, imagens e
mensagens colocar? Por
quê?



OBJETIVOS

Inserir a discussão migratória no currículo escolar dos estudantes, tendo como referência os países das crianças migrantes/refugiadas que estão presentes na sala de aula ou na escola.

MIGRAÇÃO NA ESCOLA

Indicada pelo pesquisador Rômulo Sousa de Azevedo, de Goiânia/GO.

ITENS NECESSÁRIOS

- Computador
- Data-show
- Cartazes
- Lápis de cor

PASSO A PASSO

- ✦ A partir da realidade local da escola, em relação à presença de crianças e/ou adolescentes migrantes na instituição, prepare uma aula sobre seus países.
- ✦ A aula pode pautar-se em questões geográficas (localização do país e particularidades do espaço geográfico); questões linguísticas (línguas, dialetos); questões culturais (alimentos, roupas, tradições, costumes); questões religiosas (budismo, islamismo); questões históricas (história do país), dentre outros aspectos ligados às disciplinas escolares.
- ✦ As três primeiras aulas serão para apresentar e discutir o tema migratório com os alunos em sua amplitude, a partir da visão de cada disciplina.
- ✦ Na última aula, você pode dividir a turma em grupos e pedir que os estudantes desenvolvam cartazes a partir do que aprenderam e façam uma apresentação sobre migrações tendo como referência uma ou mais das disciplinas destacadas nas aulas.
- ✦ O encerramento pode ser uma exposição de cartazes na escola para a apresentação dos trabalhos.

MIGRAÇÃO NA ESCOLA



DURAÇÃO

4 tempos de aula



DEBATE

Por que a temática migratória é importante?

Quais diferenças podemos destacar ao compararmos os costumes dos povos estudados e das pessoas que vivem no Brasil?

O que vocês entendem por um ambiente diverso?



OBJETIVOS

Estabelecer parceria com os pais migrantes e dar maior apoio à rede familiar para inclusão da criança e/ou do adolescente no ambiente escolar.

REDE DE APOIO

Inspirada pela conversa com a arquiteta Adriana Palma Nascimento e com pais migrantes venezuelanos vivendo no Brasil.

ITENS NECESSÁRIOS

- Presença de pelo menos um dos responsáveis pelo estudante.
- Orientações escritas em português e na língua da família migrante (mesmo que a tradução não seja perfeita, vocês podem corrigir na hora da reunião).
- Espaço privado para conversa.

PASSO A PASSO

- ✚ Chame os pais para conversar em um dia/hora que seja viável a todos os envolvidos.
- ✚ Lembre-se: é muito provável que eles não tenham com quem deixar os filhos enquanto conversam com você. Esclareça quais são as alternativas quando fizer o convite para a reunião. Em último caso, o estudante participa do encontro.
- ✚ Outro ponto importante: talvez vocês precisem de ajuda para compreensão mútua. Entre em contato com organizações que possam apoiar voluntariamente com pessoas para fazer essa tradução.
- ✚ Converse com os pais sobre as facilidades e as dificuldades na relação com as escolas, como funcionava no país de origem e como a escola funciona aqui.
- ✚ Entregue material escrito sobre os pontos abordados em português e na língua falada pela família. É muito difícil gravar tantas informações e novidades.
- ✚ É importante compreender as angústias e expectativas da família em relação à inclusão do estudante na escola.

REDE DE APOIO



DURAÇÃO

Mínimo de 30 minutos



PONTOS IMPORTANTES

Horários, uniforme, alimentação na escola.

Material escolar: o que é fornecido e o que precisa ser comprado.

Transporte até a escola e de volta para a casa: existe gratuidade para os estudantes? Como funciona?

Quem pode ajudar com o dever de casa? Como? É possível manter contato com alguém da escola por whatsapp, por exemplo?



OBJETIVOS

Conhecer a cultura - aspectos como língua, danças, esportes, comidas e alguns dos costumes - de outros povos, inclusive do país de origem do/a estudante migrante.

CELEBRAÇÃO CULTURAL

Inspirada nas atividades de escolas de Duque de Caxias - RJ relatadas pela coordenadora Sandra.

ITENS NECESSÁRIOS

- Materiais para o desenvolvimento de apresentações de teatro, música e dança, entre outras artes, em espaços comuns da escola para celebração da diversidade cultural dos estudantes.

PASSO A PASSO

- ✦ Pesquise junto aos estudantes o que eles gostariam de apresentar e qual país representarão.
- ✦ Apresente sugestões artísticas distintas e abra espaço na agenda para a confecção de itens para as apresentações e ensaios.
- ✦ Movimente a escola e os pais! É possível fazer um evento com a presença de todos?
- ✦ Elaborem convites que remetam aos países que serão apresentados.
- ✦ Aproveitem para criar uma atmosfera de alegria e partilha!

CELEBRAÇÃO CULTURAL



DURAÇÃO

Ensaaios durante várias semanas e evento durante pelo menos meio dia.



ITENS PARA OS TRABALHOS

As apresentações podem abordar, por exemplo:

questões geográficas (localização do país e particularidades do espaço geográfico);
questões linguísticas (línguas, dialetos);

alimentos, roupas, tradições, costumes);

questões religiosas;
questões históricas (história do país).

Encontros Interculturais entre
estudantes brasileiros e migrantes na escola

EU SOU DAQUI,
E DE LÁ



EU SOU DAQUI E DE LÁ

Atividade elaborada por Gabriela Azevedo de Aguiar para vocês conhecerem o outro produto da tese, o Livro "Eu sou daqui e de lá" – Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola", e poderem utilizá-lo nas atividades.

ITENS NECESSÁRIOS:

- Livro ilustrado "Eu Sou Daqui e De Lá – Encontros Interculturais entre estudantes brasileiros e migrantes na escola", de Gabriela Azevedo de Aguiar. Disponível online e em pdf.
- Cartazes e/ou folhas sulfites
- Lápis de cor



OBJETIVOS

Estimular empatia entre os estudantes e aumentar o conhecimento sobre os desafios enfrentados pelas crianças e adolescentes migrantes transnacionais.

PASSO A PASSO

- Baixe previamente ou acesse durante a aula o livro eletrônico "Eu Sou Daqui e De Lá" para ler com a turma. Você pode acessar o livro online pelo QR Code:



E o pdf pode ser acessado pelos links:

<https://ufrj.academia.edu/GabrielaAzevedodeAguilar>

- <https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Azevedo-De-Aguilar>

Também estão disponíveis as versões do livro em inglês e em espanhol para as crianças e os adolescentes que falam essas línguas poderem acompanhar.

Faça uma leitura junto com a turma e dê início ao debate começando pela votação que se encontra no final do livro. Afinal de contas, de que país Cris veio?

- A literatura pode ser uma ótima maneira de estimularmos a empatia entre os estudantes e para abordarmos assuntos difíceis de serem tratados.

EU SOU DAQUI E DE LÁ



DURAÇÃO

1 ou mais tempos de aula
- maior ou menor aprofundamento.



DEBATE

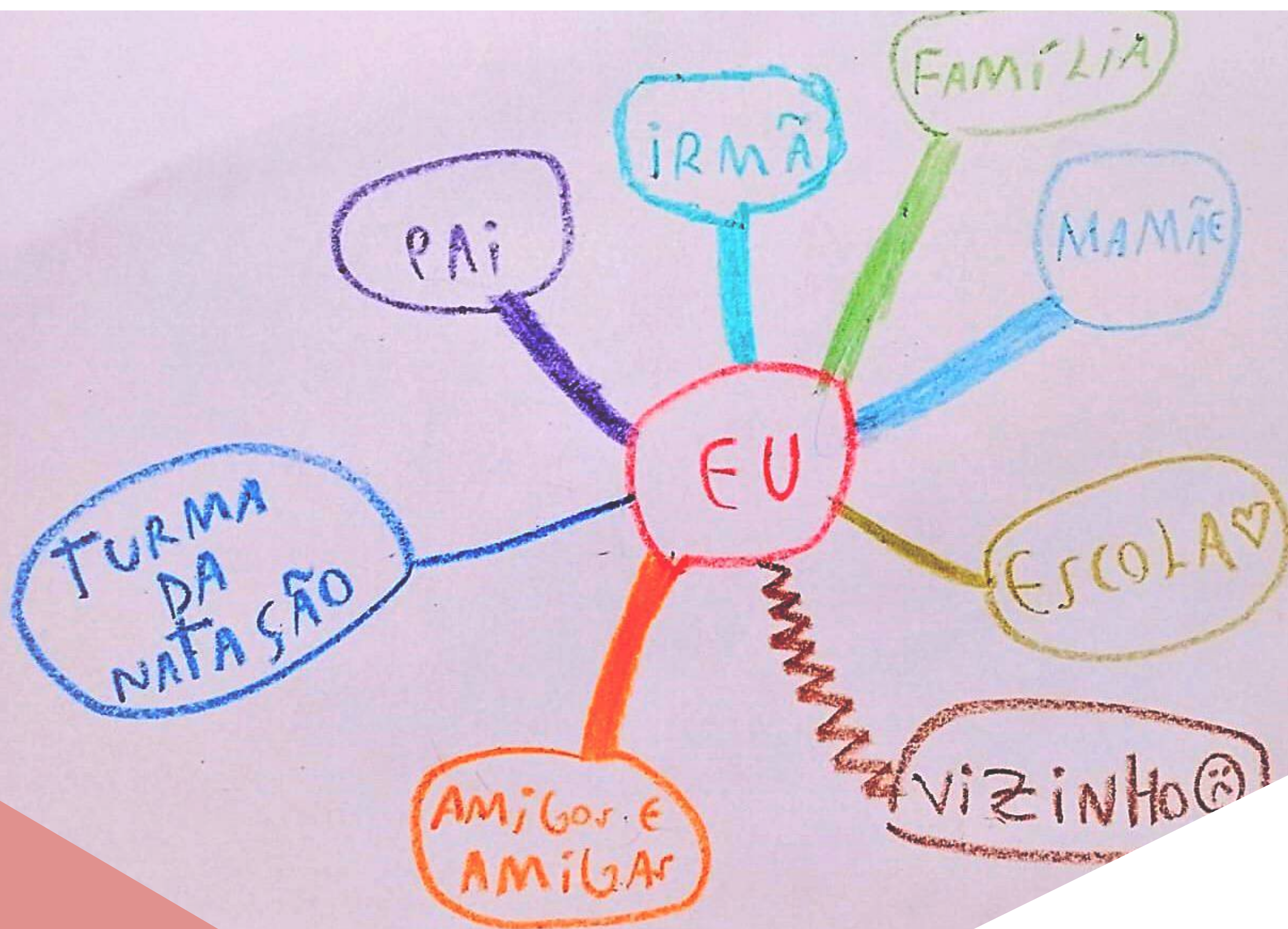
De que país você acha que Cris veio? Por quê?

Como você se sentiu lendo o livro?

Como você acha que se sente uma criança ou um adolescente que é de outro país e vem morar no Brasil?

Quais são os desafios?

O que os colegas brasileiros podem fazer para ajudar o/a recém-chegado/a?



OBJETIVOS

Estabelecer parceria com os pais migrantes e dar maior apoio à rede familiar para inclusão da criança e/ou do adolescente no ambiente escolar.





ECOMAPA







Indicada pelo terapeuta ocupacional e professor do Programa Eicos e da Medicina/UFRJ, Ricardo Lopes Correia.

ITENS NECESSÁRIOS:

- Folhas sulfites
- Lápis de cor
- Exemplo de ecomapa para mostrar aos estudantes

PASSO A PASSO

-  O Ecomapa "é uma ferramenta criada em 1975 pela assistente social e professora americana Ann Hartman" (CORREIA, 2017).
-  Explique aos estudantes que fazer o Ecomapa pode ajudar as pessoas a entenderem sua rede de apoio e vínculos afetivos.
-  Peça aos estudantes para desenharem um círculo que os represente no meio da folha. Mostre o exemplo que você trouxe para a aula.
-  Em seguida, peça que desenhem outros círculos que representem as ligações que eles possuem em suas vidas:
 - Relações significativas: amigos, vizinhos, família que mora com eles, família que mora distante deles, etc.
 - Serviços existentes na comunidade ou bairro: escola e unidade de saúde, etc.
 - Grupos sociais: locais religiosos (igreja, templo, sinagoga), associação de moradores do bairro, etc.)
 - Lazer: centro esportivo, etc.

-   vínculo fraco
-  vínculo forte
-  vínculo fraco rompido
-  vínculo forte rompido
-  conflito

ECOMAPA



DURAÇÃO

1 ou mais tempos de aula
- maior ou menor aprofundamento.



DEBATE

Como está sua rede de suporte/apoio?
Ou seja, com quem você pode contar?
Como podemos ampliar e melhorar a rede de apoio que vemos no desenho?
Cuidar das nossas relações é cuidar de nós mesmos?
Por quê?

Os estudantes podem conversar em pares sobre seus ecomapas para se conhecerem mais e identificarem relações importantes que possam ter se esquecido de desenhar.



OBJETIVOS

Fornecer informações, recursos e apoio à equipe escolar para facilitar o acolhimento e a inclusão dos novos estudantes em escolas e comunidades brasileiras.

ENCONTRO DE LÍNGUAS

Inspirada no livreto "Crianças em famílias multilíngues" (em somali, tradução nossa), do NAFO - Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (Centro Nacional de Educação Multicultural), da Noruega.

ITENS NECESSÁRIOS:

- Convite aos funcionários da escola
- Se possível, convide pais de alunos migrantes para participar do encontro
- Materiais de apoio sobre os pontos a serem abordados
- Sala com cadeiras em círculo

PASSO A PASSO

Discuta com o grupo dúvidas sobre os jovens estudantes migrantes. Abaixo algumas sugestões:

- ✚ As crianças podem aprender várias línguas ao mesmo tempo? Sim! Mas precisamos envolver a família, as crianças e a escola para que isso seja possível.
- ✚ A criança poder se comunicar em sua língua materna é importante? Sim, muito! Porque reforça sua cultura e identidade.
- ✚ A criança consegue aprender português, se os pais falarem outra língua com ela em casa? Sim! Se ela falar sua língua materna com fluência, será mais fácil aprender uma segunda língua.
- ✚ As crianças misturam as duas línguas? Sim, mas isso faz parte do processo de aprendizagem dos dois idiomas. Às vezes também é mais fácil expressar seus sentimentos se puderem alternar entre as línguas, dependendo das situações e assunto.
- ✚ Como apoiar as famílias dos estudantes migrantes? Que tal ajudá-los a encontrar e/ou promover encontros entre famílias que tenham a mesma língua materna? Isso fortalece suas bases de apoio e ajuda as crianças a preservarem os vínculos com a cultura de origem.

ENCONTRO DE LÍNGUAS



DURAÇÃO

Adaptável, de acordo com a disponibilidade dos participantes



AVALIAÇÃO DO ENCONTRO

Peça a todos para falarem ou escreverem completando as 3 frases abaixo como forma de avaliar o encontro e preparar o próximo:

Que bom...

Que pena...

Que tal...

A promoção e realização de atividades como as propostas aqui neste Atlas são um exercício importante não só para a convivência harmoniosa entre pessoas migrantes e nacionais, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Isso porque uma comunicação intercultural bem-sucedida permite que as pessoas compreendam outros pontos de vista, diferentes maneiras de ser e estar no mundo, além das suas próprias.

Ou seja, partem de uma "perspectiva mais etnocêntrica para uma mais etnorrelativa" (BASTOS, 2014, p.50), o que quer dizer que conseguimos enxergar as pessoas e o mundo a partir de outras lentes ou "esquemas de interpretação e expressão", de acordo com Schütz (2010, p. 122), expandindo nosso universo.

Vamos celebrar as diferenças
ao invés de tratá-las como desigualdades?!

SITES E MATERIAIS PARA CONSULTA

ACNUR. Guia para pais e educadores sobre integração de crianças nas escolas: <https://www.educacaopararefugiados.com.br/guia-completo>

ACNUR. Portal de Educação para Refugiados: <https://www.educacaopararefugiados.com.br>

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Como integrar alunos migrantes, valorizando suas culturas? Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-escola-integrar-alunos-migrantes-valorizando-cultura/> Acesso em: 10 out. 2022.

DIASPOTICS - Migrações Transnacionais & Comunicação Intercultural - Grupo de Pesquisa: <https://diaspotics.org/>

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. Banco de Práticas - Infâncias Migrantes São Paulo: <https://educacaoeterritorio.org.br/especiais/infancias-migrantes-em-sao-paulo/infancias-e-migracao-regional-em-sao-paulo/educacao-integral/banco-de-praticas/>

ESTRANGEIRO, O - Diaspotics/UFRJ: <https://oestrangeiro.org/>

LUNETAS, Múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias. Literatura. 21 livros sobre refugiados e imigrantes para mostrar às crianças. Publicado em 29.01.2021, Atualizado em 20.12.2022. Disponível em: <https://lunetas.com.br/livros-refugiados-imigrantes-criancas/> Acesso em: 02 jan. 2023.

UFRGS. Boas práticas em governança migratória local. 2020. <https://www.ufrgs.br/migracidades/factsheets-boas-praticas/>

Outras línguas (se precisar, use o tradutor automático do google):

BEACON PRESS. Education Across Borders - Immigration, Race, and Identity in the Classroom:

<http://www.beacon.org/Education-Across-Borders-PI680.aspx>

EUROPEAN COMMISSION. European Website on Integration. Integration Practices:

<https://ec.europa.eu/migrant-integration/integration-practices>

Vídeos & filmes:

ACNUR. Brasil. Oito filmes para entender os desafios enfrentados pelos refugiados. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/2020/04/23/oito-filmes-para-entender-os-desafios-enfrentados-pelos-refugiados/> Acesso em 7 jul. 2021.

NETFLIX. As Nadadoras. Trailer oficial. Disponível em: As nadadoras:

<https://www.youtube.com/watch?v=0-an-bfiaNI> Acesso em 1 de nov. de 2022.

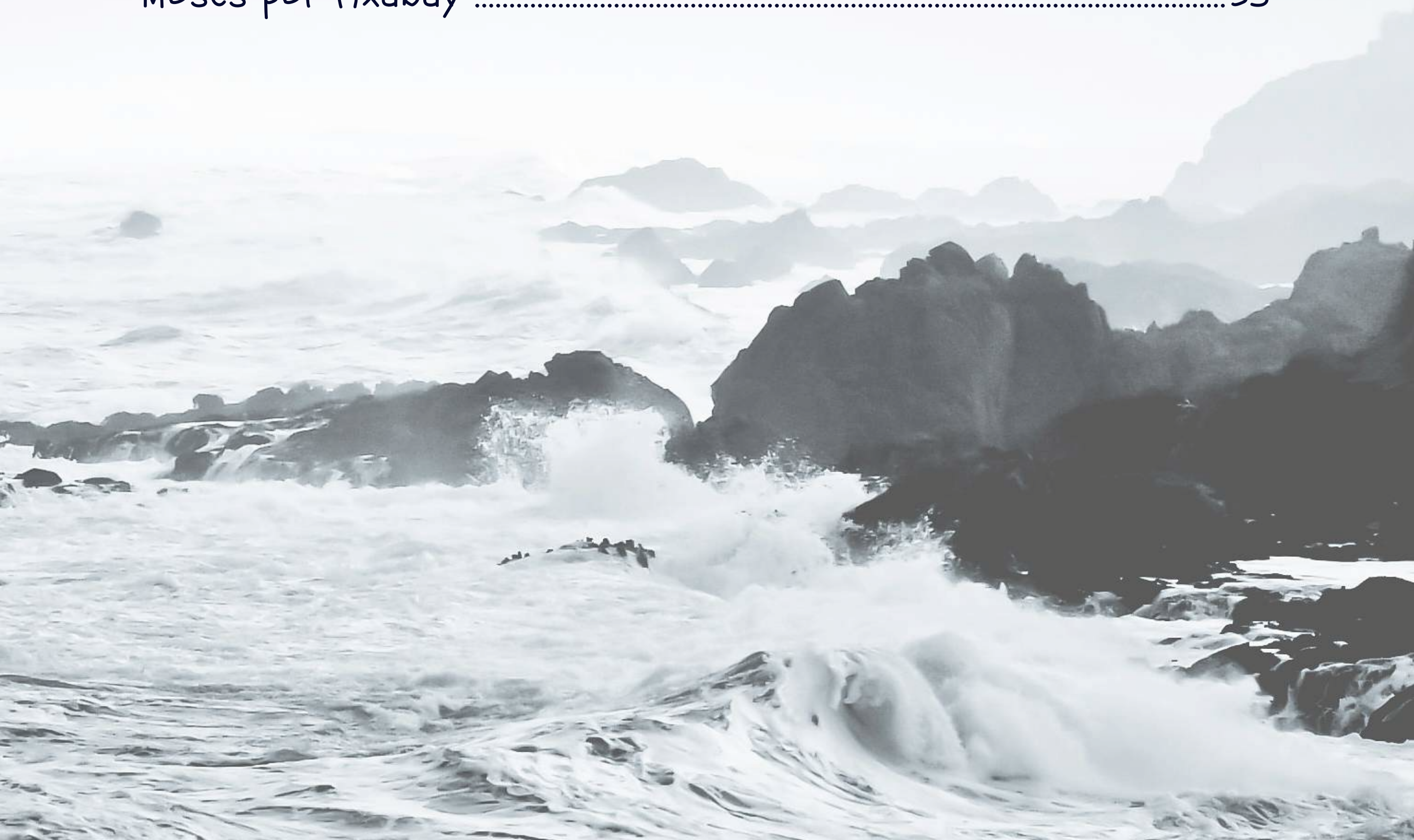
LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Capa - Mapa Múndi e algumas rotas de migração - Celso Ferreira Ramos Bisneto (8 anos) 2021.....	capa
Imagem 1 - Atividade Pelo Mundo Eu Vou - Imagem de gustavo9917.....	23
Imagem 2 - Atividade Conecte-se! - Imagem de Rainer Maiores por Pixabay.....	25
Imagem 3 - Atividade Conhecer para Integrar - Imagem de Scott Webb por Pixabay.....	27
Imagem 4 - Atividade Estudantes Mentores - Presencial - Imagem de Annie Spratt por Pixabay	29
Imagem 5 - Atividade Estudantes Mentores - Online - Imagem de Amr por Pixabay.....	31
Imagem 6 - Atividade Dia da Dignidade - Imagem de David Mark por Pixabay	33
Imagem 7 - Atividade Cultivando a Empatia - Imagem de Cheryl Holt por Pixabay	35
Imagem 8 - Atividade Sabores do Mundo - Imagem de sansoja por Pixabay.....	37



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 9 - Atividade Céu de Todos - Imagem de Pexels por Pixabay.....	39
Imagem 10 - Atividade Mensagem para o Universo - Imagem de WikiImages por Pixabay.....	41
Imagem 11 - Atividade Migração na Escola - Imagem de Maria por Pixabay.....	43
Imagem 12 - Atividade Rede de Apoio - Imagem de NIPUN SHARMA por Pixabay.....	45
Imagem 13 - Atividade Celebração Cultural - Imagem de Murtaza Ali por Pixabay	47
Ilustração 2 - Atividade 14 - Capa do Livro "Eu Sou Daqui e De Lá" - Ilustração de Cesar Augusto de Aguiar.....	49
Ilustração 3 - Atividade Ecomapa - Ilustração de Celso Ferreira Ramos Bisneto.....	51
Imagem 13 - Atividade Encontro de Línguas - Imagem de Mbotela Moses por Pixabay	53



REFERÊNCIAS

ACNUR. Brasil. Guia para pais e educadores sobre integração de crianças nas escolas. Disponível em:

<https://www.educacaopararefugiados.com.br/guia-completo>

Acesso em: 20 jan. 2022.

ACNUR Brasil. Legislação. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/legislacao/>

Acesso em: 18 dez. 2021.

ACNUR Brasil. Refugiados. Disponível em:

[https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/#:~:text=5%C3%A3o%20pessoas%20que%20est%C3%A3o%20fora,direitos%20humanos%20e%20conflitos%20ar](https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/#:~:text=5%C3%A3o%20pessoas%20que%20est%C3%A3o%20fora,direitos%20humanos%20e%20conflitos%20armados)

[mados](https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/#:~:text=5%C3%A3o%20pessoas%20que%20est%C3%A3o%20fora,direitos%20humanos%20e%20conflitos%20armados). Acesso em: 20 jan. 2022.

ACNUR. Brasil. #PratoDoMundo. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/pratodomundo/> Acesso em 20 jan. 2022.

ACNUR. Brasil. Oito filmes para entender os desafios enfrentados pelos refugiados. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/2020/04/23/oito-filmes-para-entender-os-desafios-enfrentados-pelos-refugiados/> Acesso em 7 jul. 2021.

ACNUR. Brasil. Portal de Educação para Refugiados. Disponível em:

<https://www.educacaopararefugiados.com.br> Acesso em: 20 jan. 2022.

BASTOS, Mónica. A Competência de Comunicação Intercultural: olhares sobre a natureza do conceito e suas dinâmicas de desenvolvimento. Cadernos do LALE. Série Reflexões 6. Disponível em:

https://www.academia.edu/29666440/Cadernos_do_LALE_S%C3%A9rie_Reflex%C3%B5es_6_A_Competic%C3%A7%C3%A3o_Intercultural_olhares_sobre_a_natureza_do_conceito_e_suas_din%C3%A2micas_de_desenvolvimento.

Acesso em: 01 jul. 2020.



REFERÊNCIAS

BEACON PRESS. Education Across Borders - Immigration, Race, and Identity in the Classroom. Disponível em:

<http://www.beacon.org/Education-Across-Borders-PI680.aspx>

Acesso em: 14 maio 2022.

CALGARY BRIDGE FOUNDATION FOR YOUTH (CBFY). Mentorship

Program. Disponível em: <https://cbfy.ca/programs/men/> ;

<https://cbfy.ca/volunteer/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Como integrar

alunos migrantes, valorizando suas culturas? Disponível em:

[https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-escola-](https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-escola-integrar-alunos-migrantes-valorizando-cultura/)

[integrar-alunos-migrantes-valorizando-cultura/](https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-escola-integrar-alunos-migrantes-valorizando-cultura/) Acesso em: 10

out. 2022.

CORREIA, Ricardo Lopes. O ecomapa na prática terapêutica ocupacional: uma ferramenta para o mapeamento das percepções sobre a participação nas redes sociais de suporte. Revista

Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional-REVISBRATO, v. 1, n. 1, p. 67-87, 2017. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/ribto/article/download/4263/pdf>

Acesso em: 20 jun. 2023.

DIASPOTICS - Migrações Transnacionais & Comunicação

Intercultural. Grupo de Pesquisa. Disponível em:

<https://diaspotics.org/> Acesso em: 10 out. 2022.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. Banco de Práticas - Infâncias Migrantes

São Paulo. Disponível em:

[https://educacaoeterritorio.org.br/especiais/infancias-migrantes-](https://educacaoeterritorio.org.br/especiais/infancias-migrantes-em-sao-paulo/infancias-e-migracao-regional-em-sao-paulo/educacao-integral/banco-de-praticas/)

[em-sao-paulo/infancias-e-migracao-regional-em-sao-](https://educacaoeterritorio.org.br/especiais/infancias-migrantes-em-sao-paulo/infancias-e-migracao-regional-em-sao-paulo/educacao-integral/banco-de-praticas/)

[paulo/educacao-integral/banco-de-praticas/](https://educacaoeterritorio.org.br/especiais/infancias-migrantes-em-sao-paulo/infancias-e-migracao-regional-em-sao-paulo/educacao-integral/banco-de-praticas/) Acesso em: 10 out.

2022.

ESTRANGEIRO, O. - Diaspotics/UFRJ. Disponível em:

<https://oestrangeiro.org/> Acesso em: 16 dez. 2020.

EUROPEAN COMMISSION. European Website on Integration.

Integration Practices. Disponível em:

<https://ec.europa.eu/migrant-integration/integration-practices>

Acesso em: 14 maio 2022.



REFERÊNCIAS

GALILEU. Ouca o lendário disco dourado que viaja pelo cosmos a bordo das naves Voyager. Disponível em:

<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Espaco/noticia/2015/08/ouca-o-lendario-disco-dourado-que-viaja-pelo-cosmos-bordo-das-naves-voyager.html> Acesso em 22 jul. 2022.

IBGE. Conceitos gerais » o que é um atlas geográfico? Disponível em: <https://atlascolar.ibge.gov.br/conceitos-gerais/o-que-e-um-atlas-geografico>. Acesso em: 14 maio 2022.

NAFO. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. Caruurta Qoysaska Luuqadaha Badan Ku Hadla - Buugyar oo warbixineed. Oslo. Disponível em: <https://morsmal.no/so/informasjonsheftet-barn-i-flerspraklige-familier/> Acesso em: 04 jan. 2023.

NETFLIX. As Nadadoras. Trailer oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0-an-bfiaNI> Acesso em 1 de nov. de 2022

PROJETO GALILEO MOBILE. Homepage. Disponível em: <https://www.galileomobile.org/>. Acesso em: 8 Jul. 2022.

RAÍZES. Loja Mira Jovem celebra a dignidade. Disponível em: <https://www.raizes.pt/2021/02/26/loja-mira-jovem-celebra-a-dignidade/>. Acesso em: 6 jul. 2022.

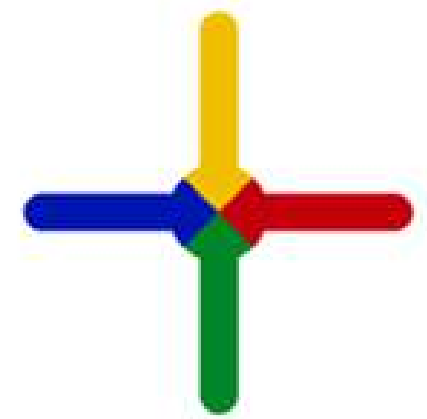
ROOTS OF EMPATHY. Programs » Roots of Empathy. Disponível em: <https://rootsofempathy.org/>. Acesso em: 8 jul. 2022.

SCHÜTZ, Alfred. O Estrangeiro - Um ensaio em Psicologia Social. Tradução: Márcio Duarte e Michael Hanke. Revista Espaço Acadêmico, 10 (113), p.117-124. 2010.

UFRGS. Boas práticas em governança migratória local. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/migracidades/factsheets-boas-praticas/> Acesso em 16 dez. 2020.



UFRJ



Diaspotics

Encontre a tese completa acessando:
<https://ufrj.academia.edu/GabrielaAzevedodeAguiar>
ou
<https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Azevedo-De-Aguiar>

Este Atlas de Atividades pode ser encontrado no
link: bit.ly/3MQMFaC

ou pelo QR Code:



APÊNDICE B – Livro ilustrado – versão em português: “Eu sou daqui e de lá – Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola”

Encontros interculturais entre
estudantes brasileiros e migrantes na escola

EU SOU DAQUI,
E DE LÁ



Gabriela Azevedo de Aguiar
Ilustrações: Cesar Augusto de Aguiar

EU SOU DAQUI E DE LÁ - ENCONTROS INTERCULTURAIS ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS E MIGRANTES NA ESCOLA

Gabriela Azevedo de Aguiar

Ilustrações: Cesar Augusto de Aguiar
Revisão: Francisca Azevedo de Aguiar

Orientação tese de doutorado:
Prof. Dr. Mohammed Elhajji

A282

Aguiar, Gabriela Azevedo de.

Eu sou daqui e de lá : encontros interculturais entre estudantes brasileiros e migrantes na escola / Gabriela Azevedo de Aguiar ; ilustrações Cesar Augusto de Aguiar ; revisão Francisca Azevedo de Aguiar. Rio de Janeiro : G. A. de Aguiar, 2023.

42 p. : il.

ISBN: 978-65-00-74868-0 (versão online).

O livro faz parte da tese (doutorado) apresentada a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, EICOS.

1. Literatura infantojuvenil. 2. Psicologia infantil – Literatura infantojuvenil. I. Aguiar, Cesar Augusto de. II. Aguiar, Francisca Azevedo de. III. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

CDD: 808.899282

Elaborada por: Adriana Almeida Campos CRB-7/4081

Agradecimento especial a todas as crianças e aos jovens migrantes latino-americanos que participaram da pesquisa que resultou na tese, nas sugestões e nas revisões do livro (seguem, em ordem alfabética, os nomes escolhidos por eles como forma de proteger suas identidades, durante a pesquisa):

Alana, Camilo, Carla, Eren Jaeger, Lucky, María, Mirabel, Rafael, Sofía, Steven e Vitória.

Para meus filhos,
Beatriz e Celso:
Timbuktu será sempre
onde vocês estiverem.



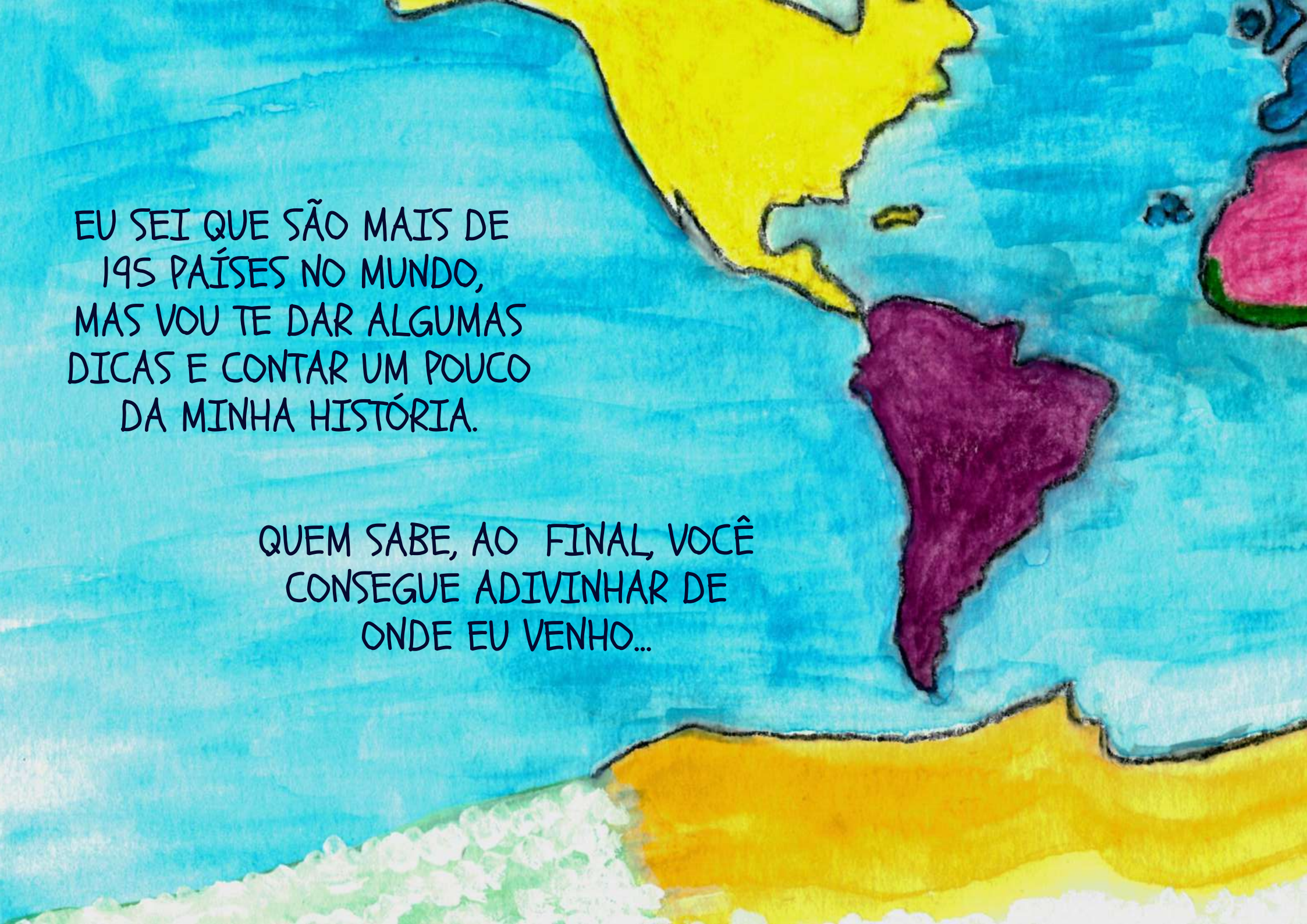
OI! MEU NOME É CRIS.
TUDO BEM?
EU ACABEI DE CHEGAR
AO BRASIL

E DESCOBRI QUE
VOU ESTUDAR
NA SUA ESCOLA



VOCÊ SABE DE
QUAL PAÍS EU
VIM?





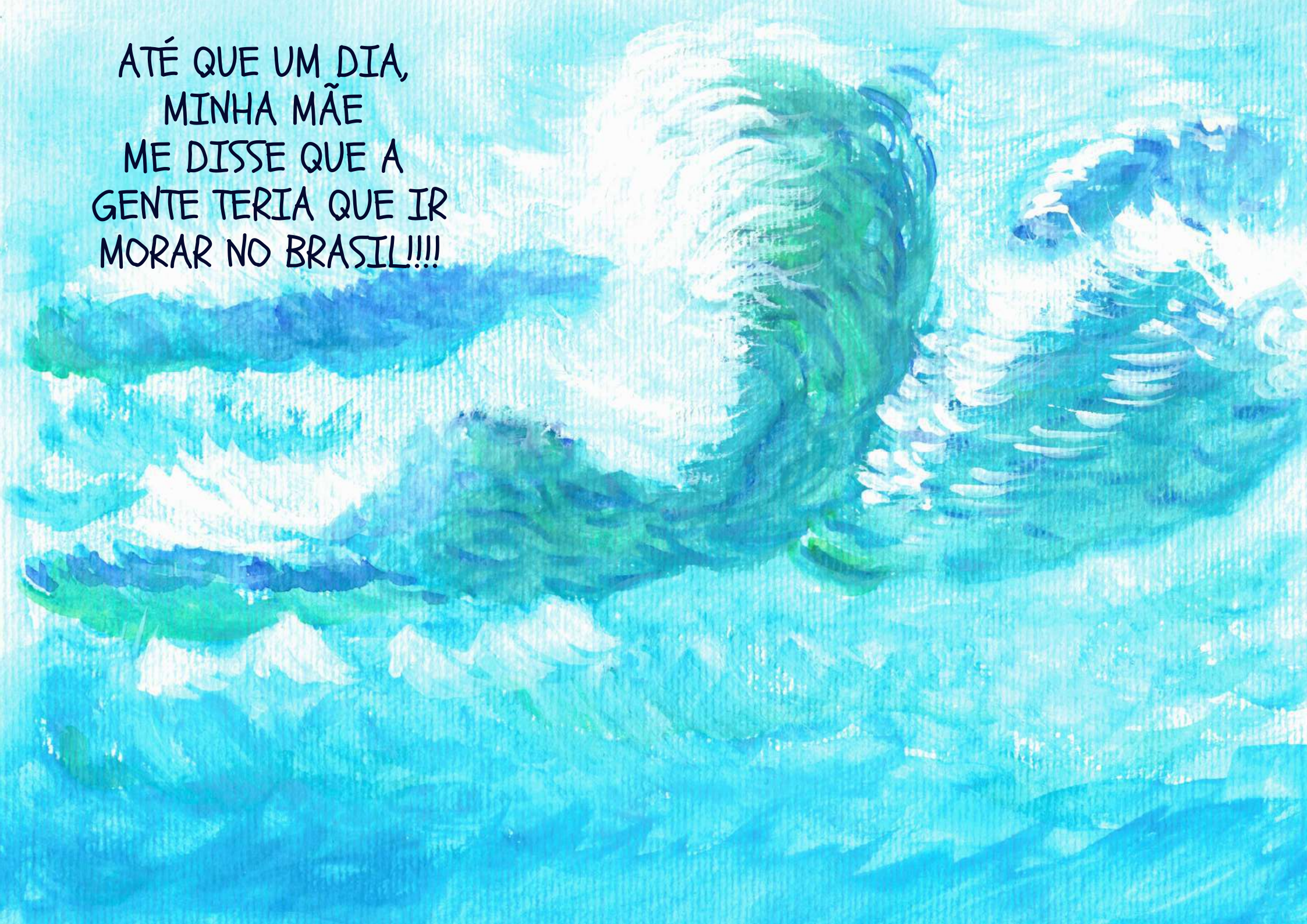
EU SEI QUE SÃO MAIS DE
195 PAÍSES NO MUNDO,
MAS VOU TE DAR ALGUMAS
DICAS E CONTAR UM POUCO
DA MINHA HISTÓRIA.

QUEM SABE, AO FINAL, VOCÊ
CONSEGUE ADIVINHAR DE
ONDE EU VENHO...



BOM, EU VIVIA
MUITO FELIZ
NA MINHA ESCOLA,
LÁ NA MINHA CIDADE,
NO MEU PAÍS...

ATÉ QUE UM DIA,
MINHA MÃE
ME DISSE QUE A
GENTE TERIA QUE IR
MORAR NO BRASIL!!!!






MAS EU NEM SABIA COMO
ERA O BRASIL!!!

ELES FALAM PORTUGUÊS?

MAS EU NÃO!!

COMO É QUE SE
CHEGA AO BRASIL?!



DAÍ, PEGAMOS UM ÔNIBUS, CAMINHAMOS
UM MONTE E ENTRAMOS NO AVIÃO PARA O
RIO DE JANEIRO...



TROUXE CASACOS, UM LIVRO, FOTOS E
AS LÁGRIMAS DA MINHA AVÓ...



NINGUÉM ME ENTENDIA... E EU
NÃO ENTENDIA NADA...

O PROFESSOR ME
APRESENTOU PARA A
TURMA E...



FIQUEI COM MUITA
VERGONHA PARA
FALAR QUALQUER COISA.



OS DIAS FORAM PASSANDO...

MATEMÁTICA ERA MAIS FÁCIL DE ENTENDER.

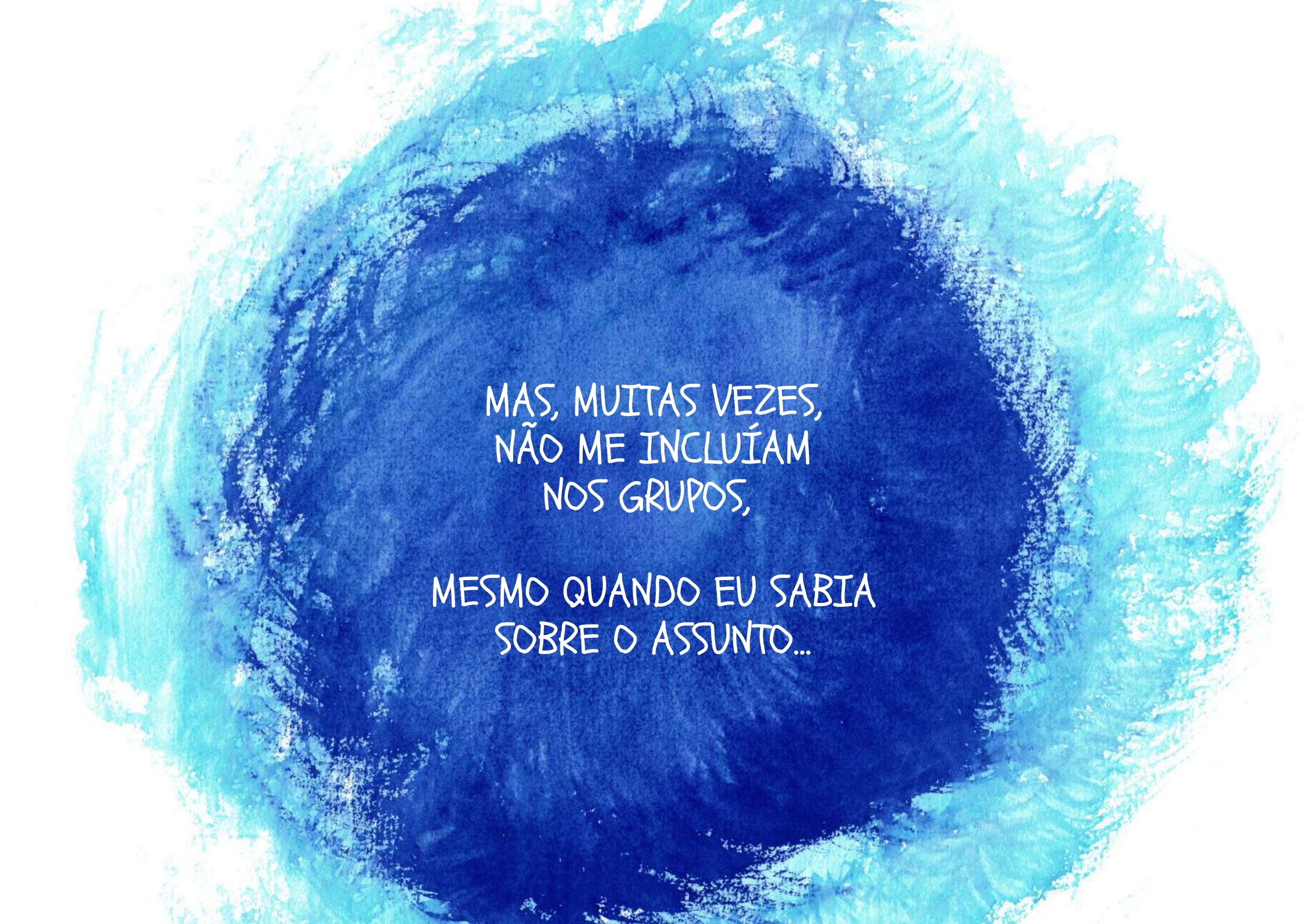
ÀS VEZES, EU SENTIA RAIVA
PORQUE ERA DIFÍCIL NÃO
ESTAR NA MINHA CASA.

(EU AINDA NÃO ME SENTIA
EM CASA AQUI).



ATÉ QUE UM PESSOAL DA
MINHA TURMA COMEÇOU A
SE APROXIMAR DE MIM...





MAS, MUITAS VEZES,
NÃO ME INCLUÍAM
NOS GRUPOS,

MESMO QUANDO EU SABIA
SOBRE O ASSUNTO...



EU SENTIA FALTA DOS MEUS
AMIGOS E DA FAMÍLIA...

FICARAM LÁ

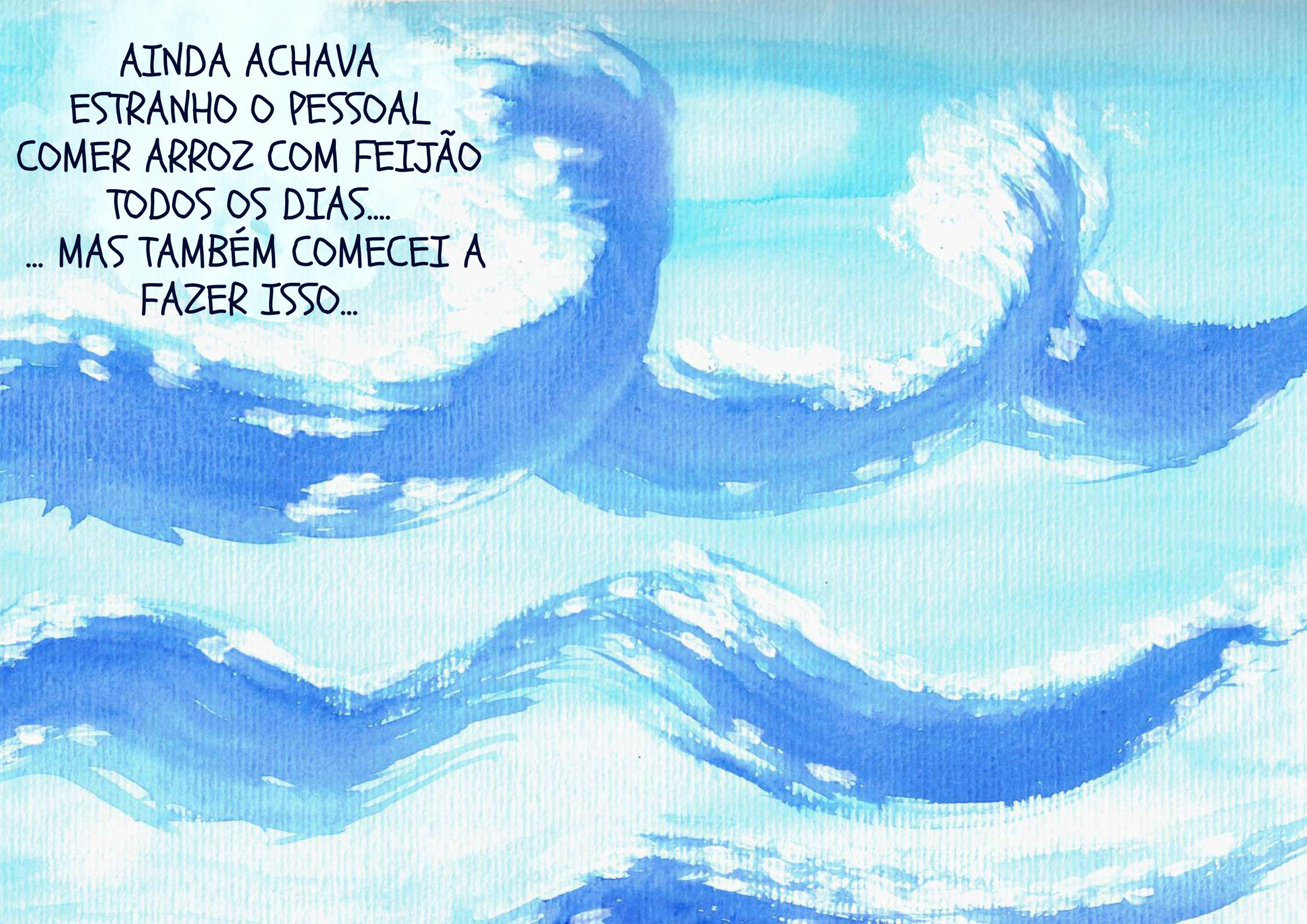
LONGE...

EM ALGUNS DIAS, EU FICAVA FELIZ,
QUANDO IA PARA A PRAIA OU
DESCOBRIA ALGUMA COMIDA
BOA DAQUI.



A watercolor painting of a landscape. The upper portion shows rolling green hills with white highlights, suggesting sunlight or snow. The lower portion shows blue waves with white foam, suggesting a beach or ocean. The overall style is soft and painterly.

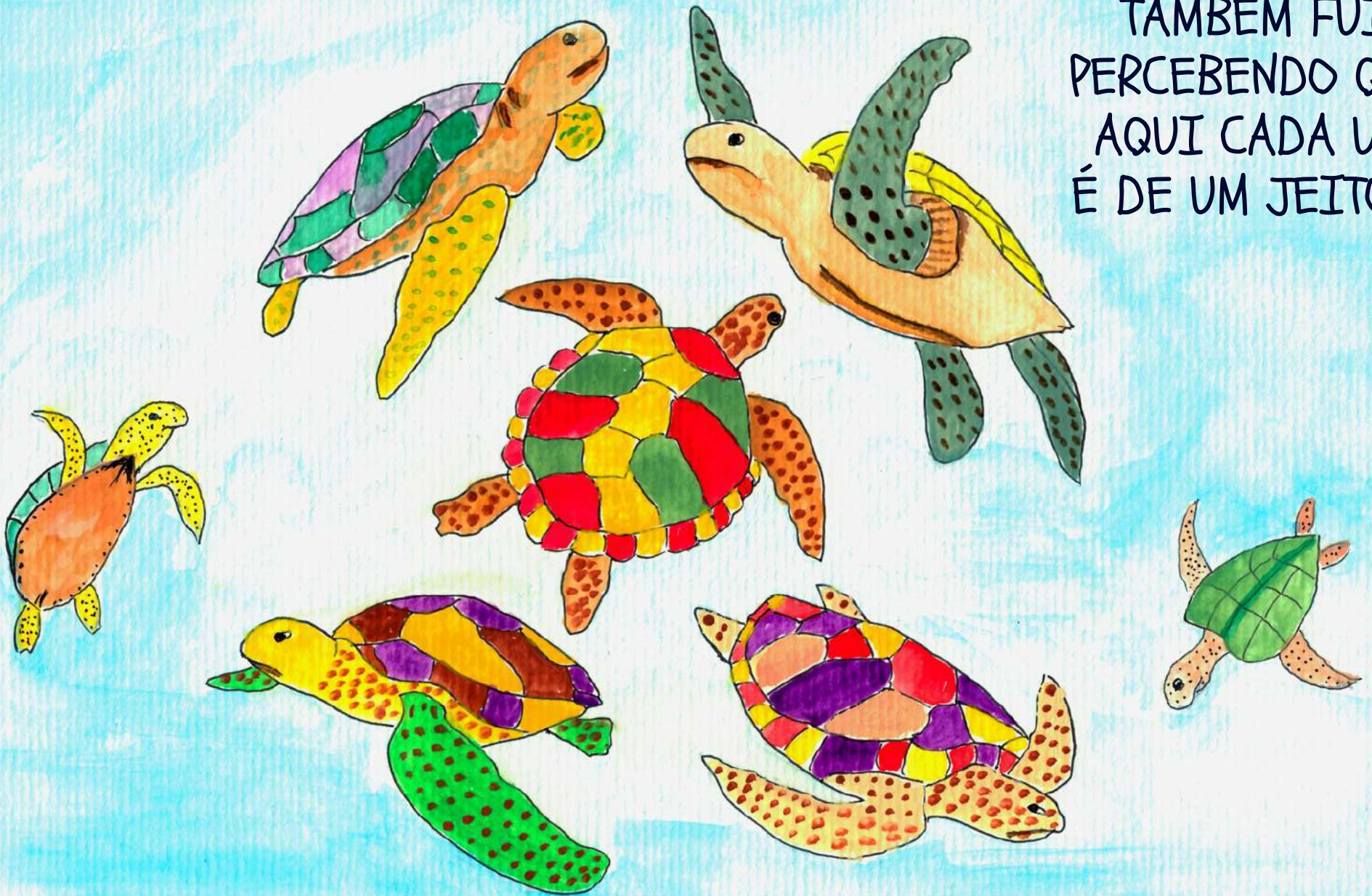
EU NEM ME DEI CONTA,
MAS AOS POUCOS, COMECEI A ME
ACOSTUMAR COM A VIDA AQUI NO
BRASIL..



AINDA ACHAVA
ESTRANHO O PESSOAL
COMER ARROZ COM FEIJÃO
TODOS OS DIAS...
... MAS TAMBÉM COMECEI A
FAZER ISSO...

GOSTEI DAS ATIVIDADES NA ESCOLA
QUE FALAVAM SOBRE AS DIFERENTES CULTURAS.

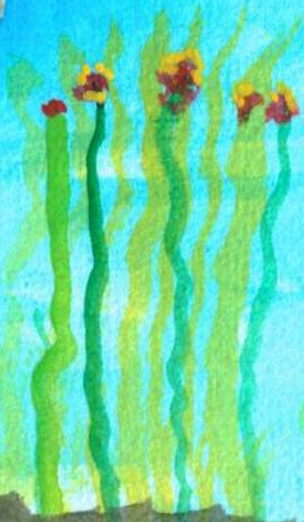
TAMBÉM FUI
PERCEBENDO QUE
AQUI CADA UM
É DE UM JEITO.



E O PESSOAL FOI
CONVERSANDO
COMIGO DO JEITO
QUE A GENTE
CONSEGUIA.

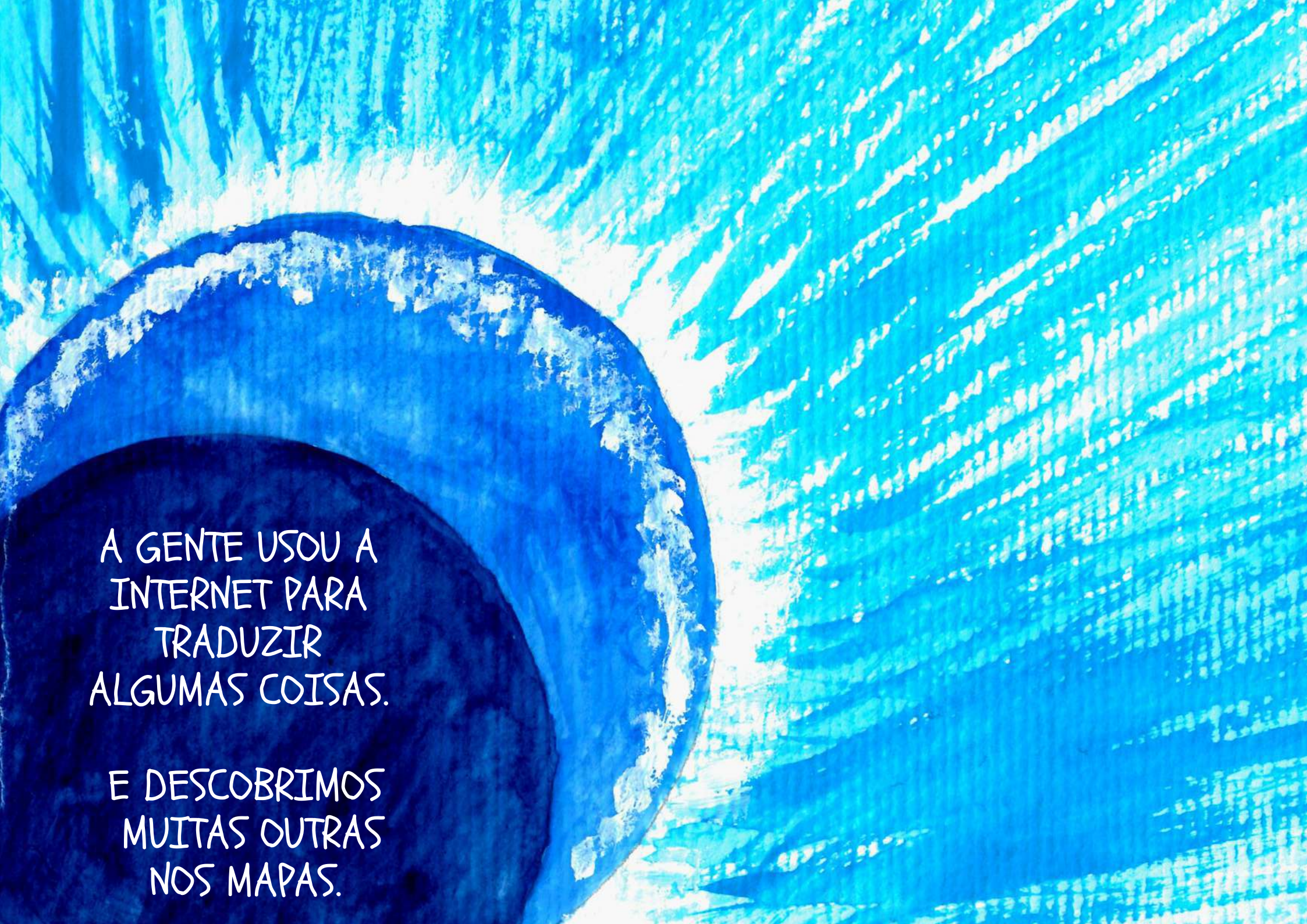


FUI
APRENDENDO
PORTUGUÊS.



NA ESCOLA, COLOCAMOS
PLAQUINHAS NA SALA, NO
CORREDOR - TUDO EM
PORTUGUÊS E NA MINHA
LÍNGUA MATERNA.





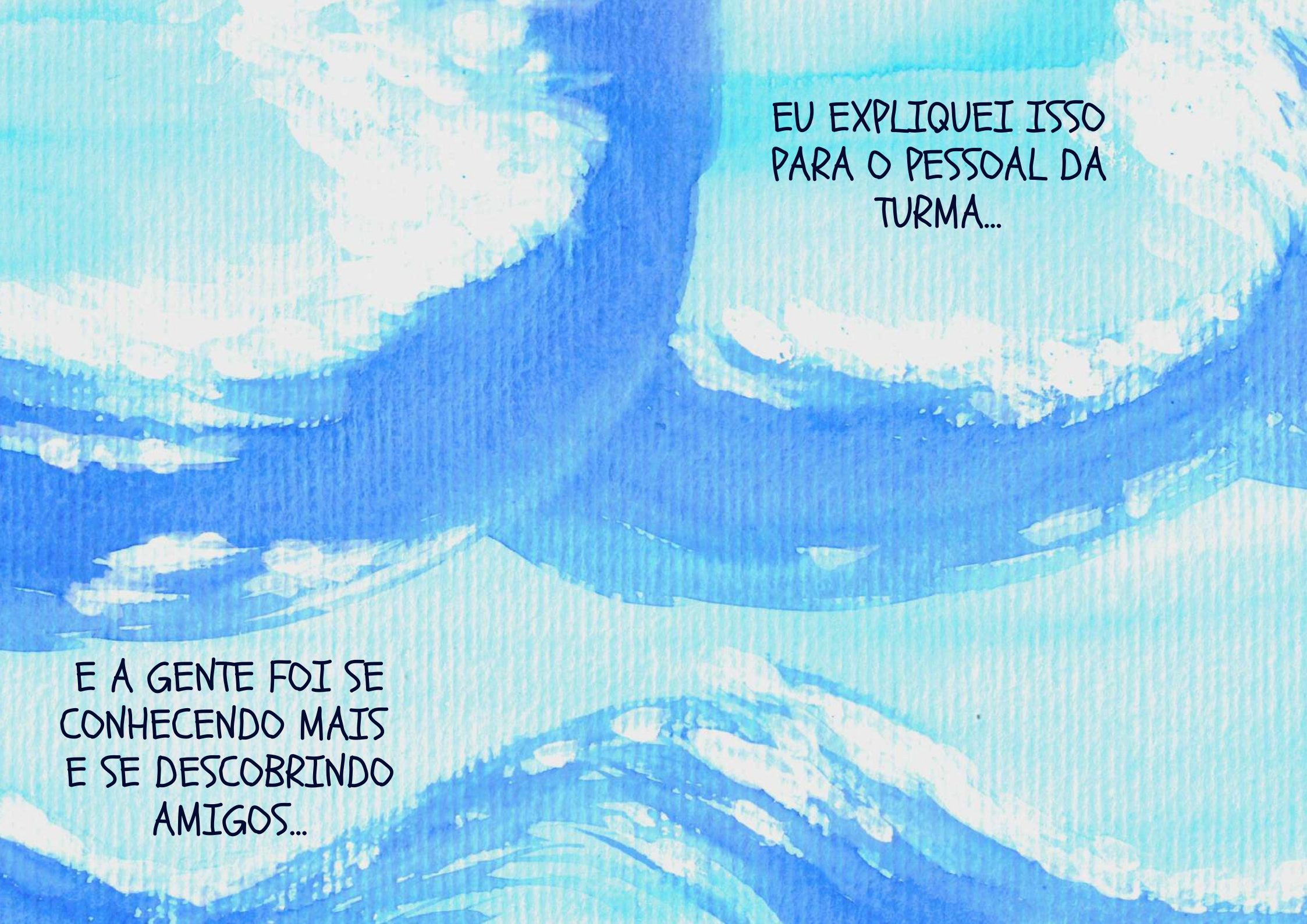
A GENTE USOU A
INTERNET PARA
TRADUZIR
ALGUMAS COISAS.

E DESCOBRIMOS
MUITAS OUTRAS
NOS MAPAS.

MAS É BOM QUANDO EU
NÃO PRECISO ME
LEMBRAR, A TODA HORA,
QUE EU NÃO ESTOU NO
MEU PAÍS.



EU JÁ TENHO QUE
AJUDAR MUITO OS
MEUS PAIS FAZENDO
AS TRADUÇÕES
PARA ELES.



EU EXPLIQUEI ISSO
PARA O PESSOAL DA
TURMA...

E A GENTE FOI SE
CONHECENDO MAIS
E SE DESCOBRINDO
AMIGOS...

AOS POUCOS, PERCEBI
QUE EU TAMBÉM
PODIA GOSTAR E
SER FELIZ AQUI...



E QUE EU LEVO A MINHA
CASCA, OPS,
A MINHA CASA PARA ONDE EU FOR...

E, AÍ, CONSEGUIU DESCOBRIR
DE QUAL PAÍS EU VIM?



DÊ SEU PALPITE CLICANDO AQUI NESTE LINK:

[BIT.LY/3WQRJI8](https://bit.ly/3WQRJI8)

OU PELO QR CODE::



OU CONVERSE COM
OS AMIGOS SOBRE
O PAÍS NO QUAL
VOCÊS PENSARAM!



VAMOS CELEBRAR AS
DIFERENÇAS!

QUAL É A SUA
DIFERENÇA?

AQUELA QUE TE
TORNA ÚNICO E
ESPECIAL?

ESTE LIVRO FOI FEITO PENSANDO EM VOCÊ, PROFESSOR/A,
PARA AJUDAR A PREPARAR OS ESTUDANTES PARA
RECEBEROS NOVOS COLEGAS MIGRANTES.

O LIVRO FAZ PARTE DA TESE

"MEU PORTUÑOL FALA: SENTIDOS PRODUZIDOS POR
CRIANÇAS E ADOLESCENTES MIGRANTES LATINO-
AMERICANOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS",

APRESENTADA AO PROGRAMA EICOS - PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOSSOCIOLOGIA DE COMUNIDADES E ECOLOGIA SOCIAL
DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO, COMO REQUISITO AO GRAU DE
DOUTORA EM PSICOSSOCIOLOGIA,

DA PESQUISADORA E PSICÓLOGA GABRIELA AZEVEDO DE
AGUIAR.

E FOI ORIENTADA - E MUITO APOIADA - PELO
PROF. DR. MOHAMMED ELHAJJI.

O LIVRO TAMBÉM FOI RESULTADO COLETIVO, COM AS PALAVRAS COLHIDAS DURANTE OS ANOS DE ESTUDO, DO CONTATO COM AS CRIANÇAS E JOVENS MIGRANTES QUE PARTICIPARAM DA PÊSQUISA, DE PROFESSORES ENTREVISTADOS, DE PROFESSORES EMPENHADOS EM AJUDAR, DAS SUGESTÕES DOS MEUS FILHOS, DO MEU MARIDO, DOS MEUS SOBRINHOS, DO MEU IRMÃO, DA MINHA MÃE, DAS MINHAS CUNHADAS, DOS AMIGOS, DOS FILHOS DOS AMIGOS.

E FOI ILUSTRADO PELO MEU PAI E REVISADO PELA MINHA MÃE.

E, POR FIM, ENTREGUE A VOCÊ PARA QUE SEJA USADO E REVIRADO COMO QUISER.

SUA CÓPIA E REPRODUÇÃO SÃO PERMITIDAS PARA FINS EDUCATIVOS, DESDE QUE A FONTE SEJA CITADA.
SUA VENDA É PROIBIDA.

ESTE LIVRO É UM PRODUTO DE PESQUISA REALIZADA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA E GRATUITA DO BRASIL.

ENCONTRE SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE PROMOÇÃO DE ESPAÇOS INTERCULTURAIS PARA FAZER COM AS CRIANÇAS E JOVENS DA SUA ESCOLA E/OU COMUNIDADE NO

"ATLAS DE ATIVIDADES PARA PROMOÇÃO DE AMBIENTES INTERCULTURAIS E ACOLHEDORES EM SALA DE AULA", QUE TAMBÉM FAZ PARTE DA TESE. ACESSE: [BIT.LY/3MQMFAC](https://bit.ly/3MQMFAC)



PARA ENCONTRAR A TESE COMPLETA, ACESSE:

[HTTPS://UFRJ.ACADEMIA.EDU/GABRIELAAZEVEDODEAGUIAR](https://ufrj.academia.edu/GabrielaAzevedoDeAguiar)

[HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PROFILE/GABRIELA-AZEVEDO-DE-AGUIAR](https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Azevedo-de-Aguiar)

GRUPO DE PESQUISA DIASPOTICS:

[HTTPS://DIASPOTICS.ORG/](https://diaspotics.org/)

[HTTPS://OESTRANGEIRO.ORG/](https://oestrangeiro.org/)

EICOS - PPG EM PSICOSSOCIOLOGIA DE COMUNIDADES E
ECOLOGIA SOCIAL - INSTITUTO DE PSICOLOGIA - UFRJ

[HTTP://POS.EICOS.PSICOLOGIA.UFRJ.BR/PT/](http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/pt/)

RIO DE JANEIRO, ABRIL DE 2023



SOBRE A AUTORA

QUANDO EU MOREI NA NIGÉRIA COM MEUS PAIS E MEU IRMÃO, EU ERA BEM PEQUENA E PEDIA ÁGUA USANDO PORTUGUÊS, INGLÊS E FRANCÊS, PARA NINGUÉM TER DÚVIDAS: "ÁGUA- UÓTER-Ô" (ÁGUA - WATER - EAU). CRESCI DESCOBRINDO QUE TEMOS UM MUNDO IMENSO PARA EXPLORAR E QUE PODE SER INCRÍVEL CONVIVER COM GENTE DIFERENTE E DE OUTROS LUGARES, MESMO QUANDO A GENTE PASSA VERGONHA, COMO EU AOS 13 ANOS QUANDO ESCREVI UM BILHETE PARA UM MENINO LÁ NOS EUA CHAMANDO ELE DE BREAD - PÃO - AO INVÉS DE BRAD! EU GOSTO DE CONTAR HISTÓRIAS, MAS É AINDA MELHOR OUVIR AS DOS OUTROS, POR ISSO ADORO SER PSICÓLOGA! E ESCUTAR AS CRIANÇAS E OS ADOLESCENTES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA FOI UMA VIAGEM EXTRAORDINÁRIA!



SOBRE O ILUSTRADOR

MEU PAI É UM CARA MUITO LEGAL. ELE É VETERINÁRIO, MAS HÁ MUITO TEMPO TRABALHA COM COMÉRCIO INTERNACIONAL. MESMO ASSIM, A GENTE SABE QUE A PREOCUPAÇÃO COM OS BICHOS É FORTE - COMO QUANDO LIGUEI PARA CONTAR QUE TINHA SIDO MORDIDA POR UM MACACO E ELE PERGUNTOU COMO O BICHINHO ESTAVA. ELE JÁ VIAJOU POR TODO ESSE MUNDÃO, MAS SEMPRE ESTEVE PRESENTE. ELE ADORA CONTAR AS AVENTURAS AOS NETOS E TENTA FAZER COM QUE UM DELES GOSTE DE PRATICAR ARCO E FLECHA COMO ELE. TAMBÉM É CÔNSUL DE CHIPRE NO BRASIL, MAS ISSO JÁ É OUTRA HISTÓRIA... AMA DESENHAR E TOPOU NA HORA O CONVITE: "PAI, VOCÊ ALGUMA VEZ JÁ DESENHOU TARTARUGA? NÃO? MESMO ASSIM, QUE TAL ILUSTRAR O LIVRO?!"

ENGLISH VERSION

I AM FROM HERE
AND THERE - INTERCULTURAL
MEETINGS AMONG BRAZILIAN
AND MIGRANT
STUDENTS AT SCHOOL

LINK: [BIT.LY/3IRMMJG](https://bit.ly/3IRMMJG)



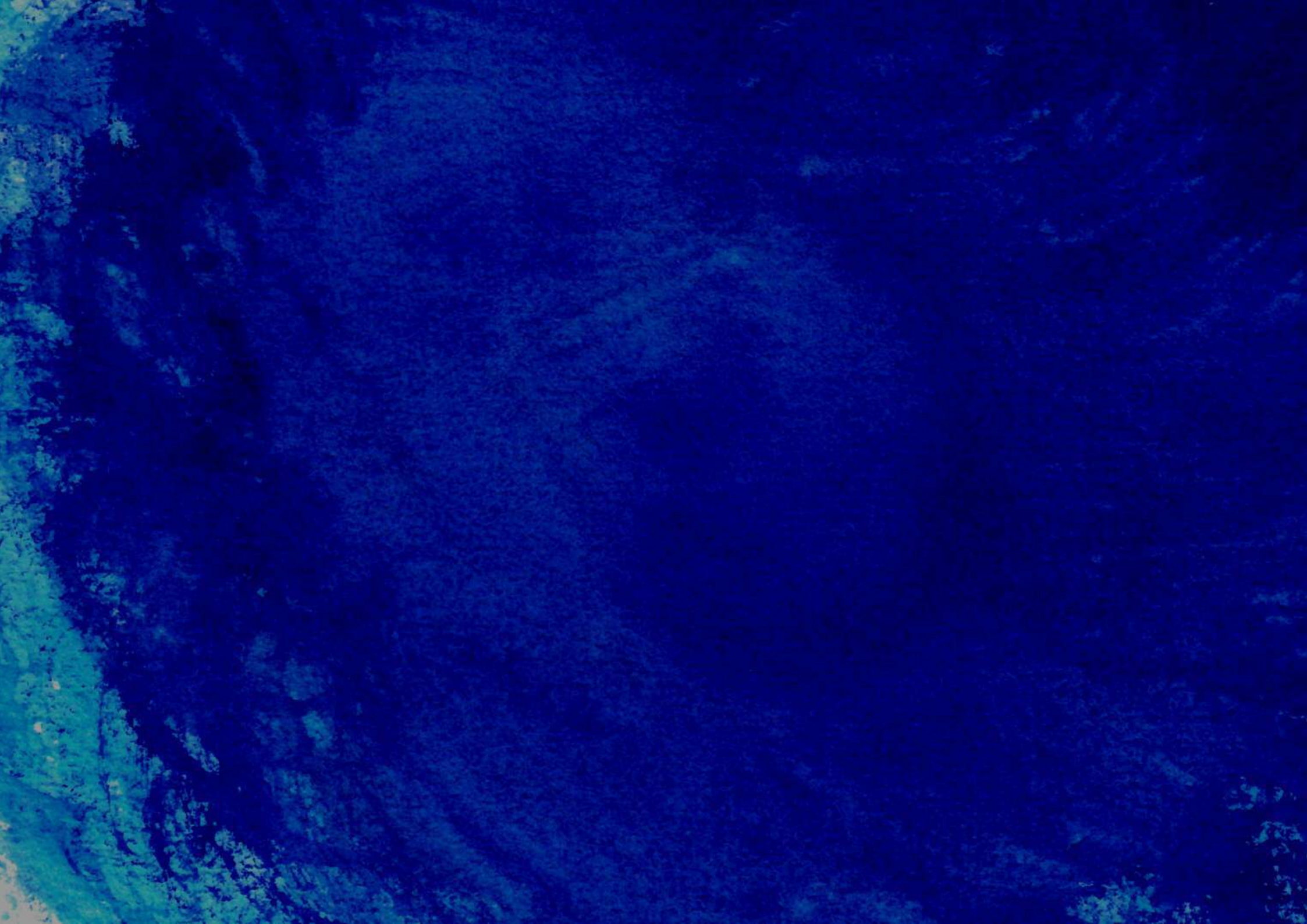
VERSIÓN EN ESPAÑOL

YO SOY DE AQUÍ Y DE ALLÁ -
ENCUENTROS INTERCULTURALES
ENTRE ESTUDIANTES
BRASILEÑOS Y MIGRANTES EN
LA ESCUELA

LINK: [BIT.LY/3MOJOIS](https://bit.ly/3MOJOIS)



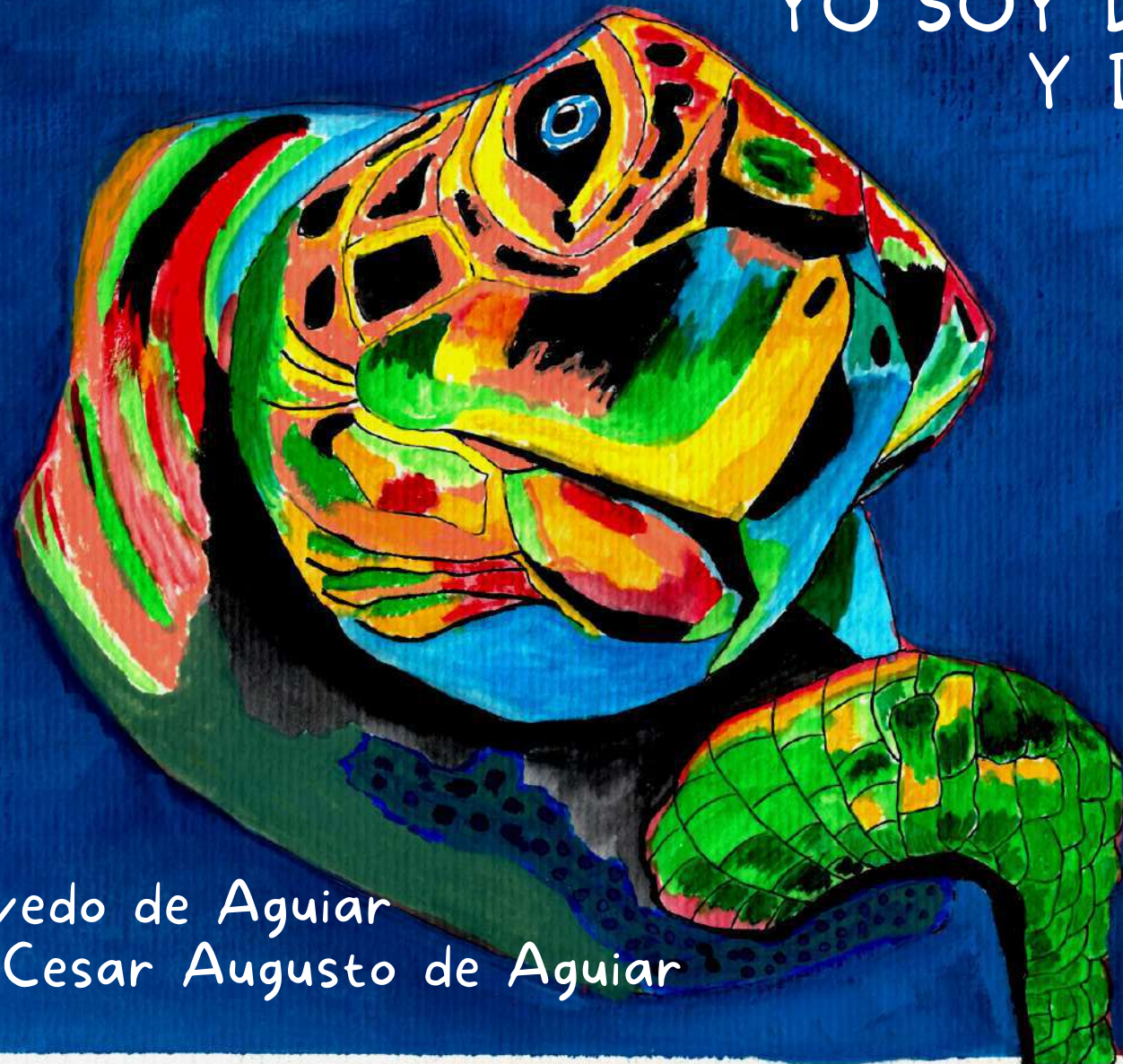




APÊNDICE C – Versão em espanhol – Libro ilustrado: “Yo soy de aquí y de allá – Encuentros Interculturales entre Estudiantes Brasileños y Migrantes en la Escuela”

Encuentros Interculturales entre estudiantes
brasileños y migrantes en la escuela

YO SOY DE AQUÍ
Y DE ALLÁ



Gabriela Azevedo de Aguiar
Ilustraciones: Cesar Augusto de Aguiar

YO SOY DE AQUÍ Y DE ALLÁ - ENCUENTROS INTERCULTURALES ENTRE ESTUDIANTES BRASILEÑOS Y MIGRANTES EN LA ESCUELA

Gabriela Azevedo de Aguiar

Ilustraciones: Cesar Augusto de Aguiar

Revisión del original: Francisca Azevedo de Aguiar

Traducción al español:

Alvaro Maximiliano Pino Coviello

Revisión final de la versión española:

João Paulo Rossini

Director de la tesis doctoral:

Prof. Dr. Mohammed Elhajji

A282 Aguiar, Gabriela Azevedo de.
Yo soy de aquí y de allá : encuentros interculturales entre
estudiantes brasileños y migrantes em la escuela / Gabriela
Azevedo de Aguiar ; ilustração Cesar Augusto de Aguiar ;
revisão do original Francisca Azevedo de Aguiar ; tradução
Álvaro Pino Coviello ; revisão em espanhol João Paulo Rossini.
Rio de Janeiro : G. A. de Aguiar, 2023.
42 p. : il.

Tradução de: Eu sou daqui e de lá : encontros interculturais
entre estudantes brasileiros e migrantes na escola.

ISBN: 978-65-00-74892-5 (versão online).

O livro faz parte da tese (doutorado) apresentada a
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia,
Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de
Comunidades e Ecologia Social, EICOS.

1. Literatura infantojuvenil. 2. Psicologia infantil – Literatura
infantojuvenil. I. Aguiar, Cesar Augusto de. II. Aguiar,
Francisca Azevedo de. III. Pino Coviello, Álvaro M. IV. Rossini,
João Paulo. V. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto
de Psicologia.

CDD: 808.899282

Elaborada por: Adriana Almeida Campos CRB-7/4081

Un agradecimiento especial a todas/os niñas y niños, y jóvenes migrantes latinoamericanos que participaron de la investigación que terminó en tesis doctoral, por las sugerencias y revisiones del libro (siguen en, orden alfabético, los nombres escogidos por ellas/os como forma de proteger sus identidades, durante el trabajo de campo de la investigación): Alana, Camilo, Carla, Eren Jaeger, Lucky, María, Mirabel, Rafael, Sofía, Steven y Vitória.

A mis hijos,
Beatriz e Celso:
Timbuktu siempre estará
donde ustedes estén.



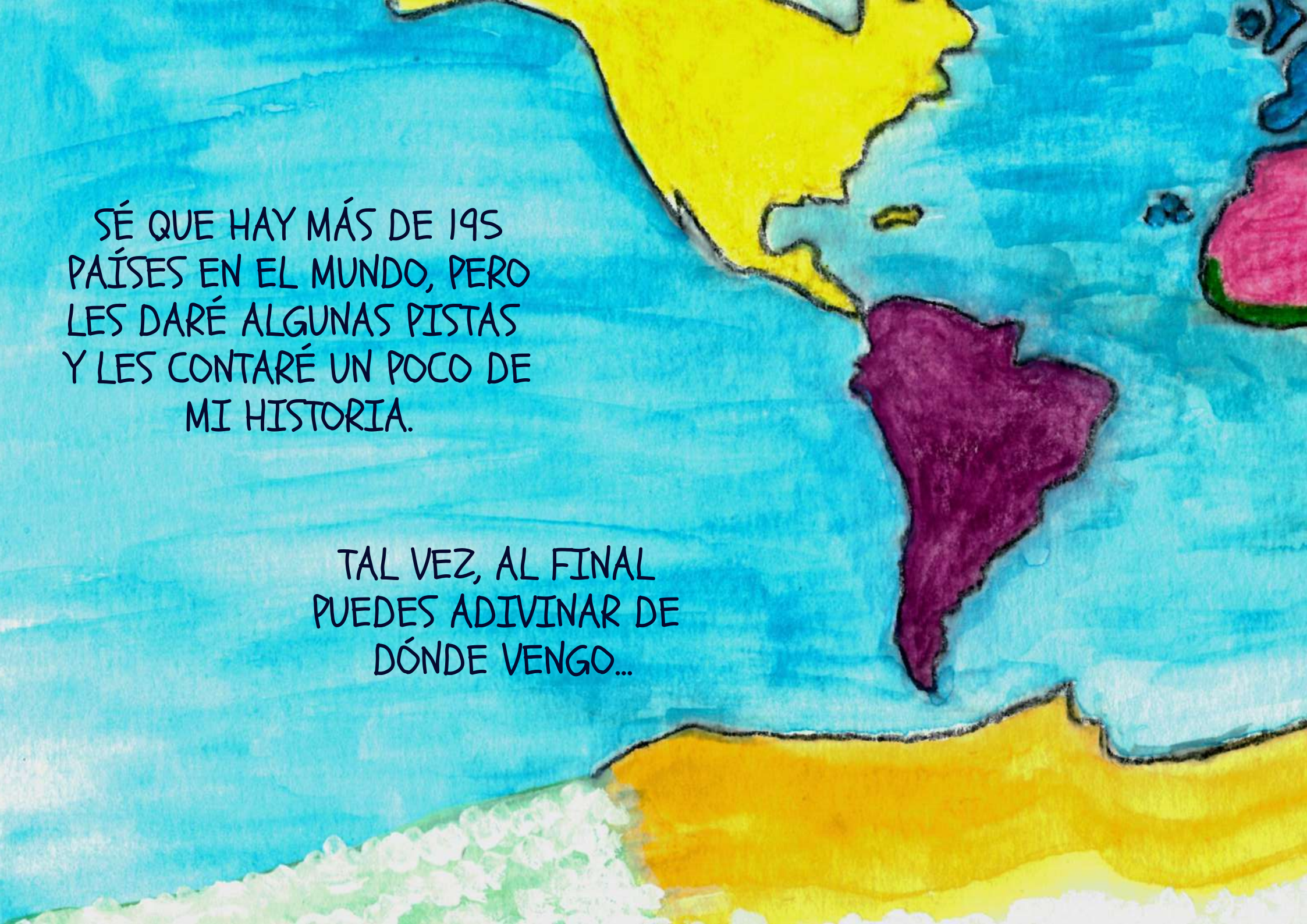
¡HOLA! ME LLAMO CRIS
¿CÓMO ESTÁS?
YO ACABO DE LLEGAR
A BRASIL

Y SÉ QUE VOY
A ESTUDIAR EN
TU ESCUELA.



¿SABES DE
QUÉ PAÍS
VENGO?





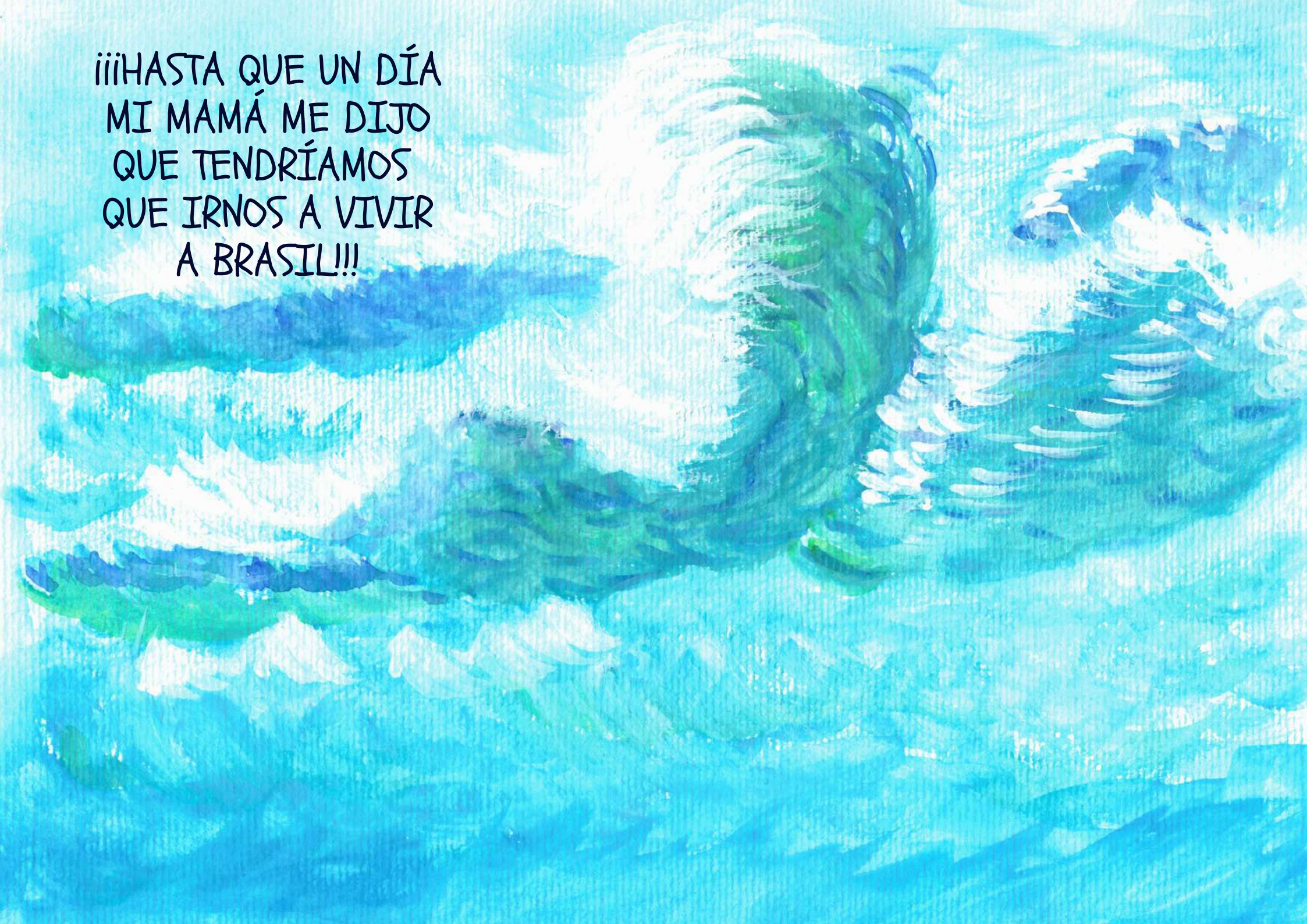
SÉ QUE HAY MÁS DE 195
PAÍSES EN EL MUNDO, PERO
LES DARÉ ALGUNAS PISTAS
Y LES CONTARÉ UN POCO DE
MI HISTORIA.

TAL VEZ, AL FINAL
PUEDES ADIVINAR DE
DÓNDE VENGO...



PUES VIVÍA MUY
FELIZ EN MI
ESCUELA, EN MI
CIUDAD, EN MI PAÍS...

iiiHASTA QUE UN DÍA
MI MAMÁ ME DIJO
QUE TENDRIAMOS
QUE IRNOS A VIVIR
A BRASIL!!!





¡¡PERO YO NI SABÍA
CÓMO ERA BRASIL!!!

¿ELLOS HABLAN EN
PORTUGUÉS?

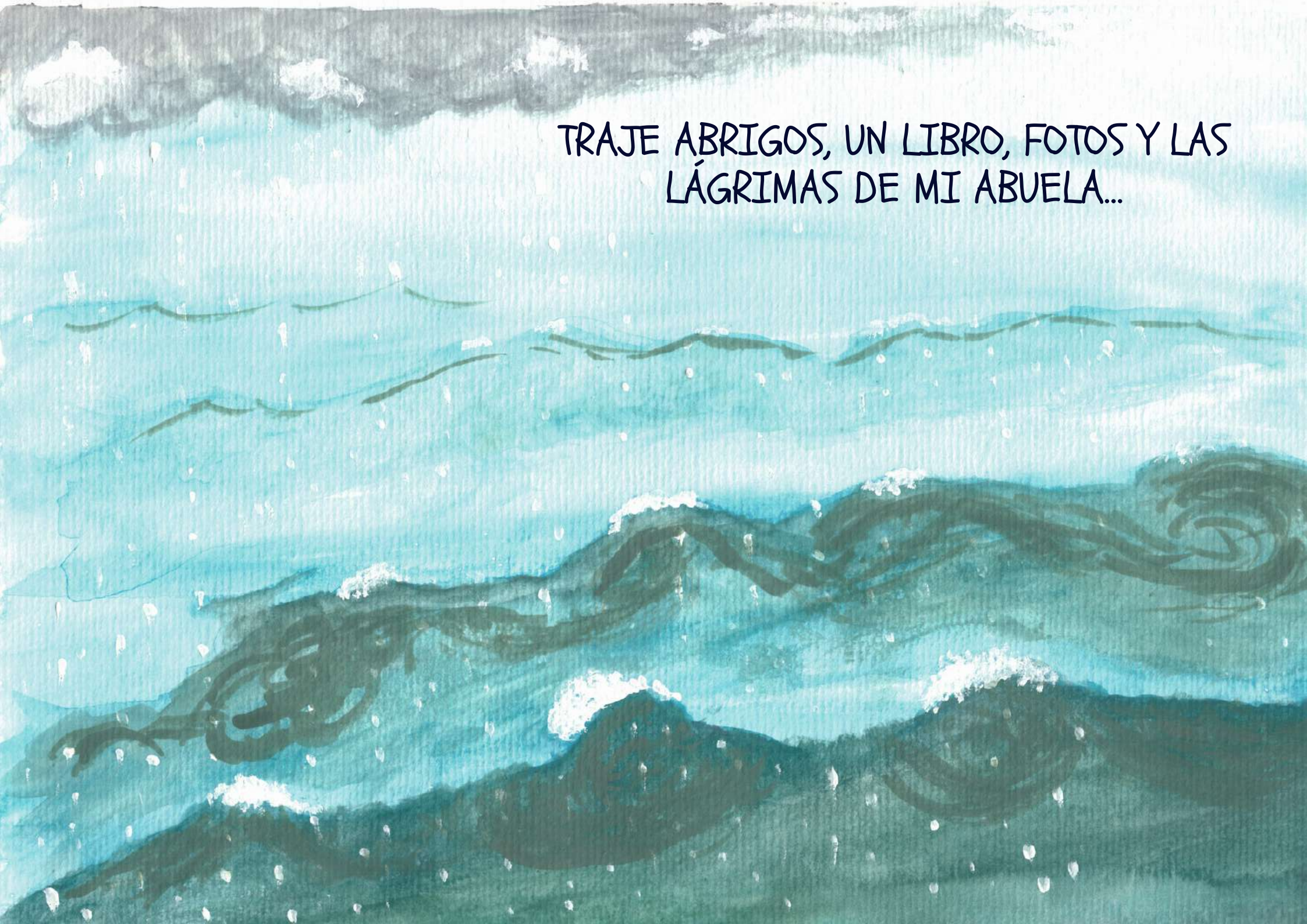
¡PERO YO NO!!

¿CÓMO ES QUE SE VA
HASTA BRASIL?!

A vibrant watercolor illustration of a landscape. The sky is a bright yellow with dark blue brushstrokes at the top. Below the sky are rolling green hills with dark blue and red brushstrokes. In the foreground, there is a blue body of water with green brushstrokes along the shore. The bottom of the image is a solid red color.

LUEGO NOS TOMAMOS UN BUS, CAMINAMOS MUCHO
Y LLEGAMOS EN AVIÓN A RIO DE JANEIRO...

TRAJE ABRIGOS, UN LIBRO, FOTOS Y LAS
LÁGRIMAS DE MI ABUELA...





NADIE ME ENTENDÍA... Y YO
NO ENTENDÍA NADA...

EL PROFESOR ME
PRESENTÓ
PARA LA CLASE Y...



QUEDÉ CON MUCHA
VERGÜENZA PARA
HABLAR DE
CUALQUIER COSA.



LOS DÍAS FUERON PASANDO...

MATEMÁTICAS ERA MÁS FÁCIL DE ENTENDER.

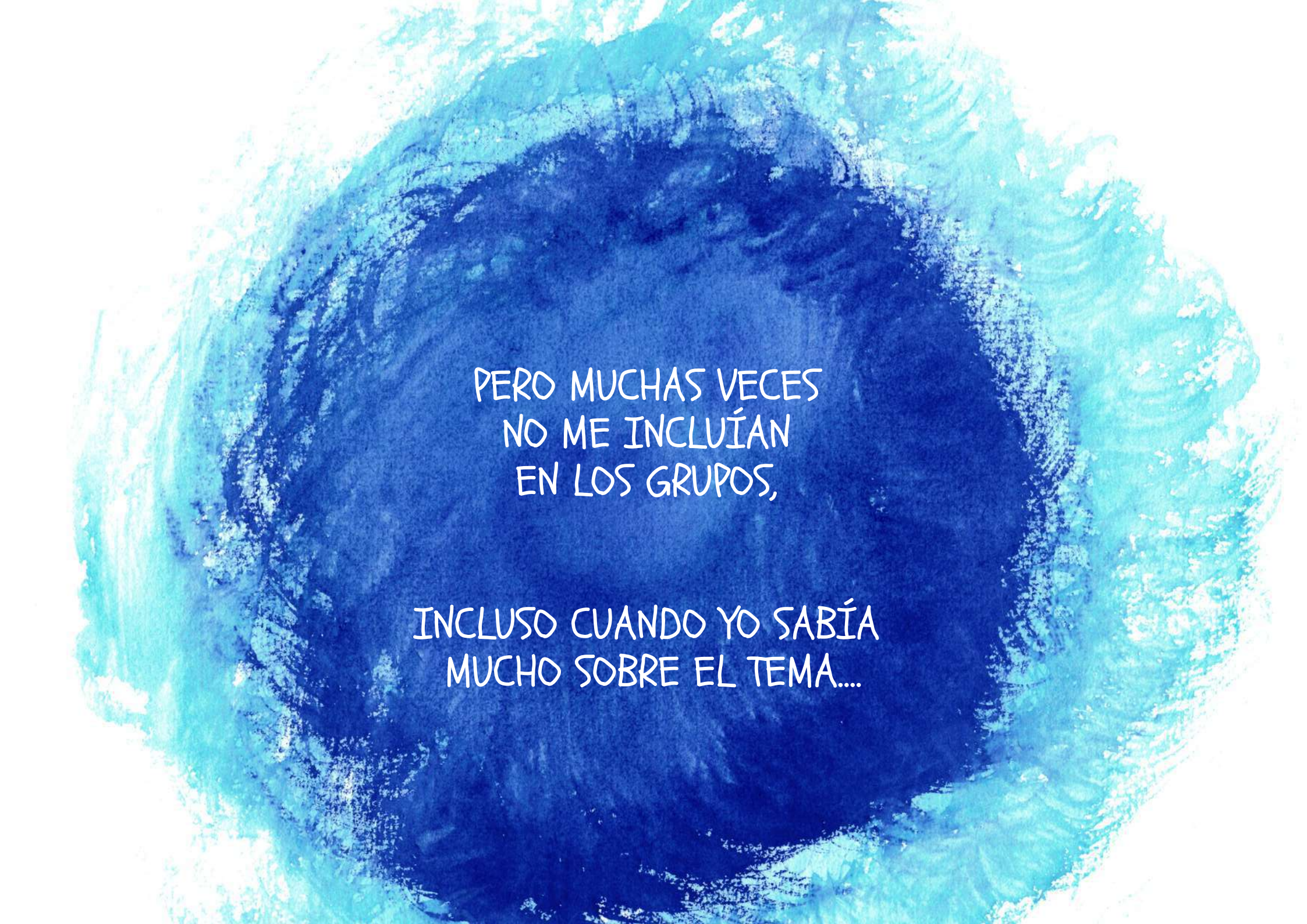
A VECES, YO ESTABA ENOJADO
PORQUE ERA DIFÍCIL NO
ESTAR EN MI CASA.

(TODAVÍA NO ME SENTÍA
EN CASA AQUÍ)



HASTA QUE UNOS
COMPAÑEROS DE MI
CLASE COMENZARON
A ACERCARSE A MÍ...





PERO MUCHAS VECES
NO ME INCLUÍAN
EN LOS GRUPOS,

INCLUSO CUANDO YO SABÍA
MUCHO SOBRE EL TEMA...



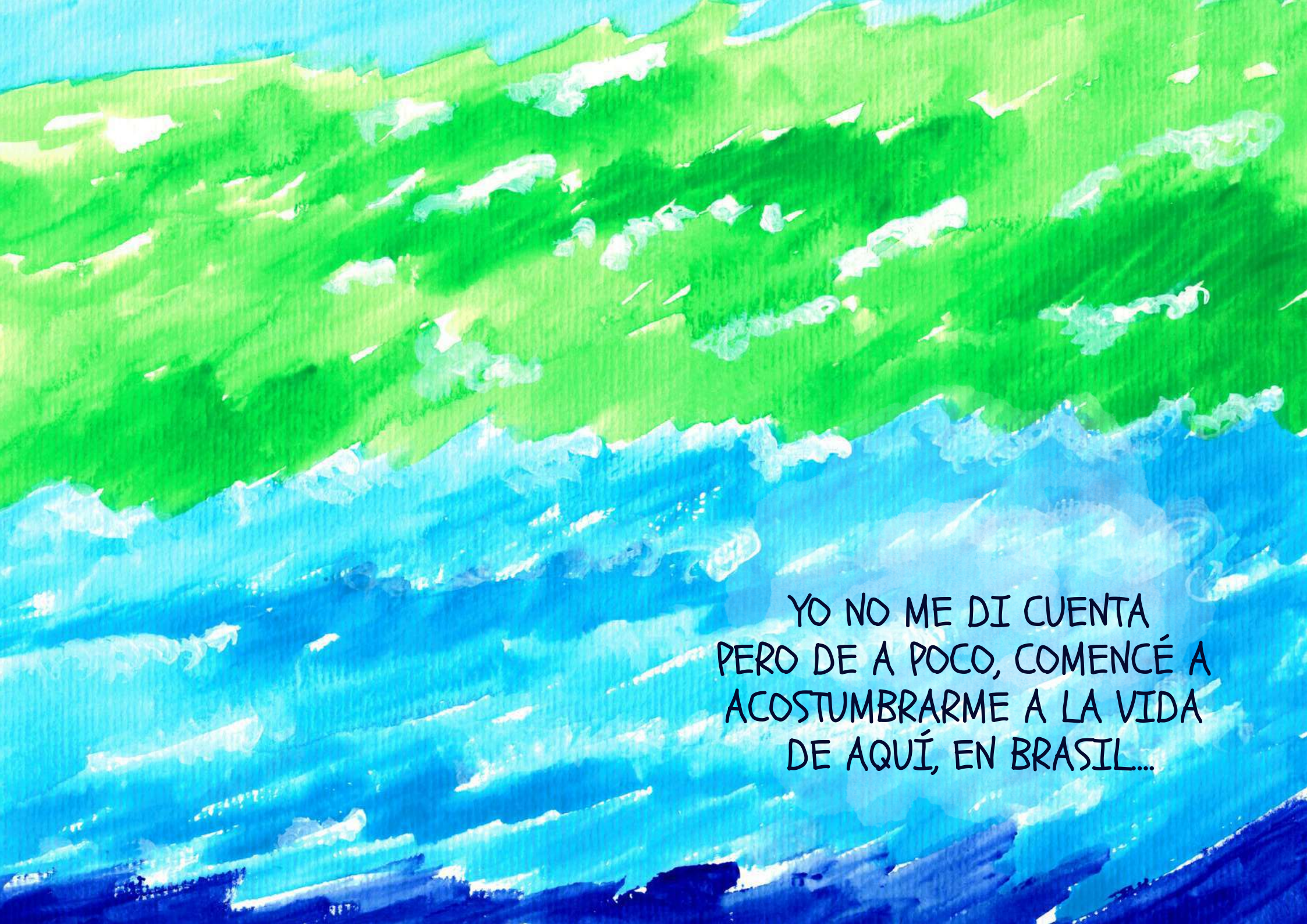
YO SENTÍA FALTA DE MIS
AMIGOS Y DE MI FAMILIA...

QUEDARON ALLÁ

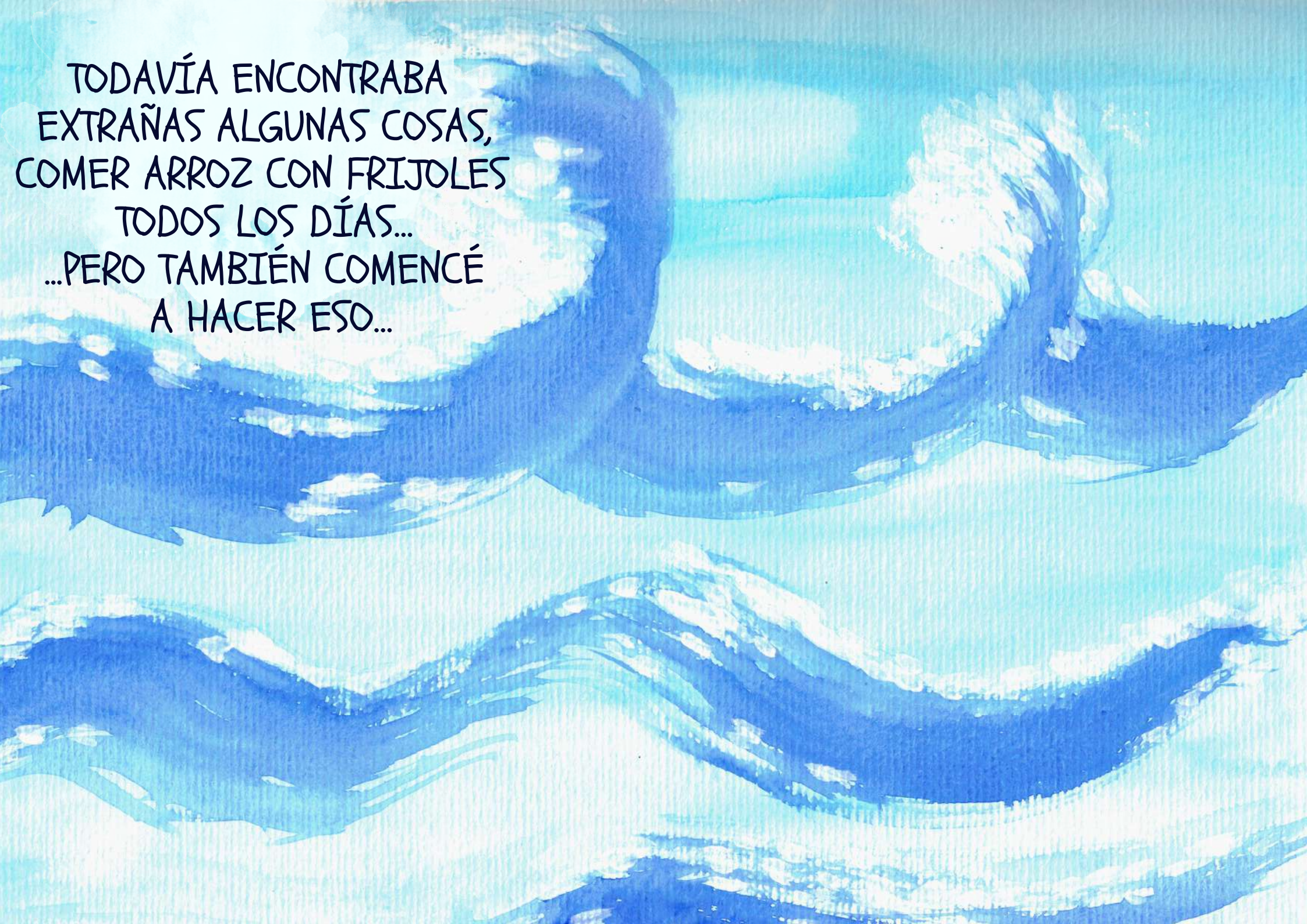
LEJOS...

ALGUNOS DÍAS, YO ESTABA FELIZ
PORQUE IBA A LA PLAYA O
DESCUBRÍA ALGUNA COMIDA
RICA DE AQUÍ.



A watercolor painting of a tropical landscape. The upper portion shows rolling green hills with white highlights, suggesting sunlight and shadows. The lower portion features vibrant blue waves with white foam, crashing against a dark blue foreground. The overall style is soft and artistic, with visible brushstrokes and blended colors.

YO NO ME DI CUENTA
PERO DE A POCO, COMENCÉ A
ACOSTUMBRARME A LA VIDA
DE AQUÍ, EN BRASIL...

A watercolor illustration of a landscape. The scene features rolling hills in shades of blue and green. A large, dark green tree stands prominently on the right side of the middle ground. The sky is a pale, hazy blue. The overall style is soft and painterly.

TODAVÍA ENCONTRABA
EXTRAÑAS ALGUNAS COSAS,
COMER ARROZ CON FRIJOLES
TODOS LOS DÍAS...
...PERO TAMBIÉN COMENCÉ
A HACER ESO...

ME GUSTARON LAS ACTIVIDADES EN LA ESCUELA
QUE HABLABAN SOBRE LAS DIFERENTES CULTURAS.

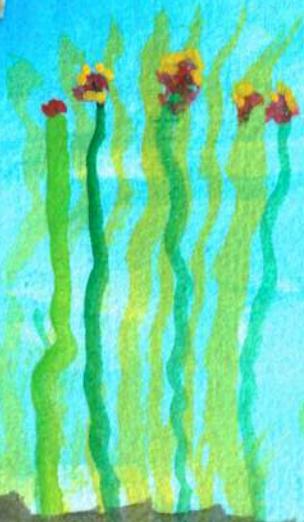
TAMBIÉN ME DI
CUENTA QUE AQUÍ
TODOS TENEMOS
NUESTRA FORMA
PERSONAL DE SER.



Y TODOS FUERON
CONVERSANDO
CONMIGO
DE LA FORMA
EN QUE NOSOTROS
PODIAMOS.

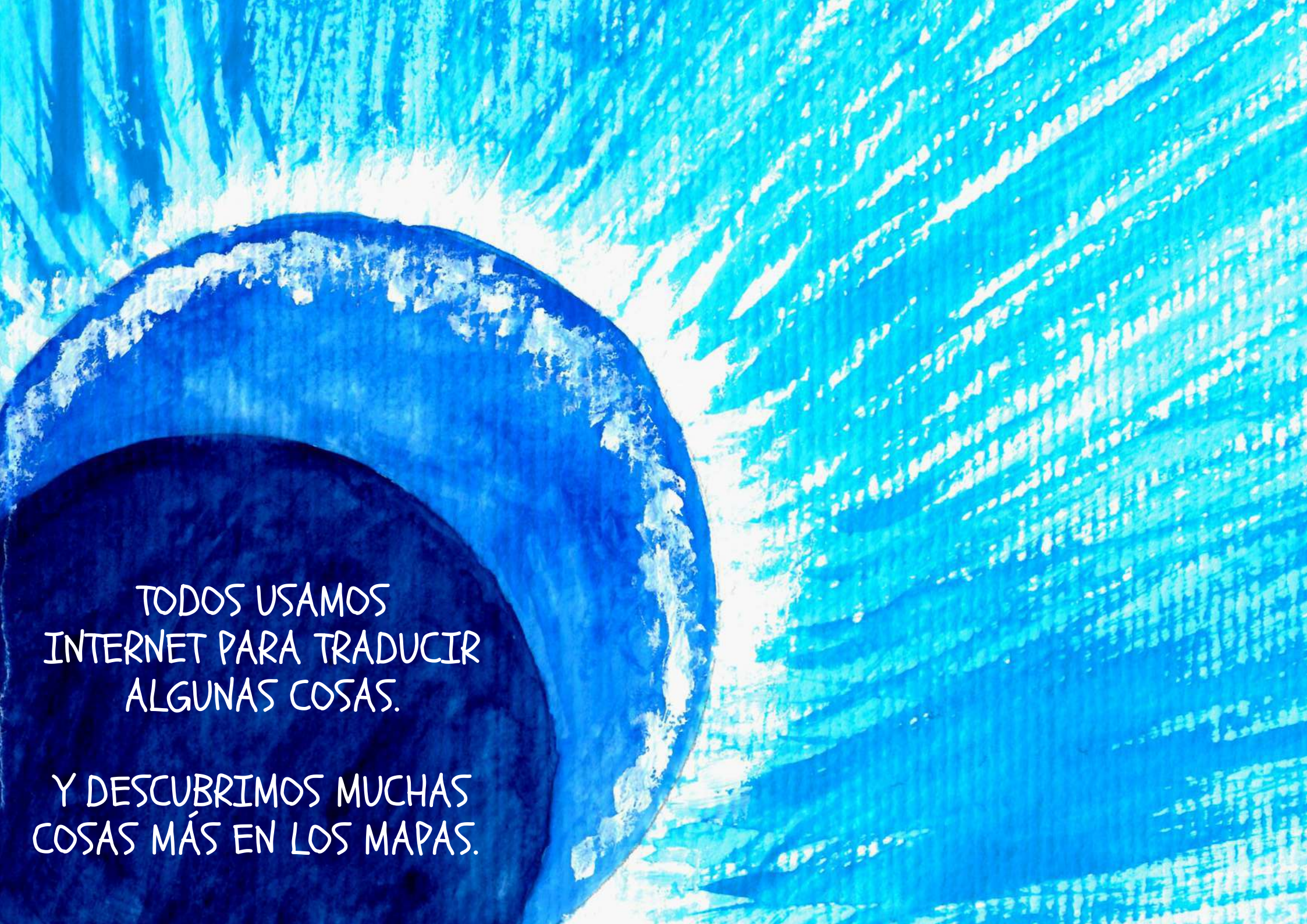


FUI
APRENDIENDO
EL PORTUGUÉS.



EN LA ESCUELA COLOCAMOS
CARTELES EN EL AULA,
EN EL CORREDOR - TODO
EN PORTUGUÉS Y EN
MI LENGUA MATERNA.






TODOS USAMOS
INTERNET PARA TRADUCIR
ALGUNAS COSAS.

Y DESCUBRIMOS MUCHAS
COSAS MÁS EN LOS MAPAS.

PERO ES LINDO CUANDO YO
NO TENGO QUE RECORDAR
A TODA HORA QUE NO
ESTOY EN MI PAÍS.



YO YA TENGO MUCHO
CON AYUDAR A MIS
PADRES HACIENDO
TRADUCCIONES
PARA ELLOS.



YO EXPLIQUÉ ESO
PARA TODA LA CLASE...

Y NOS FUIMOS
CONOCIENDO MÁS
Y HACIÉNDONOS
MÁS AMIGOS...

POCO A POCO ME DI
CUENTA QUE A MÍ
TAMBIÉN ME PODÍA
GUSTAR AQUÍ Y
SER FELIZ...



Y QUE YO LLEVO MI
CAPARAZÓN

¡UPS!

MI CASA PARA DONDE YO VAYA...



Y ENTONCES,
CONSEGUISTE DESCUBRIR
¿DE QUÉ PAÍS VENGO?

DA TU CORAZONADA EN ESTE LINK:

[BIT.LY/3WQRJI8](https://bit.ly/3WQRJI8)

O POR QR CODE:



O CONVERSA CON TUS
AMIGOS SOBRE
EL PAÍS EN EL CUAL
USTEDES PENSARON!



¡CELEBREMOS LAS
DIFERENCIAS!

¿QUÉ ES LO QUE TE
HACE DIFERENTE?

¿AQUELLO QUE TE
TORNA ÚNICO Y
ESPECIAL?

ESTE LIBRO FUE CREADO PENSANDO EN USTED, MAESTRA/O,
PARA AYUDARLE A PREPARAR A LOS ESTUDIANTES PARA
RECIBIR A LOS NUEVOS COLEGAS MIGRANTES.

EL LIBRO ES PARTE DE LA TESIS DOCTORAL

"HABLA MI PORTUÑOL: SENTIDOS PRODUCIDOS POR NIÑAS/OS
Y ADOLESCENTES MIGRANTES LATINOAMERICANOS EN LAS
ESCUELAS BRASILEÑAS"

TESIS PRESENTADA EN EL DOCTORADO DEL EICOS -
PROGRAMA DE POSGRADO EN PSICOSOCIOLOGÍA DE
COMUNIDADES Y ECOLOGÍA SOCIAL DEL INSTITUTO DE
PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE RIO DE JANEIRO
COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN
PSICOSOCIOLOGÍA DE LA INVESTIGADORA Y PSICÓLOGA
GABRIELA AZEVEDO DE AGUIAR.

QUIEN FUE DIRIGIDA - Y MUY APOYADA -
POR EL PROF. DR. MOHAMMED ELHAJJI.

EL LIBRO TAMBIÉN FUE UN RESULTADO COLECTIVO, CON LAS PALABRAS RECOGIDAS DURANTE LOS AÑOS DE ESTUDIO, DEL CONTACTO CON NIÑA/OS Y JÓVENES MIGRANTES QUE PARTICIPARON DE LA INVESTIGACIÓN, DE DOCENTES ENTREVISTADOS, DE PROFESORES EMPEÑADOS EN AYUDAR, DE LAS SUGERENCIAS DE MIS HIJOS, DE MI ESPOSO, DE MIS SOBRINOS, DE MI HERMANO, DE MI MADRE, DE MIS CUÑADAS, DE LOS AMIGOS, DE LOS HIJOS DE LOS AMIGOS.

Y FUE ILUSTRADO POR MI PADRE Y REVISADO POR MI MADRE.

Y, POR FIN, LO ENTREGUÉ A USTED PARA QUE SEA USADO Y UTILIZADO COMO QUIERA.

SE PERMITE LA COPIA Y LA REPRODUCCIÓN PARA FINES EDUCATIVOS, SIEMPRE QUE SE MENCIONE LA FUENTE. SU VENTA ESTÁ PROHIBIDA.

ESTE LIBRO ES PRODUCTO DE INVESTIGACIONES REALIZADAS EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y GRATUITA DE BRASIL.

ENCUENTRE SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES PARA PROMOVER ESPACIOS INTERCULTURALES PARA HACER CON NIÑAS/OS Y JÓVENES DE SU ESCUELA Y/O COMUNIDAD EN EL

“ATLAS DE ACTIVIDADES PARA PROMOVER AMBIENTES INTERCULTURALES Y AÇOGEDORES EN EL AULA” (EN PORTUGUÉS) QUE TAMBIÉN FORMA PARTE DE LA TESIS.

VISITA: [BIT.LY/3MQMFAC](https://bit.ly/3MQMFAC)



PARA ENCONTRAR LA TESIS COMPLETA, VISITA:

[HTTPS://UFRJ.ACADEMIA.EDU/GABRIELAAZEVEDODEAGUIAR](https://ufrj.academia.edu/GabrielaAzevedoDeAguiar)

[HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PROFILE/GABRIELA-AZEVEDO-DE-AGUIAR](https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Azevedo-de-Aguiar)

GRUPO DE INVESTIGACIÓN DIASPOTICS:

[HTTPS://DIASPOTICS.ORG/](https://diaspotics.org/)

[HTTPS://OESTRANGEIRO.ORG/](https://oestrangeiro.org/)

EICOS – PROGRAMA DE POSGRADO EN PSICOSOCIOLOGÍA
DE COMUNIDADES Y ECOLOGÍA SOCIAL –
INSTITUTO DE PSICOLOGÍA - UFRJ

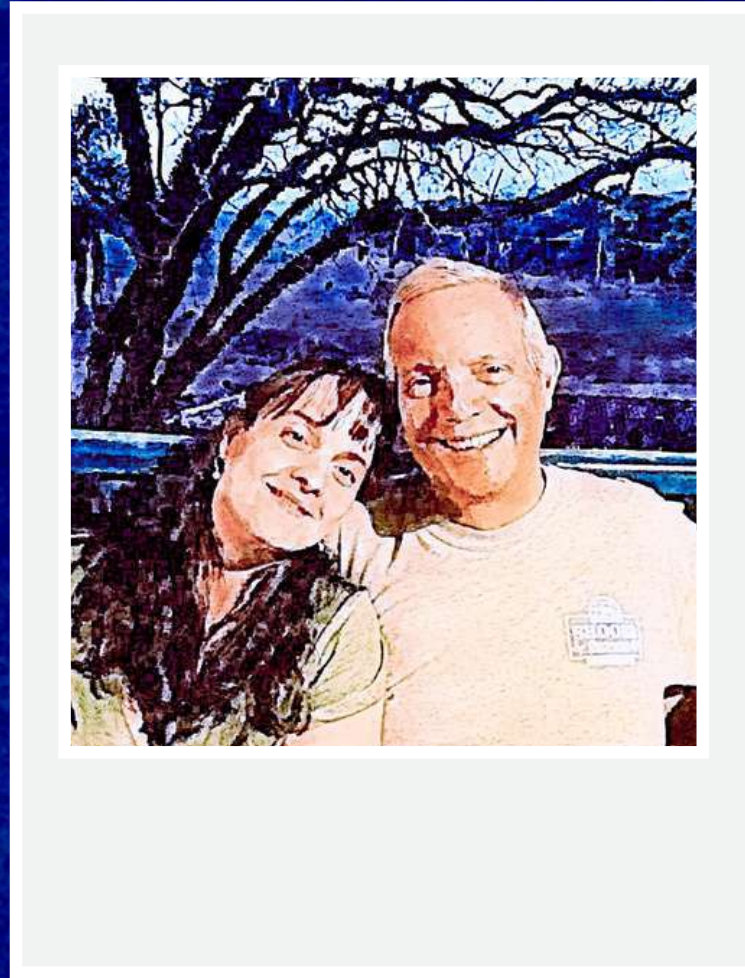
[HTTP://POS.EICOS.PSICOLOGIA.UFRJ.BR/ES/](http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/es/)

RIO DE JANEIRO, ABRIL DE 2023



SOBRE LA AUTORA

CUANDO VIVÍA EN NIGERIA CON MIS PADRES Y MI HERMANO, ERA MUY PEQUEÑA Y PEDÍA AGUA EN PORTUGUÉS, INGLÉS Y FRANCÉS PARA QUE NADIE TUVIERA DUDAS: "ÁGUA-VÓTER-Ô" (ÁGUA - AGUA - EAU). CRECÍ DESCUBRIENDO QUE TENEMOS UN MUNDO ENORME POR EXPLORAR Y QUE PUEDE SER INCREÍBLE CONVIVIR CON DIFERENTES PERSONAS DE OTROS LUGARES, INCLUSO CUANDO NOS DA VERGÜENZA, COMO CUANDO TENÍA 13 AÑOS Y ESCRIBÍ UNA NOTA A UN CHICO EN ESTADOS UNIDOS LLAMÁNDOLO BREAD (PAN) IEN VEZ DE BRAD! ME GUSTA CONTAR HISTORIAS, PERO ES AÚN MEJOR ESCUCHAR LA DE LOS DEMÁS, ¡POR ESO AMO SER PSICÓLOGA! Y ESCUCHAR A LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES QUE PARTICIPARON EN LA INVESTIGACIÓN FUE UN VIAJE EXTRAORDINARIO!



SOBRE EL ILUSTRADOR

MI PAPÁ ES UN TIPO MUY BUENO. ES VETERINARIO, PERO LLEVA MUCHO TIEMPO TRABAJANDO CON COMERCIO INTERNACIONAL AUN ASÍ, SABEMOS QUE SU PREOCUPACIÓN POR LOS ANIMALES ES GRANDE COMO CUANDO LO LLAMÉ PARA DECIRLE QUE ME HABÍA MORDIDO UN MONO Y ME PREGUNTÓ CÓMO ESTABA EL ANIMALITO. HA VIAJADO POR TODO EL MUNDO, PERO HA SABIDO ESTAR CERCA DE SU FAMILIA. LE ENCANTA CONTAR SUS AVENTURAS A SUS NIETOS E INTENTA QUE ALGUNO DE ELLOS COMPARTA SU GUSTO POR EL ARCO Y LA FLECHA. TAMBIÉN ES CÓNsul DE CHIPRE EN BRASIL, PERO ESA ES OTRA HISTORIA... LE ENCANTA DIBUJAR E INMEDIATAMENTE ACEPTÓ LA PROPUESTA: "PAPÁ, ¿ALGUNA VEZ HAS DIBUJADO UNA TORTUGA? ¿NO? AUN ASÍ, ¡¿QUÉ TAL ILUSTRAR EL LIBRO?!"

ENGLISH VERSION

I AM FROM HERE
AND THERE - INTERCULTURAL
MEETINGS AMONG BRAZILIAN
AND MIGRANT
STUDENTS AT SCHOOL

LINK: [BIT.LY/3IRMMJG](https://bit.ly/3IRMMJG)



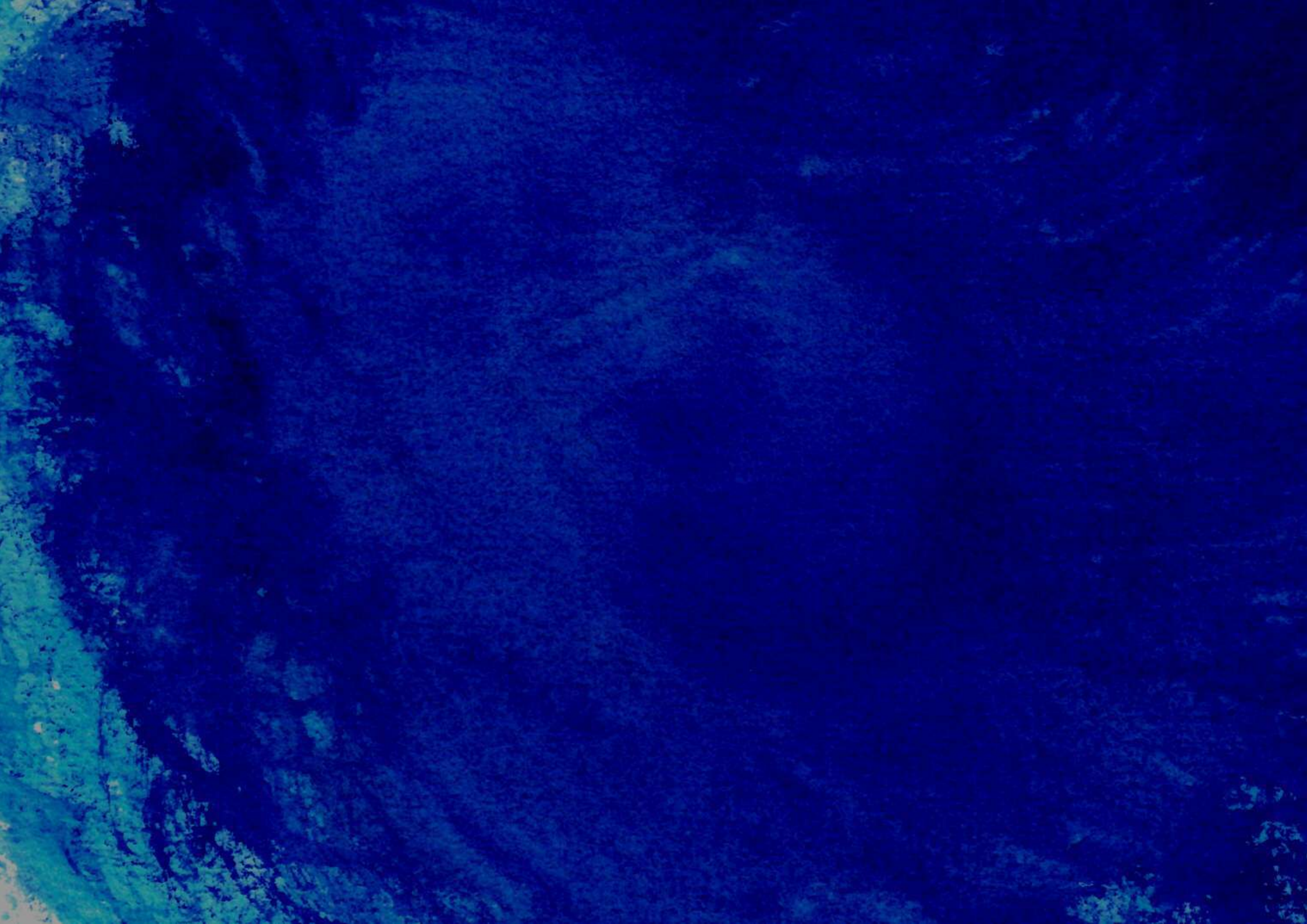
VERSÃO EM PORTUGUÊS

EU SOU DAQUI
E DE LÁ - ENCONTROS
INTERCULTURAIS ENTRE
ESTUDANTES BRASILEIROS E
MIGRANTES NA ESCOLA

LINK: [BIT.LY/3QXTWW4](https://bit.ly/3QXTWW4)







APÊNDICE D – Versão em inglês – Illustrated book: “I am from here and there – Intercultural Meetings among Brazilian and Migrant Students at School”

Intercultural meetings among Brazilian and migrant
students at school

I AM FROM HERE
AND THERE



Gabriela Azevedo de Aguiar
Illustrated by: Cesar Augusto de Aguiar

I AM FROM HERE AND THERE - INTERCULTURAL MEETINGS AMONG BRAZILIAN AND MIGRANT STUDENTS AT SCHOOL

Gabriela Azevedo de Aguiar

Illustrated by: Cesar Augusto de Aguiar

Review of the original and the translation into

English: Francisca Azevedo de Aguiar

English review: Beatriz Azevedo de Aguiar

Tebyriçá Ramos

Doctoral dissertation supervisor:

Prof. Dr. Mohammed Elhajji

A282 Aguiar, Gabriela Azevedo de.

I am from here and there : intercultural meetings among brazilian and migrant students at school / Gabriela Azevedo de Aguiar ; ilustração Cesar Augusto de Aguiar ; tradução Francisca Azevedo de Aguiar ; revisão Beatriz Azevedo de Aguiar Tebyriça Ramos. Rio de Janeiro : G. A. de Aguiar, 2023.
42 p. : il.

Tradução de: Eu sou daqui e de lá : encontros interculturais entre estudantes brasileiros e migrantes na escola.

ISBN: 978-65-00-75168-0 (versão online).

O livro faz parte da tese (doutorado) apresentada a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social, EICOS.

1. Literatura infantojuvenil. 2. Psicologia infantil – Literatura infantojuvenil. I. Aguiar, Cesar Augusto de. II. Aguiar, Francisca Azevedo de. III. Ramos, Beatriz Azevedo de Aguiar Tebyriça. IV. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

CDD: 808.899282

Elaborada por: Adriana Almeida Campos CRB-7/4081

Special thanks to all the Latin American migrant children and adolescents that participated in the research that resulted in the dissertation, for their suggestions.

The alias chosen by them, to have their identities protected (during the research), follow in alphabetical order:

Alana, Camilo, Carla, Eren Jaeger, Lucky, María, Mirabel, Rafael, Sofía, Steven, and Vitória.

To my children,
Beatriz and Celso:
Timbuktu will always be
where you are.




HI! MY NAME IS CHRIS.
HOW ARE YOU DOING?
I'VE JUST ARRIVED IN
BRAZIL.

AND I FOUND OUT
I'M GOING TO GO TO
YOUR SCHOOL



DO YOU KNOW
WHICH COUNTRY
I AM FROM?





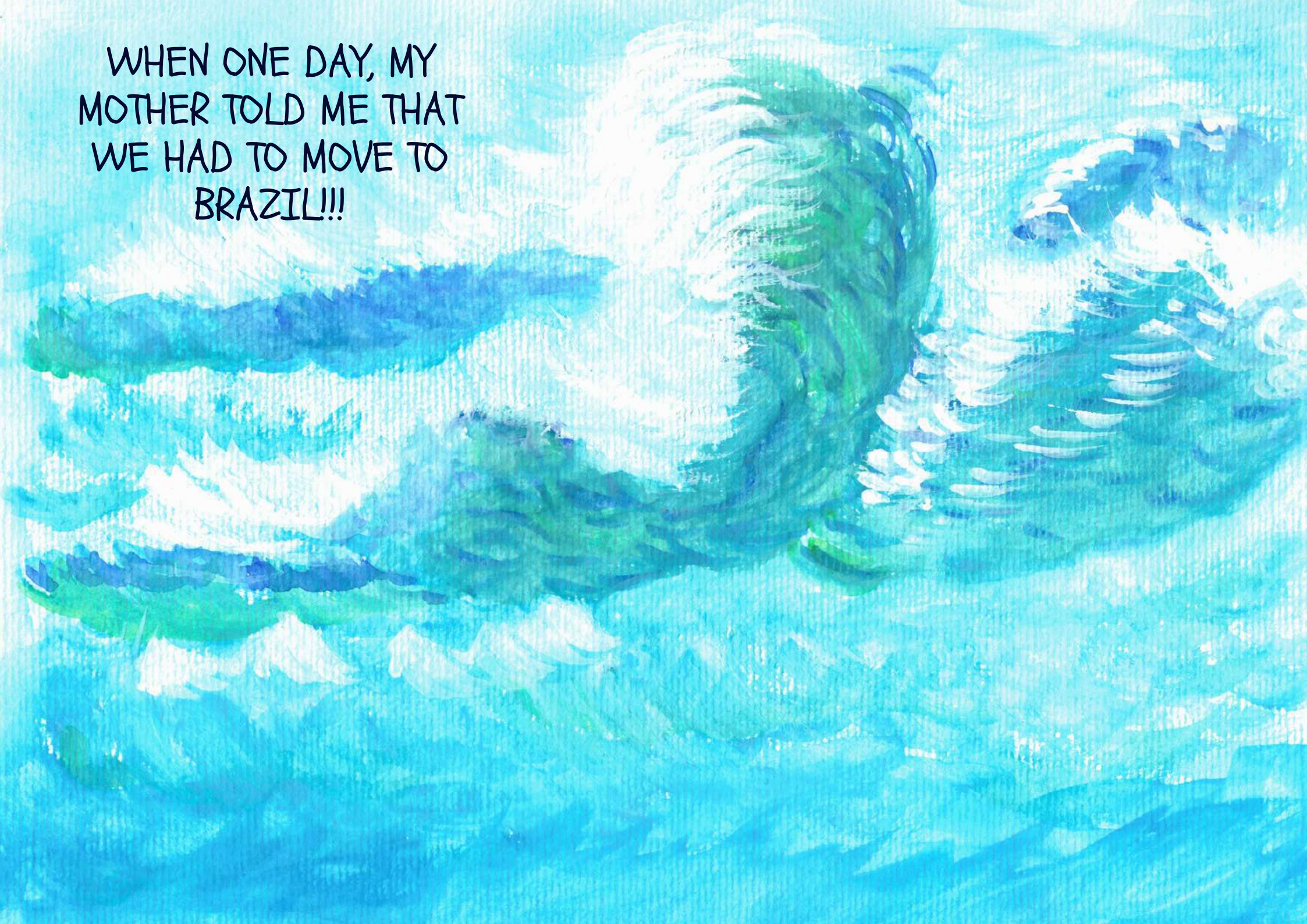
I KNOW THERE ARE OVER 195
COUNTRIES IN THE WORLD,
BUT I WILL GIVE YOU SOME
CLUES AND TELL A LITTLE
BIT OF MY STORY.

SO MAYBE, AT THE END, YOU
WILL BE ABLE TO GUESS
WHERE I'M FROM...



WELL, I WAS LIVING
VERY HAPPILY AT MY
SCHOOL, IN MY CITY,
IN MY COUNTRY...

WHEN ONE DAY, MY
MOTHER TOLD ME THAT
WE HAD TO MOVE TO
BRAZIL!!!





BUT I DIDN'T KNOW
WHAT BRAZIL WAS
LIKE!!!

THEY SPEAK PORTUGUESE?!

BUT I DO NOT!!!

HOW DOES ONE GET
TO BRAZIL?!

THEN WE TOOK A BUS, WALKED A LOT, AND GOT ON
THE PLANE TO RIO DE JANEIRO...





I BROUGHT COATS, A BOOK, SOME PHOTOS, AND
MY GRANDMOTHER'S TEARS...



NOBODY UNDERSTOOD ME... AND
I UNDERSTOOD NOTHING...

THE TEACHER
INTRODUCED ME TO
THE CLASS AND...



I WAS TOO EMBARRASSED
TO SAY ANYTHING.

A hand-drawn illustration of a landscape. In the background, there are several jagged mountain peaks rendered in shades of light blue and white. The middle ground features a field of small, white, daisy-like flowers scattered across a light blue and green wash. The foreground is a soft, light green wash. The overall style is soft and painterly.

THE DAYS WENT BY...

MATHEMATICS WAS EASIER TO UNDERSTAND...

SOMETIMES I FELT ANGRY
BECAUSE IT WAS HARD NOT
TO BE HOME.

(I STILL DID NOT FEEL
AT HOME HERE).



UNTIL SOME OF MY
CLASSMATES BEGAN TO TRY
TO TALK TO ME...





BUT THEY OFTEN
LEFT ME OUT OF
THE GROUP PROJECTS,

EVEN WHEN I KNEW
ABOUT THE SUBJECT...




I MISSED MY FRIENDS
AND FAMILY...

THEY STAYED THERE...

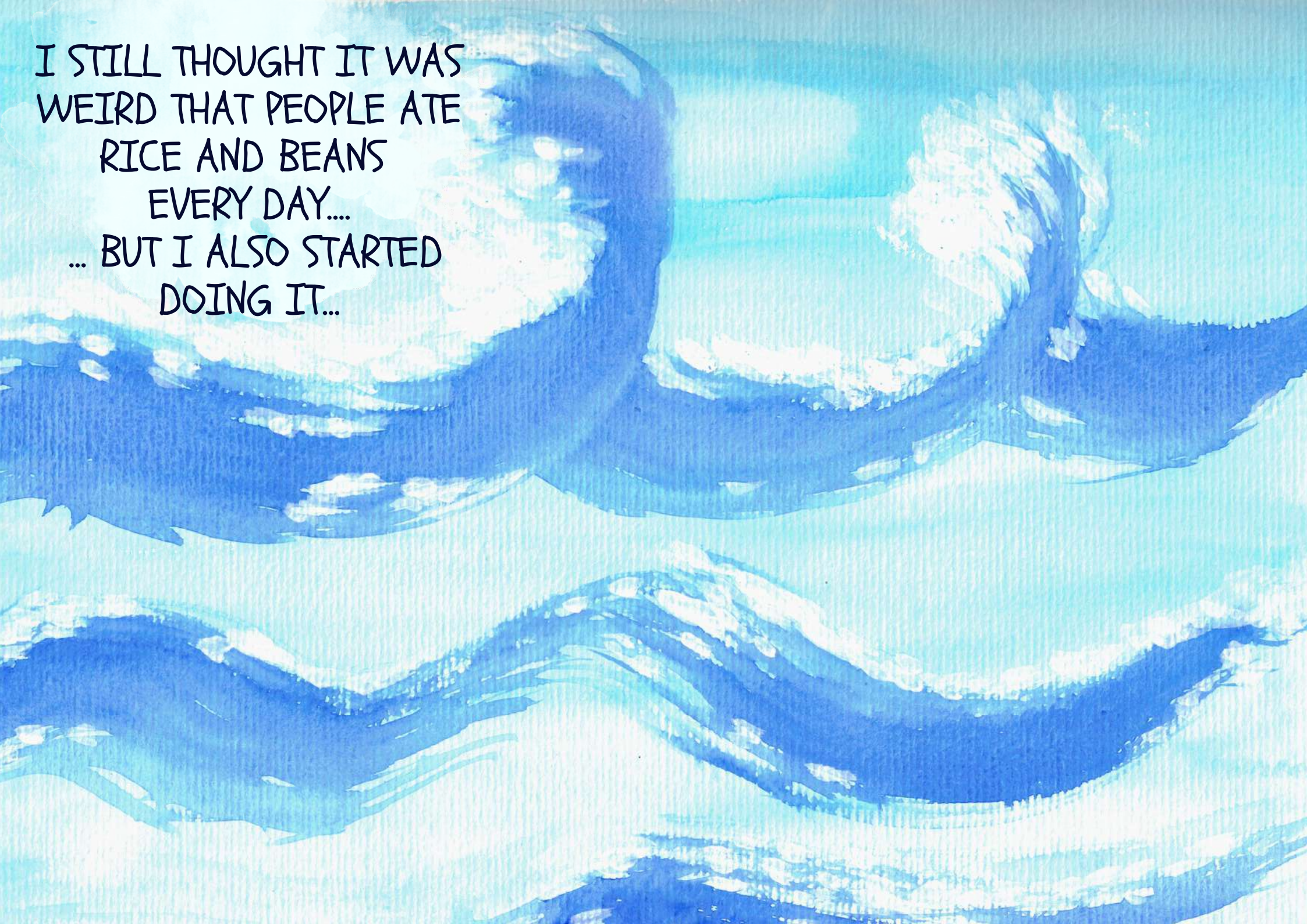
FAR AWAY...

SOME DAYS, I WAS HAPPY WHEN I
WENT TO THE BEACH OR WHEN I
DISCOVERED SOME FOOD
I LIKED HERE.



A watercolor painting of a tropical landscape. The upper portion shows rolling green hills with white highlights, suggesting sunlight and texture. Below the hills, the ocean is depicted with vibrant blue and white waves, creating a sense of movement and depth. The overall style is soft and artistic, with visible brushstrokes and blended colors.

I DIDN'T REALIZE IT, BUT I
GRADUALLY GOT USED TO LIFE
HERE IN BRAZIL...

A watercolor illustration of a landscape. The scene features rolling hills and a large, dark tree on the right side. The color palette is dominated by various shades of blue and teal, with some white highlights. The style is soft and painterly, with visible brushstrokes and a textured background.

I STILL THOUGHT IT WAS
WEIRD THAT PEOPLE ATE
RICE AND BEANS
EVERY DAY...
... BUT I ALSO STARTED
DOING IT...

I ENJOYED THE ACTIVITIES AT SCHOOL THAT
ADDRESSED DIFFERENT CULTURES.

AND I REALIZED
THAT HERE
EVERYONE IS
ALSO DIFFERENT
FROM EACH
OTHER.



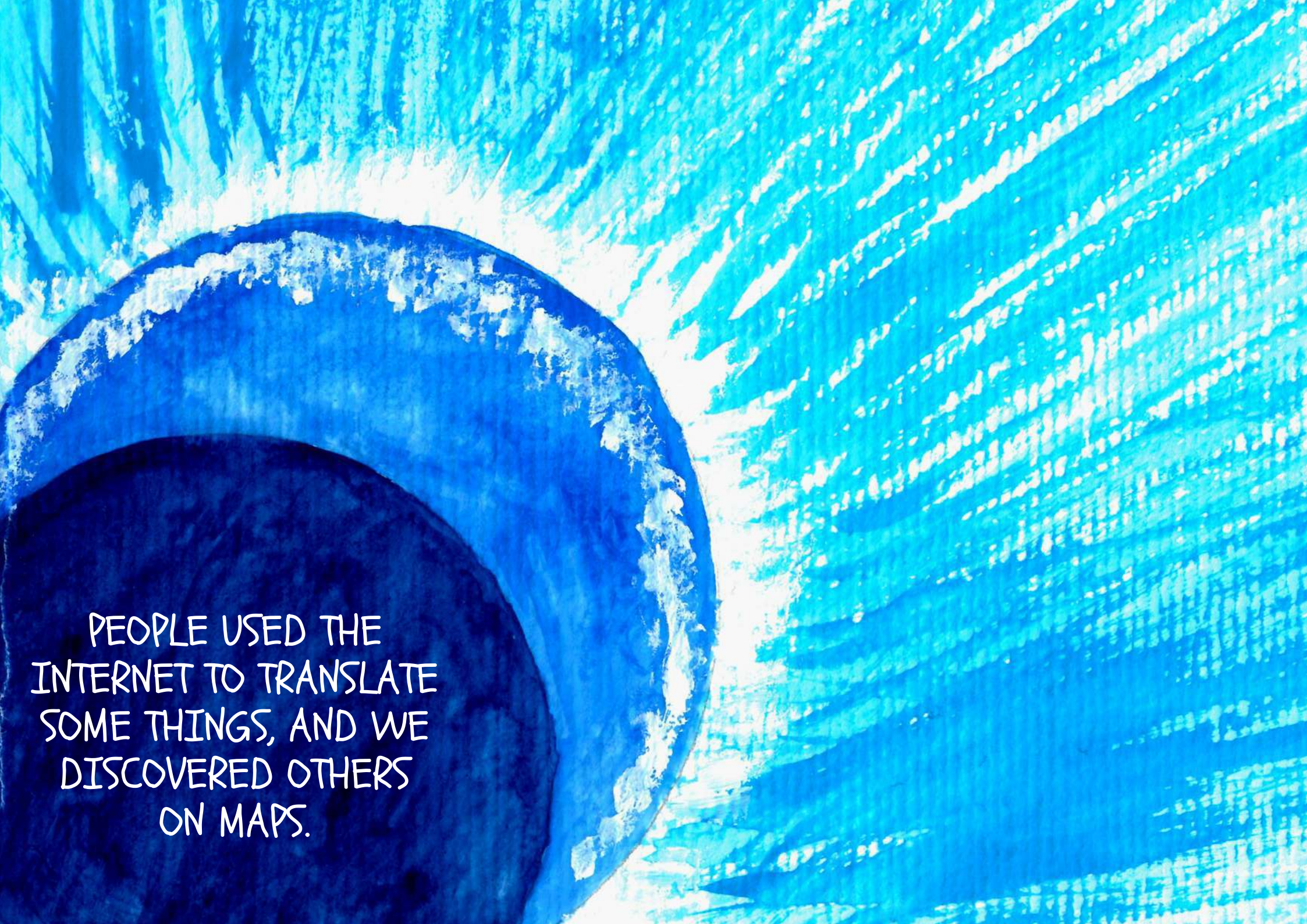
WE TRIED TO HAVE
CONVERSATIONS
THE BEST WAY
WE COULD.

I WAS
LEARNING
PORTUGUESE.



AT SCHOOL, WE PLACED SIGNS
IN THE CLASSROOM, IN THE
HALLWAYS - ALL IN
PORTUGUESE AND IN MY
MOTHER LANGUAGE.



The image features a central globe with a white grid overlay, set against a background of blue and white wavy patterns. The globe is positioned on the left side of the frame, and the text is overlaid on its lower-left portion. The overall color scheme is dominated by various shades of blue and white.

PEOPLE USED THE
INTERNET TO TRANSLATE
SOME THINGS, AND WE
DISCOVERED OTHERS
ON MAPS.

BUT IT'S GOOD WHEN I
DON'T HAVE TO REMIND
MYSELF ALL THE TIME
THAT I'M NOT IN MY
COUNTRY.



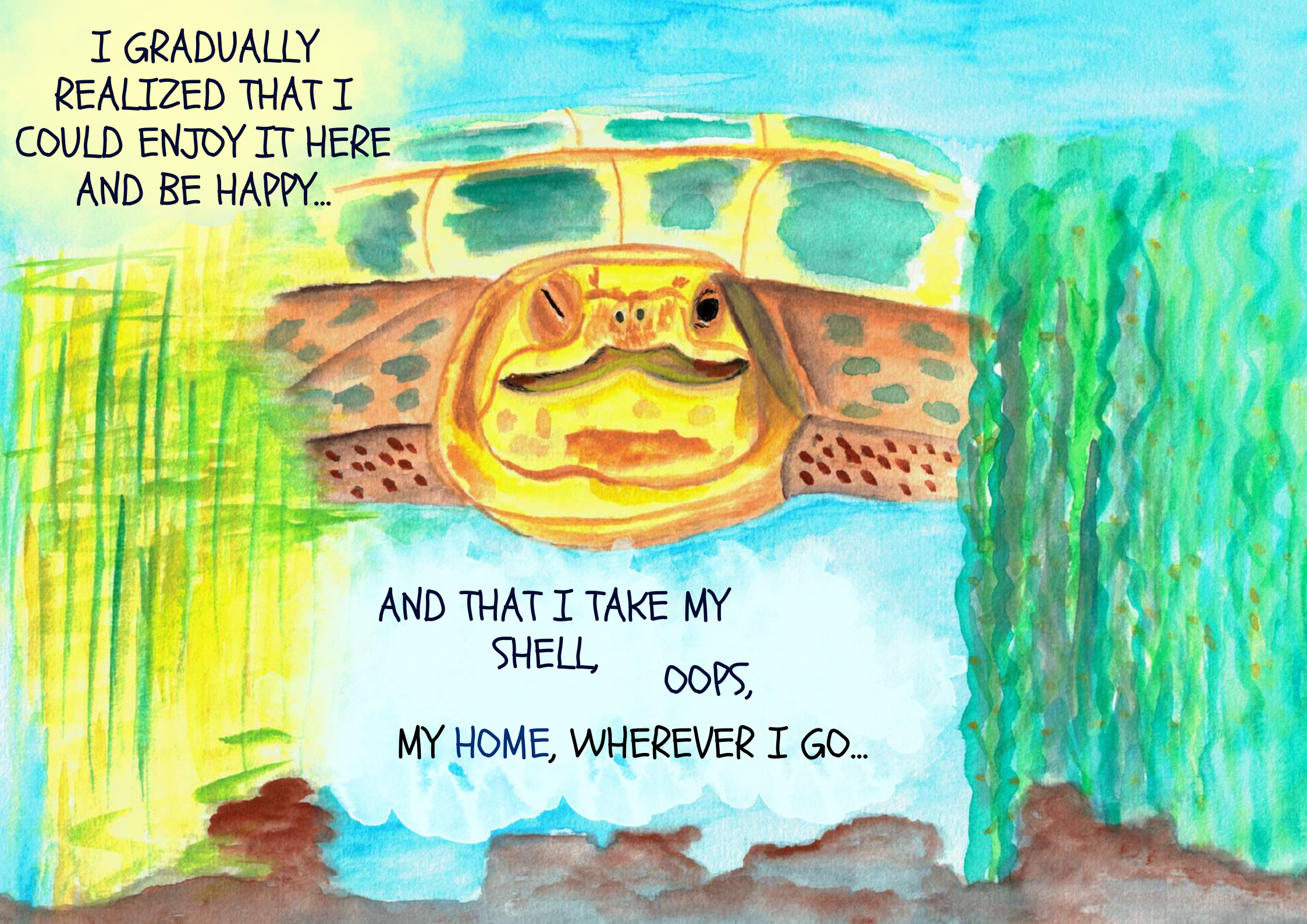
I ALREADY HAVE TO
HELP MY PARENTS A
LOT BY TRANSLATING
FOR THEM.



I EXPLAINED
IT TO MY
CLASSMATES...

WE GOT TO KNOW
EACH OTHER AND
FRIENDS WERE FOUND...

I GRADUALLY
REALIZED THAT I
COULD ENJOY IT HERE
AND BE HAPPY...



AND THAT I TAKE MY
SHELL, OOPS,
MY HOME, WHEREVER I GO...



SO NOW, WERE YOU ABLE
TO FIND OUT WHICH
COUNTRY I'M FROM?

PLEASE GUESS BY CLICKING HERE ON THIS LINK:

[BIT.LY/3WQRJI8](https://bit.ly/3WQRJI8)

OR BY QR CODE:



OR TALK TO YOUR
FRIENDS ABOUT THE
COUNTRY YOU THOUGHT!



LET'S CELEBRATE
DIFFERENCES!

WHAT IS YOUR
DIFFERENCE?

THE ONE THAT MAKES YOU
UNIQUE AND SPECIAL?

THIS BOOK WAS CREATED THINKING OF YOU, TEACHER, TO
HELP PREPARE STUDENTS TO RECEIVE NEW MIGRANT
SCHOOLMATES.

THE BOOK IS PART OF THE DISSERTATION:

MY PORTUÑOL SPEAKS: "MEANINGS PRODUCED BY MIGRANT
LATIN AMERICAN CHILDREN AND ADOLESCENTS IN BRAZILIAN
SCHOOLS",

SUBMITTED TO THE EICOS GRADUATE PROGRAM IN
PSYCHOSOCIOLOGY OF COMMUNITIES AND SOCIAL ECOLOGY
OF THE INSTITUTE OF PSYCHOLOGY AT THE UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, AS A REQUIREMENT FOR
GABRIELA AZEVEDO DE AGUIAR - RESEARCHER AND
PSYCHOLOGIST - TO OBTAIN THE DEGREE OF DOCTOR IN
PSYCHOSOCIOLOGY.

SUPERVISED - AND VERY MUCH SUPPORTED -
BY PROF. MOHAMMED ELHAJJI, PH.D.

THE BOOK WAS ALSO A COLLECTIVE RESULT, WITH WORDS GATHERED DURING THE YEARS OF STUDY, FROM THE CONTACT WITH THE MIGRANT CHILDREN AND ADOLESCENTS THAT PARTICIPATED IN THE RESEARCH, FROM THE INTERVIEWED TEACHERS, THE TEACHERS COMMITTED TO HELP, THE SUGGESTIONS FROM MY CHILDREN, MY HUSBAND, MY NEPHEWS, MY BROTHER, MY MOTHER, MY FRIENDS, MY FRIENDS' CHILDREN.

AND IT WAS ILLUSTRATED BY MY FATHER AND REVISED BY MY MOTHER.

AND, FINALLY, DELIVERED TO YOU TO BE USED AND TURNED AROUND AS YOU PLEASE.

SITS COPYING AND REPRODUCTION ARE ALLOWED FOR EDUCATIONAL PURPOSES, PROVIDED THAT THE SOURCE IS MENTIONED. ITS SALE IS PROHIBITED.

THIS BOOK IS A PRODUCT OF RESEARCH CARRIED OUT AT A PUBLIC AND TUITION-FREE UNIVERSITY IN BRAZIL.

FIND SUGGESTIONS FOR ACTIVITIES, AT INTERCULTURAL PLACES, OF WHAT TO DO WITH THE CHILDREN AND ADOLESCENTS OF YOUR SCHOOL AND/OR COMMUNITY IN THE

"ATLAS OF ACTIVITIES TO PROMOTE INTERCULTURAL AND WELCOMING ENVIRONMENTS IN THE CLASSROOM, WHICH IS ALSO PART OF THE DISSERTATION.

ACCESS: [BIT.LY/3MQMFAC](https://bit.ly/3MQMFAC)



TO FIND THE FULL DISSERTATION, GO TO:

[HTTPS://UFRJ.ACADEMIA.EDU/GABRIELAAZEVEDODEAGUIAR](https://ufrj.academia.edu/GabrielaAzevedoDeAguiar)

[HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PROFILE/GABRIELA-AZEVEDO-DE-AGUIAR](https://www.researchgate.net/profile/Gabriela-Azevedo-de-Aguiar)

DIASPOTICS RESEARCH GROUP:

[HTTPS://DIASPOTICS.ORG/](https://diaspotics.org/)

[HTTPS://OESTRANGEIRO.ORG/](https://oestrangeiro.org/)

EICOS - PPG IN PSYCHOSOCIOLOGY OF COMMUNITIES AND
SOCIAL ECOLOGY - INSTITUTE OF PSYCHOLOGY - UFRJ

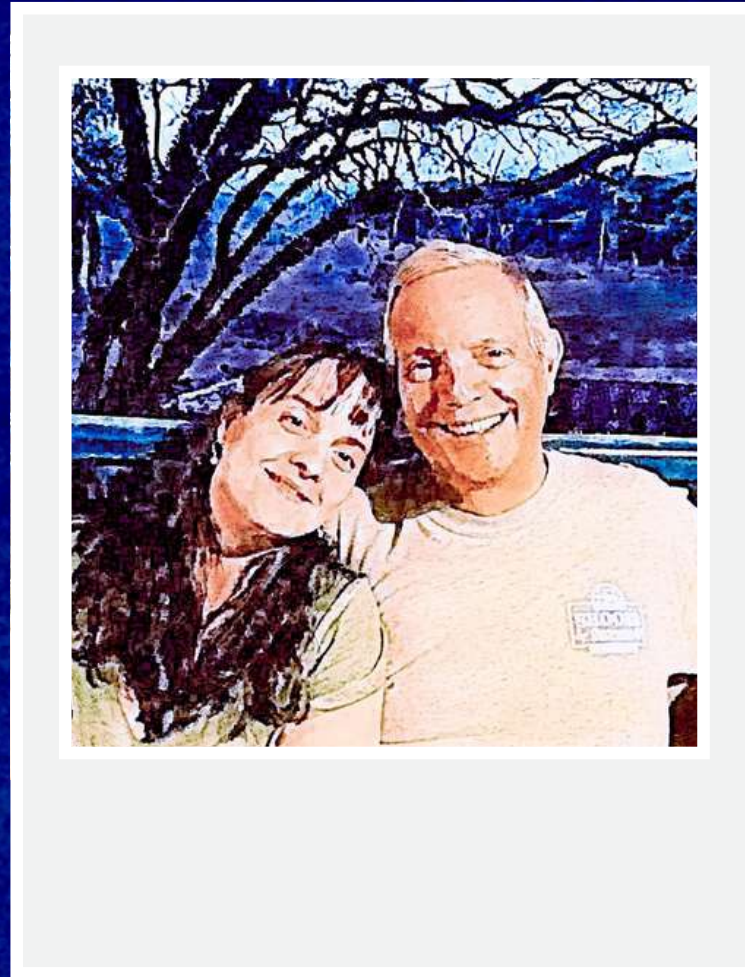
[HTTP://POS.EICOS.PSICOLOGIA.UFRJ.BR/EN/](http://pos.eicos.psicologia.ufrj.br/en/)

RIO DE JANEIRO, APRIL 2023



ABOUT THE AUTHOR

WHEN I LIVED IN NIGERIA WITH MY PARENTS AND MY BROTHER, I WAS VERY YOUNG AND ASKED FOR WATER USING PORTUGUESE, ENGLISH AND FRENCH, SO NO ONE WOULD HAVE ANY DOUBTS: "ÁGUA-UÓTER-Ô" (ÁGUA - WATER - EAU). I GREW UP DISCOVERING THAT WE HAVE A HUGE WORLD TO EXPLORE AND THAT IT CAN BE AMAZING TO LIVE WITH DIFFERENT PEOPLE FROM OTHER PLACES, EVEN WHEN WE ARE EMBARRASSED, LIKE ME AT 13 WHEN I WROTE A NOTE TO A BOY IN THE USA CALLING HIM BREAD - INSTEAD OF BRAD! I LIKE TO TELL STORIES, BUT IT'S EVEN BETTER TO LISTEN TO *OTHERS'*, THAT'S WHY I LOVE BEING A PSYCHOLOGIST! AND LISTENING TO THE CHILDREN AND TEENAGERS WHO PARTICIPATED IN THE RESEARCH WAS AN EXTRAORDINARY JOURNEY!



ABOUT THE ILLUSTRATOR

MY DAD IS A REALLY NICE GUY. HE IS A VETERINARIAN, BUT HE HAS BEEN WORKING IN INTERNATIONAL TRADE FOR A LONG TIME. EVEN SO, WE KNOW THAT THE CONCERN FOR THE ANIMALS IS STRONG - LIKE WHEN I CALLED TO TELL HIM THAT I HAD BEEN BITTEN BY A MONKEY, AND HE ASKED HOW THE LITTLE ANIMAL WAS DOING. HE HAS TRAVELED ALL OVER THE WORLD, BUT STILL HAS ALWAYS BEEN THERE. HE LOVES TO TELL HIS GRANDCHILDREN ABOUT HIS ADVENTURES AND TRIES TO GET ONE OF THEM TO ENJOY ARCHERY LIKE HIM. HE IS ALSO THE CONSUL OF CYPRUS IN BRAZIL, BUT THAT'S ANOTHER STORY... HE LOVES TO DRAW AND ACCEPTED THE INVITATION RIGHT AWAY: "DAD, HAVE YOU EVER DRAWN A TURTLE? NO? EVEN SO, HOW ABOUT ILLUSTRATING THE BOOK?!"

VERSIÓN EN ESPAÑOL

YO SOY DE AQUÍ Y DE ALLÁ -
ENCUENTROS INTERCULTURALES
ENTRE ESTUDIANTES
BRASILEÑOS Y MIGRANTES EN
LA ESCUELA

LINK: [BIT.LY/3MOJOIS](https://bit.ly/3MOJOIS)



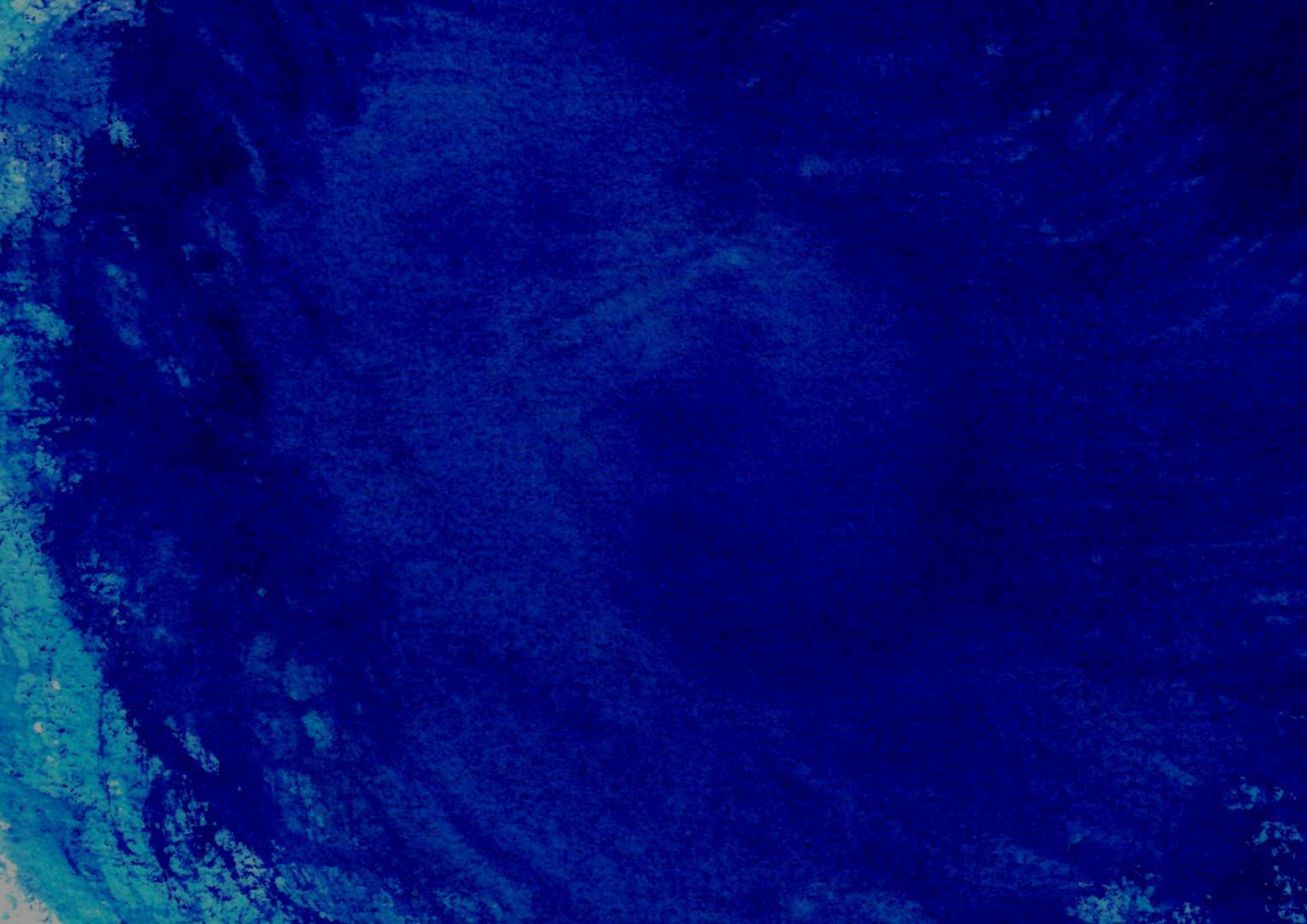
VERSÃO EM PORTUGUÊS

EU SOU DAQUI
E DE LÁ - ENCONTROS
INTERCULTURAIS ENTRE
ESTUDANTES BRASILEIROS E
MIGRANTES NA ESCOLA

LINK: [BIT.LY/3QXTWW4](https://bit.ly/3QXTWW4)







APÊNDICE E – Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

A pesquisa respeitou todos os procedimentos necessários de natureza ética, tanto em relação às entrevistas com os participantes adultos, como com as crianças e os adolescentes. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE foram elaborados em linguagem acessível às faixas etárias a que estavam destinados.

Foram garantidos os direitos ao sigilo e à desistência, a qualquer tempo e sem prejuízo. O contato com a pesquisadora também foi disponibilizado para qualquer tipo de esclarecimentos e orientações. O presente projeto foi submetido à Plataforma Brasil e teve seu parecer n. 4.765.161 aprovado em 10 de junho de 2021, sob o CAAE: 45483621.2.0000.5582.

Os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foram elaborados também em espanhol para melhor compreensão das crianças e adolescentes. Da mesma maneira foi feita a tradução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) destinado aos pais/responsáveis. Já o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue aos professores foi feito somente em português, pois não havia necessidade de tradução. Todos os termos utilizados seguiram os modelos exigidos no momento de submissão ao Comitê de Ética via Plataforma Brasil.

Seguem abaixo os documentos utilizados por faixa etária e grupo ao qual se destinava:

1. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) Crianças 4 a 6 anos

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS 4 A 6 ANOS)

Olá criança, você é muito importante e por isso estou te convidando para participar da pesquisa “Práticas interculturais em sala de aula: reflexões e propostas para a inclusão de crianças imigrantes transnacionais”. Esta pesquisa é organizada por mim, que sou a pesquisadora Gabriela Azevedo de Aguiar, da Universidade Federal do Rio de Janeiro que é uma escola de gente grande. Estamos lendo juntos sobre a pesquisa para saber se você quer participar, tudo bem?

Foto
pesquisadora



UFRJ

(POLEGAR DIREITO)

(ASSINATURA)

Esta pesquisa irá acontecer da seguinte forma: convidarei algumas crianças e adolescentes que vieram de outros países para morar no Brasil para conversarmos sobre a mudança para o Brasil, como é sua escola aqui, quais atividades você gosta de fazer dentro e fora da escola. Também convidarei professores que tenham recebido crianças de outros países nas escolas deles.

Farei uma entrevista só com você junto com seus pais (ou outro adulto que eles indiquem para acompanhar você) e talvez eu também te convide para participar de um grupo com outras crianças para falar sobre a escola aqui do Brasil e como é morar aqui. Eu também gostaria de gravar essas nossas conversas para que eu não me esqueça de nada do que foi falado.

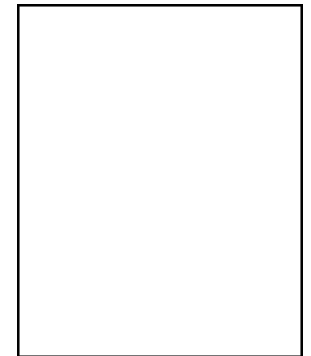


Fonte: <https://www.reachtoteachrecruiting.com/blog/dont-go-to-the-dark-side-tips-for-classroom-management/circle/>. Acesso em 29 mai 2021



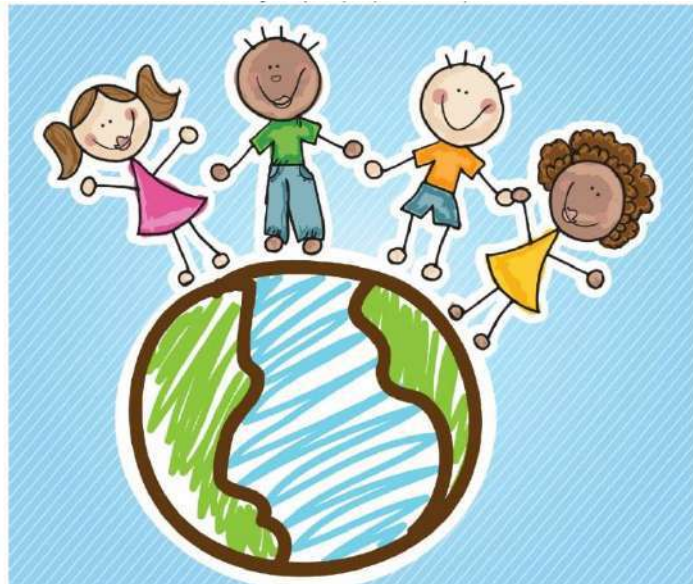
Fonte: Imagem de PublicDomainPictures por Pixabay

(ASSINATURA)

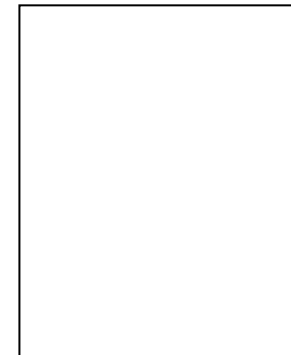


(POLEGAR DIREITO)

Sei que talvez seja a primeira vez que você é convidada(o) para participar de uma pesquisa. Assim, é importante saber que existem alguns riscos. Se em algum momento você se sentir incomodado(a), ficar com vergonha ou tiver medo é só você me falar e dizer que o que está sentindo. E também se acontecer de você não querer mais participar da pesquisa por qualquer motivo, saiba que não haverá problemas, ninguém ficará bravo ou chateado, é só avisar me avisar. Coloquei meu telefone na última folha. Mas é importante você saber que a sua participação pode melhorar a escola para receber, no futuro, as crianças e adolescentes de outros países que chegarem aqui. Tudo o que for falado e desenhado durante a pesquisa será usado lá na minha escola de gente grande, somente para poder estudar e ajudar os professores e as crianças. Mas ninguém vai saber que foi você quem me disse.



<https://crystalandcomp.com/games-from-around-the-world/> Acesso 29 mai 2021



(POLEGAR DIREITO)

(ASSINATURA)

Se você tiver alguma dúvida pode me perguntar pessoalmente ou então você ou o seu responsável pode me ligar no seguinte telefone: Gabriela (*telefone*); ou em casos de dúvidas éticas, para os nossos amigos do CEP/CFCH (21) 3938-5167 (e-mail: cep.cfch@gmail.com).



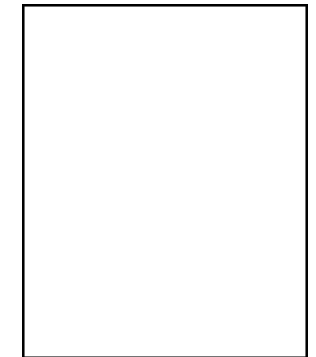
Foto
pesquisadora

ou



CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS
Universidade Federal do Rio de Janeiro

(ASSINATURA)



(POLEGAR DIREITO)

Todas as crianças que participarem da pesquisa receberão uma via deste documento. Caso você tenha se interessado e queira participar, basta preencher os seus dados abaixo com a ajuda de um adulto:

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

MEU NOME É _____

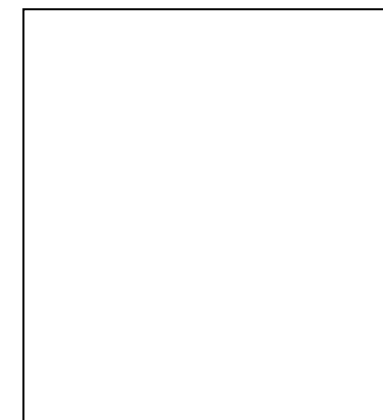
O RESPONSÁVEL POR MIM SE CHAMA _____

_____.

EU SOU SUJEITO DE DIRETOS E POR ISSO QUERO PARTICIPAR DESTA PESQUISA.

(ASSINATURA DA CRIANÇA)

(ASSINATURA DA PESQUISADORA)



(POLEGAR DIREITO)

2. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) Crianças de 6 a 12 anos

O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o termo de consentimento livre e esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

A pesquisadora lerá em voz alta o termo de assentimento do menor para a criança convidada enquanto ela terá em mãos uma cópia para acompanhar a leitura.

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Práticas interculturais em sala de aula: reflexões e propostas para a inclusão de crianças imigrantes transnacionais”. Seus pais/responsáveis permitiram que você participe.

Queremos saber sobre sua mudança para o Brasil, como é sua escola aqui, quais atividades você gosta de fazer dentro e fora da escola.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no local que eu combinar com seus pais e com você, como na sua casa ou na escola, ou se não for possível nos encontrarmos presencialmente, faremos por chamada de vídeo no celular ou computador. Farei uma entrevista com você e/ou uma reunião com você e outras crianças.

Fazer a entrevista e a reunião com as outras crianças é considerado seguro, mas é possível que você se sinta incomodado(a) ao tratar desses assuntos e queira parar a entrevista ou participação no grupo. Você poderá desistir a qualquer momento e não terá nenhum problema.

Caso aconteça algo errado, você pode me procurar pelo telefone (21) *número inserido* – Gabriela.

Mas há coisas boas que podem acontecer, como a gente conseguir saber mais sobre como é para as crianças se mudarem para o Brasil, como sua escola se organizou para te receber e como a gente pode melhorar as atividades na escola para as próximas crianças que se mudarem para o estado do Rio de Janeiro.

Eu irei até o local combinado com seu/sua pai/mãe e eles (ou alguém por eles indicado) acompanharão a entrevista e/ou o grupo, caso a gente possa se encontrar pessoalmente. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Vamos escolher juntos um nome para usar ao invés de usar o seu nome verdadeiro, assim, ninguém saberá que foi você quem falou.

Quando eu terminar a pesquisa, eu entrarei em contato com seus pais/responsáveis novamente para convidarei vocês para uma reunião virtual (por telefone ou computador) ou presencial para contar sobre o que eu escrevi, quais atividades as crianças, os adolescentes e os professores acharam boas para fazer nas escolas quando elas receberem alunos vindo de outros países e como a gente pode ajudar as crianças e adolescentes nessa chegada à nova escola.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar a qualquer momento e, se precisar, me ligar depois. Eu escrevi meu telefone na parte de cima desse texto.

Eu gostaria de gravar sua entrevista para que eu não me esqueça de nada que você falar.

Eu _____
aceito ter minha entrevista gravada e participar da pesquisa “Práticas interculturais em sala de aula: reflexões e propostas para a inclusão de crianças imigrantes transnacionais”, que tem o objetivo de ajudar a compreender como os alunos que vem de outros países são recebidos nas escolas no Rio de Janeiro e como podemos ajudar os professores a receber as próximas crianças e adolescentes que chegarem às escolas.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar bravo ou chateado.

A pesquisadora Gabriela Azevedo de Aguiar tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

3. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) Crianças e Adolescentes de 12 a 18 anos

O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o termo de consentimento livre e esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

A pesquisadora lerá em voz alta o termo de assentimento do menor para o adolescente convidado enquanto ele terá em mãos uma cópia para acompanhar a leitura.

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa “Práticas interculturais em sala de aula: reflexões e propostas para a inclusão de crianças imigrantes transnacionais”. Seus pais/responsáveis permitiram que você participe.

Queremos saber sobre sua mudança para o Brasil, como é sua escola aqui, quais atividades você gosta de fazer dentro e fora da escola.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no local que eu combinar com seus pais e com você, como na sua casa ou na escola, ou se não for possível nos encontrarmos presencialmente, faremos por chamada de vídeo no celular ou computador. Farei uma entrevista com você e/ou uma reunião com você e outros adolescentes.

Fazer a entrevista e a reunião com outros adolescentes é considerado seguro, mas é possível que você se sinta incomodado(a) ao tratar desses assuntos e queira parar a entrevista ou participação no grupo. Você poderá desistir a qualquer momento e não terá nenhum problema.

Caso aconteça algo errado ou você queira tirar alguma dúvida, você pode me procurar pelo telefone (21) *número inserido* – Gabriela.

Mas há coisas boas que podem acontecer, como a gente conseguir saber mais sobre como é para os adolescentes se mudarem para o Brasil, como sua escola se organizou para te receber e como a gente pode melhorar as atividades na escola para os próximos adolescentes e crianças que se mudarem para o estado do Rio de Janeiro.

Eu irei até o local combinado com seu/sua pai/mãe e eles (ou outro responsável por eles indicado) acompanharão a entrevista e/ou o grupo, caso a gente possa se encontrar pessoalmente. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram da pesquisa. Vamos escolher juntos um nome para usar ao invés de usar o seu nome verdadeiro, assim, ninguém saberá que foi você quem falou.

Quando eu terminar a pesquisa, eu entrarei em contato com seus pais/responsáveis novamente para convidar vocês para uma reunião virtual (por telefone ou computador) ou presencial para contar sobre o que eu escrevi, quais atividades as crianças, os adolescentes e os professores acharam boas para fazer nas escolas quando elas

receberem alunos vindo de outros países e como a gente pode ajudar as crianças e adolescentes nessa chegada à nova escola.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar a qualquer momento e, se precisar, me ligar depois. Eu escrevi meu telefone na parte de cima desse texto.

Eu gostaria de gravar sua entrevista para que eu não me esqueça de nada que você falar.

Eu _____ aceito ter minha entrevista gravada e participar da pesquisa “Práticas interculturais em sala de aula: reflexões e propostas para a inclusão de crianças imigrantes transnacionais”, que tem o objetivo de ajudar a compreender como os alunos que vem de outros países são recebidos nas escolas no Rio de Janeiro e como podemos ajudar os professores a receber as próximas crianças e adolescentes que chegarem às escolas.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar chateado.

A pesquisadora Gabriela Azevedo de Aguiar tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

4. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Pais/Responsáveis

Seu/sua filho/a está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*Práticas interculturais em sala de aula: reflexões e propostas para a inclusão de crianças imigrantes transnacionais*”, de responsabilidade de Gabriela Azevedo de Aguiar, aluna de doutorado da *Universidade Federal do Rio de Janeiro*. O objetivo desta pesquisa é o de contribuir com reflexões e propostas de atividades e práticas interculturais para apoiar professores na inclusão de crianças e adolescentes imigrantes transnacionais nas escolas regulares do Ensino Básico, especialmente no estado do Rio de Janeiro. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa e autorizar seu/sua filho/a participar.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome e de seu/sua filho/a não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevistas semiestruturadas e de grupos focais*. É para estes procedimentos que seu/sua filho/a está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Caso você ou seu/sua filho/a se sinta incomodado(a) ao tratar dessas experiências pessoais no processo de integração e queiram interromper a entrevista ou participação no grupo, vocês poderão desistir a qualquer momento. Espera-se com esta pesquisa que suas informações possam contribuir para a compreensão do fenômeno da imigração transnacional de crianças e adolescentes ao Brasil e melhoria da integração dos alunos imigrantes transnacionais nas escolas públicas do ciclo básico do Rio de Janeiro.

Sua participação e de seu/sua filho/a é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você e seu/sua filho/a são livres para recusarem-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação dele/a a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (21) *telefone inserido* ou pelo e-mail (*endereço de e-mail inserido*).

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de divulgação na instituição onde os dados serão colhidos através de um seminário planejado para acontecer após a defesa da tese, onde todos os participantes serão convidados a participar e terão acesso trabalho final impresso e/ou em CD, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CEP/CFCH, sob o número CAAE: 45483621.2.0000.5582.

As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/CFCH: cep.cfch@gmail.com

Eu, _____, estou ciente da natureza e objetivos do estudo do qual meu/minha filho/a, _____ foi convidado a participar. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper minha participação e a de meu/minha filho/a a qualquer momento sem dar uma razão. Declaro que fui

informado que os dados por mim e pelo/a meu/minha filho/a fornecidos serão tratados de forma confidencial.

Declaro que () AUTORIZO () NÃO AUTORIZO a gravação da entrevista. Também fui informado(a) da disponibilidade da pesquisadora para solucionar dúvidas que eu tenha a qualquer momento, sobre minha participação e do/a meu/minha filho/a neste trabalho. Sei que posso entrar em contato com a pesquisadora **Gabriela Azevedo de Aguiar** a qualquer momento, pelo telefone ou pelo e-mail. Eu concordo voluntariamente em autorizar a participação do meu/minha filho/a nesse estudo. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento e do Termo de Assentimento do Menor explicado para meu/minha filho/a.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) responsável

Assinatura da pesquisadora

5. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Professores

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*Práticas interculturais em sala de aula: reflexões e propostas para a inclusão de crianças imigrantes transnacionais*”, de responsabilidade de Gabriela Azevedo de Aguiar, aluna de doutorado da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O objetivo desta pesquisa é o de contribuir com reflexões e propostas de atividades e práticas interculturais para apoiar professores na inclusão de crianças e adolescentes imigrantes transnacionais nas escolas regulares do Ensino Básico, especialmente no estado do Rio de Janeiro. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevistas semiestruturadas e de grupos focais*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Caso você se sinta incomodado(a) ao tratar dessas experiências pessoais no processo de integração e queira interromper a entrevista ou participação no grupo, você poderá desistir a qualquer momento. Espera-se com esta pesquisa que suas informações possam contribuir para a compreensão do fenômeno da imigração transnacional de crianças e adolescentes ao Brasil e melhoria da integração dos alunos imigrantes transnacionais nas escolas públicas do ciclo básico do Rio de Janeiro.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone – *número inserido* ou pelo e-mail (*endereço de e-mail inserido*).

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de divulgação na instituição onde os dados serão colhidos através de um seminário planejado para acontecer após a defesa da tese, onde todos os participantes serão convidados a participar e terão acesso trabalho final impresso e/ou em CD, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CEP/CFCH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/CFCH: cep.cfch@gmail.com

Eu, _____, estou ciente da natureza e objetivos do estudo do qual fui convidado a participar. Entendo que sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Declaro que fui informado que os dados por mim fornecidos serão tratados de forma confidencial.

Declaro que () AUTORIZO () NÃO AUTORIZO a gravação da entrevista. Também fui informado(a) da disponibilidade da pesquisadora para solucionar dúvidas que eu tenha a qualquer momento, sobre minha participação neste trabalho. Sei que

posso entrar em contato com a pesquisadora **Gabriela Azevedo de Aguiar** a qualquer momento, pelo telefone ou pelo e-mail. Eu concordo voluntariamente em participar desse estudo. Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

1. Roteiro de entrevistas semiestruturadas para as crianças/adolescentes

Oi, meu nome é Gabriela, eu sou psicóloga e estou fazendo uma pesquisa sobre crianças que vieram de outros países para morar no Brasil e como foi conhecer e estudar numa escola nova no Rio de Janeiro. Como combinamos antes, se você não quiser mais participar ou não quiser responder a alguma pergunta, é só me falar e a gente para na mesma hora de fazer a pesquisa, ok?

Não existem respostas certas ou erradas, você pode responder o que quiser. O mais importante é ser sincero/a.

Para que você fique à vontade, podemos escolher um nome para usar para você ao invés do seu nome, assim, ninguém vai saber que foi você quem respondeu às perguntas. É só escolher um nome que você ache legal.

Naquele papel que eu te entreguei está meu telefone, caso você e/ou seu/sua pai/mãe precise falar comigo depois.

Sua participação será muito importante! Muito obrigada!

1. Quantos anos você tem?
2. Em qual ano você está na escola?
3. Em qual escola você estuda? Você sabe o nome?
4. Em qual bairro/cidade você mora?
5. Em qual bairro/cidade fica a sua escola?
6. Com quantos anos você chegou no Brasil?
7. Onde você morava antes de vir para cá?
8. Você já tinha morado em algum outro país antes?
9. Quem veio morar no Brasil junto com você (nomes, parentesco, idades)?
10. E quem mora com você hoje?
11. Você acha que a sua família gosta de trabalhar aqui?

12. Os seus pais estão trabalhando? No que? E o que eles faziam lá no/a _____ (país)?
13. Você se lembra de quando a sua família disse que vocês iriam se mudar para o Brasil?
14. Você se preparou de algum jeito para fazer a mudança? Como? O que você fez? O que a sua família fez?
15. Vocês já conheciam alguém que já morava aqui no Brasil?
16. Você se lembra de quando chegou ao Brasil? Do que você se lembra mais?
17. Você achou alguma coisa engraçada ou esquisita aqui no Brasil?
18. E achou alguma muito legal aqui que não tinha no seu país?
19. Você se lembra de quando chegou na escola aqui no Brasil pela primeira vez? Como foi?
20. E como foi conhecer os amigos da escola nova?
21. E como você fez para se comunicar/conversar com as crianças/adolescentes da sua escola nova?
22. O que que você achou de diferente em relação a escola nova e a sua escola antiga?
23. Você se lembra como você se sentiu ao sair de uma escola e para outra? Como foi o último dia na escola antiga?
24. Como os professores te receberam na escola nova? E as crianças/adolescentes da escola nova?
25. Como você se sentiu?
26. Alguma coisa te deixou triste na escola nova, logo que você chegou?
27. E feliz?
28. Tinha alguma coisa que os professores faziam que você não gostava muito?
29. Você sente falta de alguma coisa do/a _____ (país) ou da escola antiga?
30. O que você acha que a escola podia fazer para ajudar uma criança que venha de outro país, com você?
31. E os colegas da escola, o que eles poderiam fazer para ajudar quem chega na escola nova?
32. Quais línguas você sabe falar?

33. Qual língua você fala em casa com sua família? E com os amigos da escola?
34. Qual é sua comida preferida?
35. E sua música preferida?
36. Quais brincadeiras/coisas que você mais gosta de fazer no recreio?
37. E o que você faz quando não está na escola?
38. Tem alguma brincadeira que existe aqui e que também existe lá?
39. Você ensinou alguma brincadeira para seus amigos daqui?
40. Você tem ido à escola e/ou assistido aula online durante a pandemia?
41. O que tem feito? Como está se sentindo?
42. O que você mais quer fazer quando a pandemia acabar?
43. Onde você tem vontade de morar quando crescer? Por quê?
44. Você já pensou no que gostaria de trabalhar quando você for adulto/a? Por quê?
45. Qual nome você quer usar para substituir o seu quando eu falar sobre o que você me contou? Por quê?

(Se possível/Viável) Pedir para a criança/o adolescente fazer um desenho da escola dela no Brasil e da escola no país de origem.

46. Por favor, posso usar o seu desenho no meu trabalho? E sim, posso pedir para seu pai/mãe tirar uma foto de cada desenho e me enviar pelo celular?
47. Por favor, pode me explicar sobre os seus desenhos?

Muito obrigada por sua ajuda! Foi muito importante conversar com você para podermos ajudar as crianças/adolescentes que vierem morar no Rio de Janeiro no futuro.

2. Roteiro de entrevistas semiestruturadas para a/os professores

Oi, meu nome é Gabriela, eu sou psicóloga e estou fazendo uma pesquisa sobre crianças que vieram de outros países para morar no Brasil e como foi conhecer e estudar numa escola nova no Rio de Janeiro. Como combinamos antes, se você não quiser mais participar ou não quiser responder a alguma pergunta, é só me falar e a gente para na mesma hora de fazer a pesquisa, ok?

Não existem respostas certas ou erradas, você pode responder o que quiser. O mais importante é ser sincero/a.

Para que você fique à vontade, podemos escolher um nome para usar para você ao invés do seu nome para mantermos o sigilo.

Naquele papel que eu te entreguei está meu telefone e e-mail caso você precise falar comigo depois.

Sua participação será muito importante! Muito obrigada!

48. Qual nome você quer usar?

49. Quantos anos você tem?

50. Você é professor/a há quanto tempo?

51. Qual sua formação?

52. Para quais anos você dá aula e de quais disciplinas?

53. Em qual escola você trabalha? Há quanto tempo?

54. Em qual bairro/cidade você mora?

55. Em qual bairro/cidade fica a sua escola?

56. Como foi o seu contato com crianças e/ou adolescentes migrantes de outros países? Por favor, pode me contar sobre suas experiências com esses alunos?

57. Você já tinha tido contato com crianças e/ou adolescentes migrantes antes de trabalhar com esses alunos?

58. Você tem amigos ou parentes que vivam/já viveram fora do Brasil?

59. Qual seu contato com pessoas de outras nacionalidades?

60. Como foi receber esses alunos migrantes? Houve alguma preparação por parte da escola? Se sim, como? Se não, o que você acha que teria sido útil/bom?

61. Que tipo de atividades você promoveu para inclusão desses alunos?

62. Hoje você consegue pensar em outras atividades que seriam interessantes? Quais?

63. Como foi o apoio que você recebeu para pensar/fazer o acolhimento e recepção das crianças/adolescentes migrantes?

64. O que seria importante como apoio?

65. Quais foram as maiores dificuldades dos alunos migrantes?

66. E as maiores facilidades?

67. Como foi/é a relação com os pais desses alunos migrantes?

68. Você estranhou algum tipo de costume dessas famílias/alunos?

69. Como você fez para se comunicar/conversar com os alunos migrantes e suas famílias?

70. Você se lembra de como se sentia logo que eles chegaram à escola?

71. Alguma coisa te deixou triste em relação a esses alunos migrantes?

72. E feliz?

73. Como os outros alunos receberam as crianças/adolescentes migrantes? Por favor, conte como foi esse processo.

74. O que você acha que a escola podia fazer para ajudar uma criança que venha de outro país, com você?

75. E os colegas da escola, o que eles poderiam fazer para ajudar quem chega na escola nova?

76. Quais línguas você sabe falar?

77. As crianças/adolescentes ensinaram alguma brincadeira ou costume para os colegas e amigos da escola?

78. Como tem sido a rotina sua rotina de contato com os alunos durante a pandemia?

79. O que tem feito? Como está se sentindo?

80. O que você mais quer fazer quando a pandemia acabar?

81. Há algum país que você gostaria de conhecer? Por quê?

82. Você já teve oportunidade de viajar para outro país? Se sim, como foi?

Muito obrigada por sua ajuda! Foi muito importante conversar com você para podermos apoiar os professores e ajudar as crianças/adolescentes que vierem morar no Rio de Janeiro no futuro.

No seu café da manhã
strudel e croissants
beiju tapioca beijo
biscoito e pão de queijo (...)
(CÉSAR, 2005, p. 25)