

A watercolor illustration on a yellow background. A hand at the bottom left holds a paintbrush, painting a winding green path with small green circles. Several children are depicted floating or running along this path. One child at the top left has blue curly hair and wears a yellow shirt and blue pants. Another child at the top right has blue hair in a braid and wears a white shirt and blue pants. A child in the middle wears a pink shirt and white pants, holding a paintbrush. A child at the bottom wears a purple dress with a pink 'S' on it. A woman with long dark hair and a red patterned shirt is also on the path. A small blue bird is flying near the child in the purple dress. The text is centered in the upper half of the page.

Luciana Hartmann  
Gilka Girardello  
Maria Catarina Chitolina Zanini  
Viviane Beineke  
Rocío del Pilar Bravo Shuña  
orgs.

# Infâncias migrantes e refugiadas

acolher com arte  
e educação

A watercolor illustration in shades of yellow, orange, and brown. It depicts several children in various poses: one hanging upside down on the left, one floating in a crescent moon at the top right, one holding a baby in the middle right, one holding a paintbrush in the middle left, and one floating in a crescent moon at the bottom. A hand holding a paintbrush is visible in the bottom left corner. The background is filled with soft, textured washes and small floral motifs.

Luciana Hartmann  
Gilka Girardello  
Maria Catarina Chitolina Zanini  
Viviane Beineke  
Rocío del Pilar Bravo Shuña  
orgs.

# Infâncias migrantes e refugiadas

acolher com arte  
e educação

| São Paulo | 2025 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

143

Infâncias migrantes e refugiadas: acolher com arte e educação  
/ Organização Luciana Hartmann... [et al.]. – São Paulo:  
Pimenta Cultural, 2025.

Demais organizadores: Gilka Girardello, Maria Catarina  
Chitolina Zanini, Viviane Beineke, Rocío del Pilar Bravo  
Shuña.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-478-0

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-478-0

1. Crianças Imigrantes. 2. Protagonismo Infantil.  
3. Linguagens Artísticas. 4. Políticas Públicas. 5. Escola.  
I. Hartmann, Luciana (Org.). II. Girardello, Gilka (Org.).  
III. Zanini, Maria Catarina Chitolina (Org.). IV. Beineke, Viviane  
(Org.). V. Shuña, Rocío del Pilar Bravo (Org.). VI. Título

CDD 325.23

Índice para catálogo sistemático:

I. Imigração

II. Políticas Públicas

Simone Sales · Bibliotecária · CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

*Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).*

Os termos desta licença estão disponíveis em:

*<<https://creativecommons.org/licenses/>>.*

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em edição	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Luda Anya - Ludmila Marques Gonçalves de Lima
Tipografias	Acumin, Ardilla, Gloucester MT
Revisão	Patricia Bieging Fernanda Pimenta Landressa Rita Schiefelbein
Organizadores	Luciana Hartmann Gilka Girardello Maria Catarina Chitolina Zanini Viviane Beineke Rocío del Pilar Bravo Shuña

---

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo • SP  
+55 (11) 96766 2200  
[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)  
[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutororas

**Adilson Cristiano Habowski**  
*Universidade La Salle, Brasil*

**Adriana Flávia Neu**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Adriana Regina Vettorazzi Schmitt**  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Aguimario Pimentel Silva**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Alaim Passos Bispo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Alaim Souza Neto**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Knoll**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Alessandra Regina Müller Germani**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Aline Corso**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Aline Wendpap Nunes de Siqueira**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Ana Rosângela Colares Lavand**  
*Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil*

**André Gobbo**  
*Universidade Federal de Paraíba, Brasil*

**André Tanus Cesário de Souza**  
*Faculdade Anhangüera, Brasil*

**Andressa Antunes**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Andressa Wiebusch**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Andreza Regina Lopes da Silva**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Angela Maria Farah**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Anísio Batista Pereira**  
*Universidade do Estado do Amapá, Brasil*

**Antonio Edson Alves da Silva**  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

**Antonio Henrique Coutelo de Moraes**  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

**Arthur Vianna Ferreira**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Ary Albuquerque Cavalcanti Junior**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Bárbara Amaral da Silva**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Bernadette Beber**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa**  
*Universidade Federal de Paraíba, Brasil*

**Caio Cesar Portella Santos**  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

**Carla Wanessa do Amaral Caffagni**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Carlos Adriano Martins**  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

**Carlos Jordan Lapa Alves**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Caroline Chioquetta Lorenset**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Cassia Cordeiro Furtado**  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Cássio Michel dos Santos Camargo**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cecília Machado Henriques**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Christiano Martino Otero Avila**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Cláudia Samuel Kessler**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Cristiana Barcelos da Silva**  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

**Cristiane Silva Fontes**  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

**Daniela Susana Segre Guertzenstein**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Daniele Cristine Rodrigues**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Dayse Centurion da Silva**  
*Universidade Anhangüera, Brasil*

**Dayse Sampaio Lopes Borges**  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

**Deilson do Carmo Trindade**  
*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil*

**Diego Pizarro**  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

**Dorama de Miranda Carvalho**  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

**Edilson de Araújo dos Santos**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Edson da Silva**  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*



**Elena Maria Mallmann**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Eleonora das Neves Simões**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Eliane Silva Souza**  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

**Elvira Rodrigues de Santana**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Estevão Schultz Campos**  
*Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil*

**Éverly Pegoraro**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fábio Santos de Andrade**  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Fabírcia Lopes Pinheiro**  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Fauston Negreiros**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Felipe Henrique Monteiro Oliveira**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Fernando Vieira da Cruz**  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Flávia Fernanda Santos Silva**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Gabriela Moysés Pereira**  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Gabriella Eldereti Machado**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Germano Ehlert Pollnow**  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Geuciane Felipe Guerin Fernandes**  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

**Geymeesson Brito da Silva**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Handherson Leylton Costa Damasceno**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Hebert Elias Lobo Sosa**  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

**Helciclever Barros da Silva Sales**  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

**Helena Azevedo Paulo de Almeida**  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Hendy Barbosa Santos**  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Humberto Costa**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Inara Antunes Vieira Willerding**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Jaziel Vasconcelos Dorneles**  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

**Jean Carlos Gonçalves**  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

**Joao Adalberto Campato Junior**  
*Universidade Brasil, Brasil*

**Jocimara Rodrigues de Sousa**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Joelson Alves Onofre**  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

**Jônata Ferreira de Moura**  
*Universidade São Francisco, Brasil*

**Jonathan Machado Domingues**  
*Universidade Federal de São Paulo, Brasil*

**Jorge Eschriqui Vieira Pinto**  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Juliana de Oliveira Vicentini**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Juliano Milton Kruger**  
*Instituto Federal do Amazonas, Brasil*

**Juliano Pizzano Ayoub**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Julierme Sebastião Morais Souza**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Junior César Ferreira de Castro**  
*Universidade de Brasília, Brasil*

**Katia Bruginski Mulik**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Laionel Vieira da Silva**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Lauro Sérgio Machado Pereira**  
*Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil*

**Leonardo Freire Marinho**  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Leonardo Pinheiro Mozdzenski**  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

**Letícia Cristina Alcântara Rodrigues**  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

**Lucila Romano Tragtenberg**  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Lucimara Rett**  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

**Luiz Eduardo Neves dos Santos**  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Maikel Pons Giralt**  
*Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil*

**Manoel Augusto Polastreli Barbosa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*



**Márcia Alves da Silva**

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

**Marcio Bernardino Sirino**

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Marcos Pereira dos Santos**

*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

**Marcos Uzel Pereira da Silva**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Marcus Fernando da Silva Praxedes**

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

**Maria Aparecida da Silva Santandel**

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Maria Cristina Giorgi**

*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

**Maria Edith Maroca de Avelar**

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

**Marina Bezerra da Silva**

*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

**Marines Rute de Oliveira**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Maurício José de Souza Neto**

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele Marcelo Silva Bortolai**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Mônica Tavares Orsini**

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

**Nara Oliveira Salles**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Neide Araujo Castilho Teno**

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Neli Maria Mengalli**

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

**Patricia Biegging**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Patricia Flavia Mota**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

**Patrícia Helena dos Santos Carneiro**

*Universidade Federal de Rondônia, Brasil*

**Rainei Rodrigues Jadejiski**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Raul Inácio Busarello**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Ricardo Luiz de Bittencourt**

*Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil*

**Roberta Rodrigues Ponciano**

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Robson Teles Gomes**

*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

**Rodiney Marcelo Braga dos Santos**

*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

**Rodrigo Amancio de Assis**

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

**Rodrigo Sarruge Molina**

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Rogério Rauber**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Rosane de Fatima Antunes Obregon**

*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

**Samuel André Pompeo**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

**Sebastião Silva Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Silmar José Spinardi Franchi**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Simone Alves de Carvalho**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Simoni Urnau Bonfiglio**

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Stela Maris Vaucher Farias**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Tadeu João Ribeiro Baptista**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

**Taíza da Silva Gama**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Tania Micheline Miorando**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tarcísio Vanzin**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Tascieli Feltrin**

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Tatiana da Costa Jansen**

*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Tayson Ribeiro Teles**

*Universidade Federal do Acre, Brasil*

**Thiago Barbosa Soares**

*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

**Thiago Camargo Iwamoto**

*Universidade Estadual de Goiás, Brasil*

**Thiago Medeiros Barros**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Tiago Mendes de Oliveira**

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

**Vanessa de Sales Marruche**

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Vanessa Elisabete Raue Rodrigues**

*Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil*

**Vania Ribas Ulbricht**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

**Vinicius da Silva Freitas**

*Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil*



**Wellington Furtado Ramos**  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

**Wellton da Silva de Fatima**  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

**Wenis Vargas de Carvalho**  
*Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil*

**Yan Masetto Nicolai**  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

**Alcidinei Dias Alves**  
*Logos University International, Estados Unidos*

**Alessandra Figueiró Thornton**  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

**Alexandre João Appio**  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

**Artur Pires de Camargos Júnior**  
*Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil*

**Bianka de Abreu Severo**  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

**Carlos Eduardo B. Alves**  
*Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil*

**Carlos Eduardo Damian Leite**  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Catarina Prestes de Carvalho**  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

**Davi Fernandes Costa**  
*Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil*

**Denilson Marques dos Santos**  
*Universidade do Estado do Pará, Brasil*

**Domingos Aparecido dos Reis**  
*Must University, Estados Unidos*

**Edson Vieira da Silva de Camargos**  
*Logos University International, Estados Unidos*

**Edwins de Moura Ramires**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Elisienne Borges Leal**  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

**Elizabeth de Paula Pacheco**  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

**Elton Simomukay**  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

**Francisco Geová Goveia Silva Júnior**  
*Universidade Potiguar, Brasil*

**Indiamaris Pereira**  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

**Jacqueline de Castro Rimá**  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

**Jonas Lacchini**  
*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil*

**Lucimar Romeu Fernandes**  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

**Marcos de Souza Machado**  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

**Michele de Oliveira Sampaio**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Nívea Consuelo Carvalho dos Santos**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Pedro Augusto Paula do Carmo**  
*Universidade Paulista, Brasil*

**Rayner do Nascimento Souza**  
*Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil*

**Samara Castro da Silva**  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

**Sidney Pereira Da Silva**  
*Stockholm University, Suécia*

**Suélen Rodrigues de Freitas Costa**  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

**Thais Karina Souza do Nascimento**  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

**Viviane Gil da Silva Oliveira**  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

**Walmir Fernandes Pereira**  
*Miami University of Science and Technology, Estados Unidos*

**Weyber Rodrigues de Souza**  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

**William Roslindo Paranhos**  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*





### Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

# SUMÁRIO

*Jader Janer*

## **Prefácio**

A menina, o andarilho, uma pedra, um mapa e manuscritos:  
ou de como prefaciар um livro manjedoura e andante? ..... 14

**Apresentação** ..... 20

*Manuelys Del Valle Quiaragua Pericana*

**Pasito a pasito**..... 28

## SEÇÃO I

**INFÂNCIAS MIGRANTES E REFUGIADAS I:  
TRAVESSIAS, CONTEXTOS, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS** ..... 32

### CAPÍTULO 1

*Ir. Rosita Milesi*

*Rhayssa Brandão de Faria Faina*

## **Crianças e adolescentes:**

vivências e desafios no processo migratório ..... 33

### CAPÍTULO 2

*Milena Nunes*

## **Descobertas, encontros e percepções**

**vivenciadas com migrantes e refugiados**

**venezuelanos na Casa Bom Samaritano**..... 48

### CAPÍTULO 3

*Tânia Tonhati*

*Zakia Ismail Hachem*

*Marina Isabel C. S. Dantas*

## **Retratos da migração infantojuvenil no Brasil:**

fluxos e educação ..... 66



CAPÍTULO 4

*Maria Catarina Chitolina Zanini*

**Podem as crianças falar?**

A infância na imigração italiana para o Rio Grande do Sul..... 83

CAPÍTULO 5

*Hanna Talita Araujo*

**Perto-Longe:**

cultura e educação nas memórias de infância de imigrantes peruanos ..... 101

CAPÍTULO 6

*Aline Seabra*

*Sulian Vieira*

**Corporeidades migrantes:**

por uma *práxis* educativa do corpo no contexto escolar .....121

CAPÍTULO 7

*Indira C. Granda Alvarez*

**Como incentivar laços de amizade na escola**

**com a presença da diversidade migrante? .....138**

CAPÍTULO 8

*Sílvia Katherine Pacheco Teixeira*

**Migração haitiana em Manaus**

**e seus desdobramentos geracionais ..... 157**

**SEÇÃO 2**

**INFÂNCIAS MIGRANTES E REFUGIADAS II:**

ESCOLA, LINGUAGENS ARTÍSTICAS

E OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS.....174

CAPÍTULO 9

*Ariana Furtado*

**Tapeçarias de Culturas:**

crianças e educação artística no coração de Lisboa ..... 175



CAPÍTULO 10

*Luciana Hartmann*  
*Ana Carolina de Sousa Castro*  
*Ana Luíza Ramos da Silva*

**Entre o Parque e o Castelo:**

a criação compartilhada do "Jogo dos Direitos das Crianças"  
entre estudantes de escolas públicas no Brasil e em Portugal ..... 189

CAPÍTULO 11

*Kitti Baracsi*  
*Micol Brazzabeni*

**Ótima questão!**

Mergulhar no bairro com as crianças ..... 206

CAPÍTULO 12

*Marina Di Napoli Pastore*  
*Joana Carneiro Vasconcelos*

**Entre gingas e andanças:**

a Capoeira como lugar de encontro junto  
às crianças deslocadas ao norte de Moçambique ..... 217

CAPÍTULO 13

*Rocío del Pilar Bravo Shuña*  
*Nicolas Neves dos Santos*

**Projeto "Canicas":**

experiência de inclusão de crianças migrantes  
em escolas públicas de São Paulo ..... 236

CAPÍTULO 14

*Leila Adriana Baptaglin*

**Projetos artístico-culturais desenvolvidos nos  
abrigos de imigrantes venezuelanos  
em Boa Vista (Roraima):**

o olhar dos formadores ..... 251

CAPÍTULO 15

*Júlia Helena Lauríola*

**Como foi migrar para o Brasil?**

Narrativas audiovisuais de crianças venezuelanas que viviam  
em Pacaraima-RR durante a pandemia de Covid-19 ..... 270



CAPÍTULO 16

*Cecília M. Pinheiro Machado*

*Viviane Beineke*

**Celebrando culturas, encontros e invenções musicais na inclusão de crianças migrantes e refugiadas na escola ..... 287**

CAPÍTULO 17

*Catarina Firmo*

**O imaginário da infância no mundo das marionetas: um bom pretexto para falar de assuntos sérios ..... 306**

CAPÍTULO 18

*Patrícia Caetano de Oliveira Anthony*

**Crianças dramaturgas: um estudo sobre o espetáculo *As Mãos das Águias* - Infâncias criadoras em Portugal ..... 314**

CAPÍTULO 19

*Jennifer Jacomini de Jesus*

**Payasos sin fronteras em Saravena - Colômbia: a alegria como antídoto às violações de direitos na infância ..... 327**

**SEÇÃO 3**

**INFÂNCIAS MIGRANTES E REFUGIADAS III:  
LITERATURA, TRADUÇÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ..... 335**

CAPÍTULO 20

*Gilka Girardello*

**Contar e ouvir histórias em uma escola acolhedora: estratégias em outros países para a integração das crianças imigrantes ..... 336**

CAPÍTULO 21

*Fernanda Paraguassu*

**A literatura infantil como ferramenta de sensibilização para a inclusão de refugiados ..... 352**



CAPÍTULO 22

*Maria Luiza Silva Santos*

**A importância da literatura infantojuvenil na  
integração de crianças locais e migrantes.....361**

CAPÍTULO 23

*Roselete Fagundes de Aviz*

**A "Palavra Cantada" como estratégia  
de acolhimento e integração de crianças  
imigrantes e refugiadas nas escolas brasileiras..... 378**

CAPÍTULO 24

*Micheline Madureira Lage*

**Lançando luzes acerca da integração  
de crianças imigrantes:  
uma experiência em Goiânia..... 393**

CAPÍTULO 25

*Rosana Kohl Bines*

*Roberto Vilchez Yamato*

**Encontros e histórias com estudantes  
venezuelanos numa escola municipal  
do Rio de Janeiro .....409**

CAPÍTULO 26

*Lily Martinez Evangelista*

*Lucie Josephe de Lannoy*

*Sandra María Pérez López*

**"¿Vuelven amanhã?":  
tradução e acolhimento na contação de histórias  
com crianças venezuelanas migrantes e refugiadas ..... 428**

**Sobre as autoras e os autores.....446**

**Índice remissivo..... 453**



## PREFÁCIO

### A MENINA, O ANDARILHO, UMA PEDRA, UM MAPA E MANUSCRITOS: OU DE COMO PREFACIAR UM LIVRO MANJEDOURA E ANDANTE?

Recebo nas mãos e no corpo manuscritos. Todos juntos e apegados, são textos que irão virar um livro. *Manu scriptus* é uma composição de palavras que vem do latim. *Manu* significa mão, e *scriptus* tem nascimento em *scribere*, denota escrever, é um de seus tempos inventados pela linguagem e que inventam a linguagem. Linguagens que sempre entortam os vocábulos. Verbos são palavras criadas para serem envergadas, viradas e matizadas. É uma tentativa de viver com o tempo, que nós tentamos segurar, mas que está vagando por aí. Nas crianças e bebês, têm outras origens, apesar de que, em minha vida, conheci outras pessoas que também eram desapegadas e *destemporadas*. Creio que esse termo não existe nos dicionários em português, mas, como não sei outro para falar de uma pessoa, preciso, então, inventar o desconhecido para falar do conhecido.

Em minha infância, na vila em que vivia, uma pequena localidade que gostam de chamar de interior nos manuais oficiais e acadêmicos, havia um andarilho que era conhecido por todos. Habitava o lugar entre nós e "com nós". Às vezes sumia, às vezes aparecia. Nos sacos e embornais de pano que carregava, dizia ter agulhas e linhas para coser o chão partido. Eu não entendia muito bem. Um dia, quando já era maior de tamanho, perguntei o que ele queria contar com isso: "Para quem anda no eterno, o chão tem fissuras." – foi sua resposta, e nela fiquei a pensar. Diziam por ali que era um homem desses que ficavam muito tempo em bibliotecas, por isso usava frases difíceis. Ninguém sabia comentar o porquê de ter largado os livros. Falavam que era a fome da paisagem. Mas certeza mesmo não se tinha.



SUMÁRIO



Outro dia, em um novo encontro, talvez em sua bondade pelo meu não entendimento, ele voltou a me responder. Não que eu houvesse feito distinta pergunta, mas a resposta é sempre um ato de acolhimento à palavra alheia, seja em que tempo for. Em sua benevolência, pronunciou: “As fissuras criam os andarilhos.” O silêncio foi minha escolha. E ele continuou: “Fissura é isso aqui!” Reconhecendo minha inabilidade, mostrou o calcanhar descalço e rachado em várias partes. Carne endurecida se percebia só de olhar e que, mesmo em sua força para sustentar aquele corpo no chão, tinha manchas de sangue. Não precisou palavrear mais, ele me fez entender que havia vida ali. Que havia muitas vidas ali. Os contornos do corpo são os contornos do mundo. Um não existe sem o outro. Abrigos de muitas histórias e geografias. Paisagens andarilhas.

Mas voltemos aos verbos e suas provações, ou melhor, às outras classes de palavras. Não que essas também não sofram com a linguagem. Todas ficam à sua mercê e à deriva: substantivos, adjetivos, advérbios... Todas estão sempre em tormento. Prontas para serem descobertas. Volto a dizer: toda palavra é nascimento e vive a ânsia do renascimento, da ressurreição. E o que pronunciar de um conjunto de manuscritos que param diante de mim? E, com eles, chega contíguo um convite: prefaciá-lo livro que está para nascer. Logo penso: é um livro manjedoura que logo vai se tornar um livro andante. E como vocabular sobre um livro andante?

Prefácio é prelúdio de algo. É primórdio em mergulhar. É preciso afogar em minhas vivências para falar dos desafios dessa escritura. Em minha memória, recordações. Memórias são tapeçarias e castelos, parques que criamos para as palavras poderem ter a alegria e sensação de liberdade, mesmo estando enclausuradas até virarem invenções. Lembrar de algo é sempre o imaginário que temos desse algo. São atitudes criadoras que gestam nossas autorias. E nesse encontro me recordo de uma menina e sua pedra. Sempre que algumas palavras me faltam, as histórias de minhas experiências e vivências me salvam. E, se antes falei do andarilho a coser o chão em suas *destemporanças*, agora minha sensibilização se volta para essa relação: a de uma garota com sua pedra esbranquiçada.

Conheci essa menina em uma de minhas andanças pelo mundo. Se a tradução de minha própria memória não está traíndo o tempo,

SUMÁRIO



creio que há 20 anos, quiçá mais que isso. Acaso o tempo aqui não importe, mas o acontecido. Preciso dizer que não imagino onde ela ou sua pedra possam estar hoje. Um dos destinos de nossas vidas é também o desencontro daqueles com quem nos encontramos. E meu encontro com ela foram laços traçados e trançados com outras crianças que tinham em comum um fato: todas tinham suas corporeidades fincadas no chão daquela escola em que estávamos, viviam a integração com outras crianças daquela instituição, que, naquele momento, era considerada acolhedora para elas, pois nenhuma era dali. E qual o sentido semântico dessa afirmação: nenhuma era dali? A resposta, apesar de aparentemente simples, tem um emaranhado que junta aquelas crianças que viviam suas condições geracionais: eram todas de outros chãos. Traziam em suas vidas outros cheiros, aromas, outros sons, outros sabores, outros gostos e desgostos, outras cores, outras formas nas paisagens, outras palavras e distorciam as linguagens de formas diferentes. Inventavam o mundo e suas *linguagerias* (mais um termo fora das fronteiras do dicionário) a partir de encontros em outras passagens e paragens. Vidas outras diziam, histórias e geografias outras falavam.

Foi assim que encontrei aquela menina com a pedra. Todos tinham, também em comum, a chegada e, na chegada, a condição de pausa. Sentados, inicialmente, em um círculo criado pela própria instituição para minha estada ali, convido-os a ir para o chão. Já havíamos conversado muito, a meu pedido, tinham sido convidados a fazer um Mapa do Antes. As crianças são exímias mapeadoras daquilo que os adultos pensam que não pode ser mapeado. Logo começaram a se movimentar. “Um mapa do antes é um mapa do estar em outro lugar antes de estar aqui” – me fala uma das crianças explicando para mim meu próprio pedido para elas. Agradeço. Folhas grandes se movimentam, giz de cera, lápis de cor, canetas e tintas, muitas possibilidades de registros. O chão brota do corpo de cada uma delas e vai se configurando no papel. Como a linguagem é uma força intensa, mesmo que, na vida escolar, o silêncio seja o preferido e o pretendido, estávamos em abundantes textos humanos: risos, gestos, falas, desenhos, cutucadas, tudo nos absorvia. Foi quando meu braço foi tocado pela mão daquela menina e, com ela, a pergunta: “Posso colar minha pedra no mapa?” Minha resposta foi rápida e simples: “Faça do jeito que desejar!” Peguei um tubo de cola branca que estava ao meu lado e passei para ela.

SUMÁRIO



Ela o desenroscou, passou um pouco na pedra e afixou em um papel pardo que estava à sua frente. É chegado o momento da partilha, do cortejo de vozes daqueles que gostariam de partilhar o que haviam criado. A pequena menina – de tamanho – mostra a grandeza da força de sua enunciação: no mapa um rio, no rio, crianças que brincavam. Mulheres que lavavam roupas e as deixavam secando em cima dos matos altos. Na beira do rio, a pedra colada. Bem ali, amorosamente situada onde começa a água e termina a beira. Era um pequeno seixo arredondado, desses que encontramos nos cursos fluviais. “É uma pedra de lá” – ela disse para todos. Sorriu. Como sabemos, as crianças são impertinentes e experientes em falatórios: “Pedra?” – emergiram interrogações. A resposta foi sempre a mesma: “É uma pedra de lá!”. E, ali, com a pedra de lá, conjuntamente, a conversa se deslocou para outro Mapa do Antes. Agora me narravam de árvores cheias de mangas. E a pedra permanecia colada lá, imanente em sua chegada, alheia ao tempo para se pertencer àquele lugar.

Passados muitos anos, recebo nas mãos e no corpo manuscritos. Todos juntos e apegados, são textos que irão virar um livro. E, com eles, chega contíguo um convite: prefaciar o livro que está para nascer. A recordação que me salva é de uma menina com sua pedra branca, lavada e escovada pelos anos que ela deve ter rolado dentro dos fluxos de águas dos rios. De onde deverá ter vindo? Por onde pode ter passado? Nas mãos daquela menina, isso parecia ter pouca importância. A significância é que ela estava ali. Que elas estavam ali, que a pedra havia chegado até ela e com ela poderia reinventar suas próprias histórias e criar mapas, contar de encontros, de brincadeiras e de roupas lavadas e... – quase ia me esquecendo – de panelas areadas com a própria areia do rio. Inclusive foi pegando a areia para limpar as panelas onde a pedra tinha sido encontrada. Quais comidas, sabores, ingredientes, temperos, texturas devem ter emergido daquelas panelas que estavam nas memórias daquela criança? Não saberia responder. Mas foi nos liames dessas vidas com a minha que foi possível escrever tudo que está aqui, pois aquela menina e sua pedra viveram a partida e a chegada.

E é sobre isso que trata este livro. Preciso anunciar que, ao receber o convite para o prefácio, já havia um nome de batismo para a obra, os manuscritos estavam *fiadamente* amarrados por serem textos de “INFÂNCIAS MIGRANTES E REFUGIADAS” que se atavam a um substantivo: “ACOLHER”

SUMÁRIO



e com ele outras palavras que convidam a vocabular: “ARTE E EDUCAÇÃO”. O batizado da obra já proclamava para o que vinha. Quem for andar por suas páginas irá encontrar muitas explicações, enredos de vidas suscitadas pelas fissuras do chão que geraram e geram movimentos de partidas. Mas o mais importante é que, em todos eles, está a força do acolhimento. São textos não de espera, algo tão presente na vida dos que migram, mas de chegadas e de possibilidade de permanência. E todos têm outro recorte em comum: falam de infâncias, de crianças que desde o nascimento têm suas vidas em tracejos por diversificados territórios, vidas que se esbarram na, e da, menina aqui narrada. Vidas deslembradas em muitos estudos e que agora ganham estampa nesta obra.

Em minha existência andarilha, aprendi que não há acolhimento sem compartilhamento: toda linguagem só pode ser acolhimento se for compartilhamento de vivências, vidas em comunhão. A vivência como linguagem de compartilhamento é uma força revolucionária que pode transformar, que pode permitir outras essências. Todo bebê, toda criança que chega ao mundo chega ao fluxo histórico que já existe, entra na vida de muitas outras vidas e nelas estão as forças éticas e, como evidencia esta obra, também estéticas que permitem os processos de humanização. Estes textos narrram sobre tudo isso! Foi comungando com as palavras dos autores (basta procurar que elas serão encontradas) e com outras que pude escrever as minhas para apresentar esta importante obra que tem, entre suas belezas, a condição de ser manjedoura e andante. Não fiz as tradicionais explicações de texto por texto, pois isso estará no decorrer das páginas e fica — nos que as percorreram — o desejo do sabor e do saber. Um também não existe sem o outro.

Gostaria de finalizar voltando ao já comentado. Do andarilho tomei conhecimento de que um dia morreu, morreu de idade mesmo. Ninguém sabia ao certo quantos anos tinha. E, se dele havia muitas incertezas, uma certeza pode-se dizer: de fato, em seu embornal, havia muitos retalhos de pano. Não havia agulhas ou linhas. Quem sabe tivesse desistido de emendar o chão quebrado e rachado. Eu prefiro acreditar e pensar que gastou tudo emendando muitas pessoas com suas linhas, criando um enleado que entrelaça muitas gentes, muitas pessoas com suas formas singulares e coletivas de existir. Afinal, se tudo isso que trouxe até agora tem sua gênese

SUMÁRIO

em um convite, em textos escritos à mão, mesmo que mediados por instrumentos inventados para esticar nossos corpos, não tem como não falar em enovelados. Enfim, o que é um livro que vai nascer, senão um ajuntado de gentes? Da menina, não saberia dizer mais sobre qual a sua "chegada", de sua pedra e de seu mapa. Será que ele ainda existe no momento em que escrevo estas linhas? Por onde poderão estar? Quero crer que por aí! Ainda juntos, sendo perenes em um mundo que cada vez mais se desfaz.

Nestes textos, que buscam ser perenes, vocês irão encontrar muita amorosidade espacial e justiça existencial com as infâncias e para as infâncias.

Excelentes leituras.

*Jader Janer*

*Outono de 2025*



[Minha Memória da pedra andarilha e do antes, mesmo que estejam por aí, que se cole também aqui... nenhuma história pode ser esquecida]



## APRESENTAÇÃO

O que pensam, falam, sonham e desejam as crianças migrantes? Como cantam, dançam, pintam, brincam, imaginam seus mundos e outros mundos possíveis? Que histórias elas contam — e quem ouve suas histórias? Como nós, adultas, podemos contribuir para o processo de acolhimento dessas crianças e garantir que seus direitos fundamentais sejam respeitados?

O livro *Infâncias Migrantes e Refugiadas: acolher com arte e educação* busca oferecer algumas respostas para essas perguntas. Resultado de pesquisas, ações artísticas e colaborações multidisciplinares realizadas por membros da Rede Infâncias Protagonistas: Migração, Arte e Educação, com crianças e jovens imigrantes e refugiadas no Brasil, em Portugal, na Colômbia e em Moçambique, a coletânea tem como eixo transversal a valorização do papel das crianças nos processos migratórios.

A Rede Infâncias Protagonistas foi criada em 2022, impulsionada pela constatação do paradoxo existente entre os dados que indicam que entre 30% e 40% da população em deslocamento no planeta é composta por menores de 18 anos (Acnur, 2024) e a pouca atenção dada a esse grupo, sobretudo em termos de políticas públicas.

Embora, no Brasil, o direito à matrícula de crianças e jovens migrantes em escolas públicas seja garantido pela Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, emitida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, sua efetivação ainda encontra uma série de entraves — especialmente por atribuir a responsabilização às escolas, sem que tenha havido um debate aprofundado sobre estratégias de inclusão e a devida formação dos professores.

A partir da aprovação do projeto “Infâncias Protagonistas: uma proposta colaborativa de criação de políticas públicas para a integração de crianças imigrantes e refugiadas em escolas brasileiras”, na Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 40/2022 PRÓ-HUMANIDADES, a Rede vem se dedicando a promover intercâmbios entre crianças e jovens migrantes e refugiados, professoras da educação básica e superior, gestoras públicas e profissionais de instituições de acolhimento — de forma que, juntos,



SUMÁRIO

possamos refletir sobre boas práticas de acolhimento e colaborar na proposição de políticas públicas para essa parcela tão importante da população migrante que chega ao nosso país.

Para dar sustentação às práticas e reflexões — que podem ocorrer simultaneamente — realizadas pela Rede, temos atuado metodologicamente em três frentes:

1. Levantamento de dados bibliográficos e estatísticos que permitam a elaboração de um panorama da inserção atual das crianças imigrantes e refugiadas em escolas brasileiras;
2. Processos de escuta e cocriação com as crianças, por meio de práticas artísticas e etnográficas, enfatizando seu protagonismo;
3. Formação de professores, com a elaboração e realização de oficinas de sensibilização à diversidade cultural em diferentes regiões do país.

O livro, dividido em três partes que se complementam, demonstra as diversas perspectivas pelas quais o acolhimento de crianças e jovens migrantes e refugiados tem sido praticado, pensado e vivido pela Rede. Para sermos fiéis, no entanto, ao princípio profundo de que as crianças e jovens devem fazer parte de todos os nossos processos, a obra inicia com um texto de Manuelys Quiaragua, uma jovem refugiada venezuelana que foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI Júnior) de nossa Rede entre 2022 e 2023, quando estava no Ensino Médio. Transcrito a partir de um relato oral, o texto convida a atravessar a(s) fronteira(s), físicas e simbólicas, com Manuelys e sua família.

A **PRIMEIRA SEÇÃO** do livro, intitulada *Infâncias Migrantes e Refugiadas I: Travessias, Contextos, Histórias & Memórias*, conta com sete capítulos e abre com o texto “Crianças e adolescentes: vivências e desafios no processo migratório”, de autoria de Irmã Rosita Milesi e Rhayssa Faina. Irmã Rosita tem sido, além de uma fonte de inspiração por seu trabalho de décadas na direção do Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH), uma grande incentivadora da Rede. No texto, ela e Rhayssa — que também atua no IMDH — abordam as ações do Instituto em relação às crianças e adolescentes em situação de deslocamento, debatendo a complexidade e os paradoxos presentes nesses processos.

SUMÁRIO



Na sequência, temos o capítulo “Descobertas, encontros e percepções vivenciadas com migrantes e refugiados venezuelanos na Casa Bom Samaritano”, no qual Milena Nunes reflete sobre a realidade concreta do contexto migratório a partir de sua experiência como assistente de saúde, família e espiritualidade na Casa Bom Samaritano — centro de acolhimento de famílias venezuelanas localizado em Brasília (DF), gerido pelo IMDH em parceria com a Associação Voluntários para o Serviço Internacional Brasil (AVSI Brasil). No texto, Milena relata suas descobertas, que perpassam questões legais, documentais, sociais, políticas e, sobretudo, humanitárias.

Oferecendo uma visão detalhada dos estudos quantitativos mais recentes sobre o fluxo migratório de crianças e adolescentes no Brasil, assim como a inserção educacional desses na educação básica brasileira, o capítulo “Retratos da Migração Infantojuvenil no Brasil: Fluxos e Educação”, de Tânia Tonhati, Zakia Ismail Hachem e Marina Isabel Dantas, busca produzir evidências empíricas que permitam assegurar um acolhimento adequado e uma inserção que respeite e promova os direitos dos/as migrantes.

O capítulo “Podem as crianças falar? A infância na imigração italiana para o Rio Grande do Sul”, de Maria Catarina Chitolina Zanini, dá continuidade ao debate proposto na Seção I, apresentando uma dimensão histórica da migração. Traz dados sobre como as crianças e os jovens eram observados e narrados no processo de migração italiana ocorrido no Brasil no final do século XIX e início do XX.

Já Hanna Araújo, em “Perto-Longe: cultura e educação nas memórias de infância de imigrantes peruanos”, parte de uma contextualização do papel das crianças nos processos migratórios contemporâneos para discutir as nuances da migração reveladas nas memórias de professores de origem peruana que migraram, ainda na infância, para o Acre.

Sílvia Katherine Pacheco Teixeira apresenta outra dimensão importante dos processos migratórios: a dos fluxos geracionais. No texto intitulado “Migração haitiana em Manaus e seus desdobramentos geracionais”, Sílvia busca, com base em pesquisa etnográfica, entender como ocorreram os processos de reunificação de famílias haitianas em Manaus e como se dão as vivências de seus filhos de primeira e segunda geração.

Trazendo a escola para o centro do debate, Aline Seabra e Sulian Vieira, no capítulo “Corporeidades-migrantes: por uma práxis educativa do corpo no

SUMÁRIO



contexto escolar”, enfocam a necessidade de incorporar as narrativas culturais — inscritas nos corpos das infâncias migrantes — na prática educativa.

Seguindo com a escola como *lócus* de discussão, o capítulo “Como incentivar laços de amizade na escola com a presença da diversidade migrante?”, de Indira Granda, propõe uma reflexão filosófica sobre como as experiências de amizade podem ajudar a combater a discriminação quando as crianças interagem com culturas e experiências étnico-raciais diferentes das suas.

A **SEGUNDA SEÇÃO**, *Infâncias Migrantes e Refugiadas II: Escola, Linguagens Artísticas e Outros Mundos Possíveis*, conta com dez capítulos que atravessam três continentes: Europa, África e América do Sul.

A seção se inicia com “Tapeçarias de Culturas: crianças e educação artística no coração de Lisboa”, de autoria de Ariana Furtado. Nele, Ariana — professora da Escola Básica do Castelo, em Lisboa — se pergunta: Qual o sentido de uma educação artística em turmas com cada vez mais migrantes e refugiados, que fogem das múltiplas guerras, opressões e desigualdades trazidas por crises políticas, sociais e climáticas? O que podem a arte e o fazer artístico nesses contextos e nessas vidas? O que pode cada um de nós? O que pode o *nós*? Ela então propõe a reinvenção do mundo por meio da educação artística. Segundo ela, “em tempos de crise, a educação artística é particularmente valiosa, pois inspira a criatividade, fornece apoio psicológico e constrói conexões entre as pessoas e as comunidades [...]”.

Na sequência, Luciana Hartmann, Ana Carolina de Sousa Castro e Ana Luiza Ramos da Silva descrevem, no capítulo intitulado “Entre o Parque e o Castelo: a criação compartilhada do ‘Jogo dos Direitos das Crianças’ entre estudantes de escolas públicas no Brasil e em Portugal”, uma parceria realizada com Ariana Furtado nos anos de 2021 e 2022. No texto, as autoras apresentam o projeto que deu origem à Rede Infâncias Protagonistas e descrevem o processo de criação de um jogo de cartas, baseado na Declaração Internacional dos Direitos das Crianças, desenvolvido com estudantes migrantes e não migrantes de escolas públicas de Brasília e de Lisboa.

As interlocuções com Portugal seguem no capítulo “Ótima questão! Mergulhar no bairro com as crianças”, que tem autoria das crianças do 4ºA e 4ºB da Escola Sampaio Garrido (Lisboa), em colaboração com Kitti Baracsi

SUMÁRIO



e Micol Brazzabeni. O texto apresenta as perguntas criadas pelas crianças participantes do projeto “Pequena Oficina de Antropologia”, que propõe criar conhecimento sobre a cidade *por* e *com* as crianças que a habitam. O projeto envolveu um percurso de pesquisa etnográfica no qual elas prepararam, discutiram, realizaram e gravaram entrevistas com pessoas do comércio local.

Mudando de continente, o capítulo “Entre gingas e andanças: a capoeira como lugar de encontro junto às crianças deslocadas ao norte de Moçambique”, de Marina Di Napoli Pastore e Joana Carneiro Vasconcelos, narra as experiências, vozes, olhares, receios, anseios e práticas realizadas no programa “Capoeira para um Futuro” com crianças que vivenciam, desde 2017, os deslocamentos ocasionados pelo conflito armado que assola o norte de Moçambique. Unindo a Terapia Ocupacional com a Capoeira, o programa promove espaços de negociação cultural e mediação de conflitos com e para as crianças.

Seguindo na linha da mediação de conflitos, retornamos ao Brasil com o capítulo “Projeto Canicas: experiência de inclusão de crianças migrantes em escolas públicas de São Paulo”, de Rocío Bravo Shuña e Nicolas Neves dos Santos. No texto, os autores descrevem as atividades desenvolvidas por esse projeto, entre 2019 e 2021, em escolas públicas da zona norte de São Paulo, defendendo que é um exemplo concreto de compromisso com a inclusão escolar e a prevenção do trabalho infantil em famílias migrantes inseridas na cadeia têxtil.

A seção conta também com capítulos dedicados mais especificamente ao lugar das linguagens artísticas no acolhimento — que tem sido um dos focos da Rede Infâncias Protagonistas. Dentre esses, “Projetos artístico-culturais desenvolvidos nos abrigos de imigrantes venezuelanos em Boa Vista – Roraima: o olhar dos formadores”, de Leila Baptaglin, que busca compreender as metodologias de ensino-aprendizagem artística desenvolvidas com e para imigrantes/refugiados em cinco abrigos da Operação Acolhida, em Boa Vista, defendendo a importância das ações artístico-culturais no acolhimento.

Dialogando com o campo do audiovisual, Júlia Helena Lauríola apresenta “Como foi migrar para o Brasil? Narrativas audiovisuais de crianças venezuelanas que viviam em Pacaraima-RR durante a pandemia de Covid-19”, no qual analisa vídeos produzidos por crianças participantes

SUMÁRIO



da Casa da Música - Associação Internacional Canarinhos da Amazônia Embaixadores da Paz (AICAEP), no período de isolamento social, em 2020.

Na Educação Musical, o capítulo “Celebrando culturas, encontros e invenções musicais na inclusão de crianças migrantes e refugiadas na escola”, de Cecília Marcon Pinheiro Machado e Viviane Beineke, parte das perguntas: Como a música pode favorecer a integração de crianças migrantes e refugiadas na escola? Como podemos potencializar diálogos interculturais por meio de práticas musicais criativas? Tendo em vista esses desafios, as autoras apresentam um planejamento pedagógico que tem como princípio a compreensão da música enquanto fazer sonoro-cultural, capaz de ampliar nossos mundos musicais e proporcionar encontros interculturais que colocam em perspectiva novos saberes, valores e fazeres.

No âmbito das Artes Cênicas, temos três capítulos. Em “O imaginário da infância no mundo das marionetas (Lisboa): um bom pretexto para falar de assuntos sérios”, Catarina Firmo reflete sobre como as marionetas, nômades por natureza, atravessam fronteiras, culturas e tempos milenares. Segundo a autora, no mundo das marionetas, temas por vezes sombrios se cruzam com um encantamento sem fronteiras, tocando em questionamentos transversais a todas as idades.

Já Patrícia Anthony, em “Crianças dramaturgas: um estudo sobre o espetáculo *As Mãos das Águias* – Infâncias criadoras em Portugal”, acompanha a tessitura teatral de um espetáculo que envolveu oficinas de dramaturgia e visualidades, realizado com crianças migrantes e não migrantes de uma escola básica da periferia de Lisboa.

Finalizando a seção, temos o capítulo de Jennifer Jacomini de Jesus, intitulado “*Payasos sin Fronteras* em Saravena - Colômbia: a alegria como antídoto às violações de direitos na infância”, no qual a autora faz um relato de sua experiência ao integrar a equipe artística dos *Payasos sin Fronteras*, com a qual realizou quase trinta apresentações de espetáculos circenses no projeto “*Caravana de Risas*”, que percorreu a Colômbia. A autora reflete que, embora saibamos que o enfrentamento das crises humanitárias requer um conjunto de intervenções políticas contundentes e permanentes, a fim de promover mudanças sistêmicas em longo prazo para problemas estruturais complexos, ações artísticas como as dos *Payasos sin Fronteras* são relevantes “porque promovem a denúncia de situações de violação dos direitos

SUMÁRIO



humanos, a sensibilização da sociedade e mobilizam consciências para a construção de um outro modo de bem-viver possível”.

A **TERCEIRA SEÇÃO** do livro, intitulada *Infâncias Migrantes e Refugiadas III: Literatura, Tradução e Contação de Histórias*, conta com sete textos que dão ênfase às múltiplas linguagens faladas, escritas, desenhadas e imaginadas.

Para “começo de conversa”, temos o capítulo “Contar e ouvir histórias em uma escola acolhedora: estratégias em outros países para a integração das crianças imigrantes”, no qual Gilka Girardello apresenta propostas de inclusão e acolhimento de crianças migrantes na escola, desenvolvidas em diferentes países. O foco está no compartilhamento narrativo de experiências vividas e afetivas, por meio da linguagem e da cultura, como forma de construir pertencimento e um senso de comunidade.

Em “A literatura infantil como ferramenta de sensibilização para a inclusão de refugiados”, Fernanda Paraguassu aborda duas experiências educativas distintas, desenvolvidas em salas de aula brasileiras com seu livro *A menina que abraça o vento – a história de uma refugiada congoleza*. A autora propõe a literatura como uma forma de apoio à construção da alteridade no processo de inclusão de crianças refugiadas no país de acolhimento.

O debate sobre a literatura infantojuvenil continua com “A importância da literatura infantojuvenil na integração de crianças locais e migrantes”, no qual Maria Luiza Silva Santos analisa, por um viés socioeducativo, o papel que escolas e universidades vêm desempenhando nos processos de inclusão e integração. Por meio da apresentação de diversas obras de sua autoria, Maria Luiza reforça a importância da literatura no acolhimento das infâncias migrantes.

Integrando poesia e musicalidade, Roselete Fagundes de Aviz, no capítulo “A ‘palavra cantada’ como estratégia de acolhimento e integração de crianças imigrantes/refugiadas nas escolas brasileiras”, apresenta as discussões desenvolvidas no âmbito da formação inicial de professores — especialmente na disciplina “Educação e Infância”, que ministra no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No texto, Roselete reflete, a partir de práticas realizadas em escolas públicas de Florianópolis, sobre como a palavra cantada pode promover o encontro entre a escola e as migrações contemporâneas — e sobre o que pode emergir desses encontros.

SUMÁRIO



Na sequência, o capítulo “Lançando luzes acerca da integração de crianças haitianas: uma experiência com literatura infantil em Goiânia”, de Micheline Lage, apresenta a atividade de ensino, pesquisa e extensão *Abracadabra! Acolhendo crianças em situação de refúgio pela magia da arte de contar/ouvir histórias*, desenvolvida pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG-Goiânia), em parceria com a Igreja Metodista Haitiana, em Aparecida de Goiânia, GO. A tônica do texto está na reflexão sobre o caminho metodológico adotado, que combina contação de histórias, mediação de leitura e pesquisa etnográfica.

Inspirado também na extensão universitária, o capítulo “Encontros e histórias com estudantes venezuelanos numa escola municipal do Rio de Janeiro”, de Rosana Kohl Bines e Roberto Yamato, explora um conjunto de cenas vivenciadas ao longo do projeto “Histórias de migração e refúgio no espaço escolar: narrar, conviver, transformar”, desenvolvido desde 2022 em uma escola da zona oeste do Rio de Janeiro, como parte das ações da Cátedra Sérgio Vieira de Mello/Acnur, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Fechando a seção e o livro, temos o capítulo com o instigante título ‘¿Vuelven amanhã?’: tradução e acolhimento na contação de histórias com crianças venezuelanas migrantes e refugiadas em Brasília”, de Lily Martinez Evangelista, Lucie Josephe de Lannoy e Sandra Pérez López. No texto, as autoras discutem questões de tradução no contexto migratório, a partir de um projeto de extensão universitária desenvolvido no curso de Letras-Tradução Espanhol da Universidade de Brasília, durante o ano de 2023. Nesse projeto, a tradução é mobilizada por meio de contos infantis, com o objetivo de construir competências linguísticas e de mediação cultural — envolvendo o diálogo entre as línguas e culturas de origem e de acolhimento.

Com a reunião desses trabalhos tão ricos, a Rede Infâncias Protagonistas pretende contribuir para fortalecer o debate, a criação artística e o diálogo **sobre** — e, fundamentalmente, **com** — as crianças e jovens migrantes e refugiados.

Bons encontros!

## PASITO A PASITO

Manuelys Del Valle Quiaragua Pericana<sup>1</sup>

Eu sou Manuelys Quiaragua, tenho 18 anos, sou venezuelana e gosto de falar do meu país porque eu lembro muito dele. Me dá um pouco de tristeza também, porque eu tenho saudade. E bem... as coisas são diferentes aqui. Eu vim criança e agora estou na adolescência. E tem coisas muito diferentes, como principalmente a comida, o idioma, as ruas... Tem coisas muito diferentes, até na escola. Lá eu me desenvolvia muito e agora não, não tanto. E eu tenho muita saudade dos meus professores da Venezuela também.

Lá não tinha muita tecnologia. Os professores davam aula, colocavam tudo na *pizarra* (lousa) e enquanto os alunos não entendiam eles não finalizavam. Não tinha quase trabalho em computador, era tudo escrito. Os professores faziam coisas que davam motivação para os alunos. Se o aluno não sabia uma coisa ele tentava fazer de algum jeito e não era julgado nem nada. E não é que aqui sejam julgados, mas tem diferenças... Eu acho que falta criatividade. Eu gostava muito de *exposición*, de apresentações, eu gostava muito porque eu fazia um cartaz bem grandão... Se eu falava da água eu fazia um desenho, eu pesquisava e conversava. E aqui são *slides* no *power point* (risos). É mais fácil, mas eu acho que lá você tem que ter mais criatividade, você aprende mais, pois quer fazer uma apresentação bonita.

Nós nunca tivemos casa na Venezuela, sempre moramos de aluguel. E um dia o dono da casa falou que não queria mais que ficássemos e tivemos poucos dias para sair. Ficamos com uma tia dois dias e depois... Minha mãe decidiu sair da Venezuela, assim, da noite para o dia. Estava em *desesperación* porque não tinha comida, não tinha nada, então eu saí sem

<sup>1</sup> Manuelys Del Valle Quiaragua Pericana, refugiada venezuelana, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) do projeto "Crianças protagonistas: artes cênicas e diversidade cultural em espaços de educação formal e não formal" entre os anos de 2022 e 2023, sob orientação de Luciana Hartmann (UnB), com apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF). Fez uma fala impactante na Mesa de Abertura do I Encontro Internacional Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação, realizado em outubro de 2023 na UnB, e é uma das narradoras do Podcast Migracontos. Contato: manuelysquiaraqua@gmail.com

SUMÁRIO



os documentos da escola, meu irmão também. Meu irmão e eu ficamos sem documentação da escola. Nós somos uma família de cinco, meu pai, minha mãe, eu e dois irmãos menores. E saímos de *cola* em *cola*... como se diz? De carona em carona. Meu tio nos levou para o terminal de Barcelona — que eu sou de Barcelona, na Venezuela. Eu nunca tinha saído do meu estado. Saímos de carona em carona. Demoramos muito. Por quê? Porque nós saímos no tempo da pandemia, então ninguém podia ficar na rua. Dormimos em gasolinera, em polícia, em *terminales*... Apesar de tudo, foi muito bonito, aprendemos muito. Choramos, sorrimos, nos abraçamos, sempre em família, em equipe. E... nós chegamos a um lugar que se chama 88, que fica no estado Bolívar. Aí nós subimos... O que mais marcou a minha família, na travessia de saída da Venezuela para cá, foi a subida da Piedra de la Virgen, de Sierra de Lema. É uma montanha que tem até *león*, porque é tipo selva. Quase ninguém se atreve a passar andando e nós passamos andando. No caminho conhecemos três famílias. E nós subimos só com água, com risco de encontrar qualquer animal, então chegamos até o ponto lá em cima. E os policiais nos fizeram voltar de novo. Por quê? Porque não se podia passar, porque era pandemia. Eles puseram o meu pai com minha irmã em um caminhão e nós em outro, e chegamos de novo neste lugar, 88. E não encontramos meu pai e minha irmã. Minha mãe estava em *desesperación* porque não sabia onde eles estavam. E minha mãe tomou a decisão de deixar meu irmão comigo nesse lugar. Ela falou que eu não fosse a nenhum lado, que esperasse ela ali, que ela nos buscaria algum dia. E ela foi atrás do meu pai e da minha irmã, e quando estava quase amanhecendo ela chegou com o meu pai. E encontramos a outra família em uma casa onde um senhor nos acolheu. Nós ficamos nessa casa por uma semana. Nessa semana, como não tínhamos comida nem nada, o meu pai com outros homens *saliran* a pedir comida. E também ganhamos algum dinheiro e pagamos um carro que nos levou para um ponto onde encontramos com outras famílias. Ali tinha pessoas com deficiência, de cadeira de rodas, cego, mudo, surdo... todo tipo, até cadeirantes sozinhos, o que é *increíble*. No meio da selva. Todos juntos subimos, subimos, subimos e... Andamos de carona em carona, carona em carona. Até que chegamos perto da fronteira, em Santa Helena (de Uairén, a 40 quilômetros de Pacaraima/RR). Eu tinha um telefone guardado, que recém havia comprado... E um senhor estava pedindo o telefone e o tablet da minha mãe para nos levar até a fronteira. E quando nós estávamos a

SUMÁRIO



*punto* de dar, apareceu um senhor que nos ofereceu para levar de graça. Eu dei a ele um termo de café, porque eu não tinha mais nada para oferecer. Ele nos levou para uma parte onde estavam *unos* indígenas. E nós colocamos casaco, e nós colocamos muita, muita roupa em cima, por quê? Porque tem muita gente que rouba coisas, aí você pode jogar umas roupas. Ah, no meio da montanha, quando nós fomos pela primeira vez, roubaram a mochila do meu irmão. Meu irmão ficou sem roupa, caiu chuva e nos molhamos todinhos. Eu acho que foi o momento onde minha família teve mais fé. Eu lembro que as outras famílias desapareceram e nós ficamos sozinhos. Caía chuva, chuva forte, parecia tormenta.

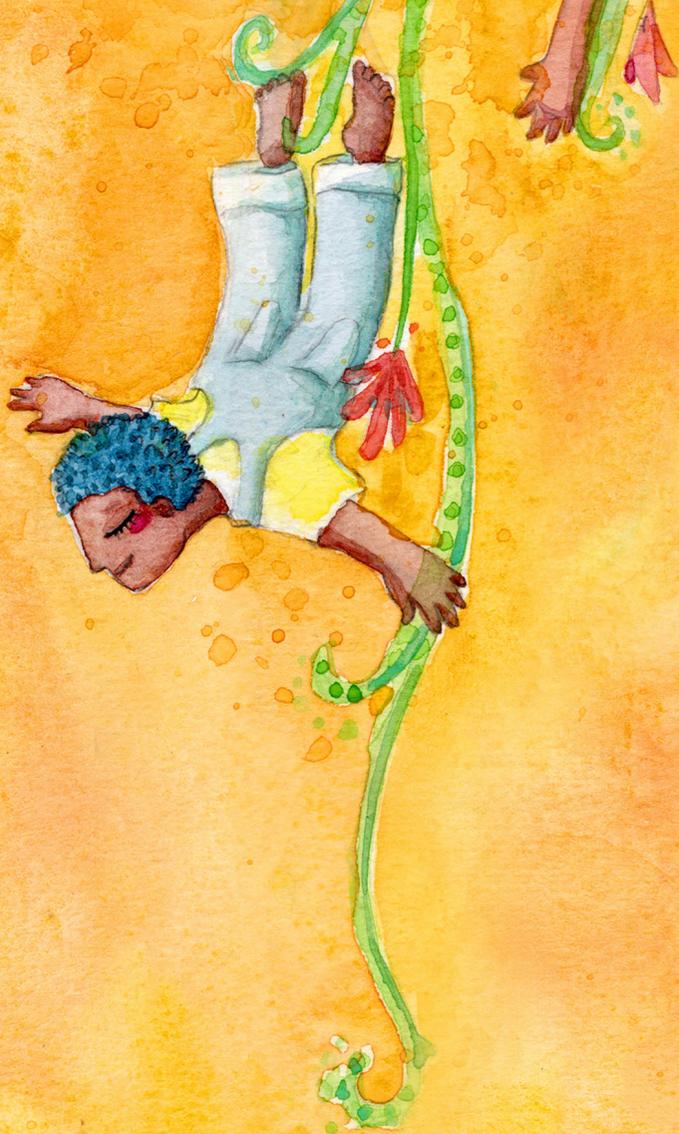
E minha mãe sempre foi a cabeça da minha família, o pilar fundamental e ela se desvaneceu, ela falou que ela não podia mais, estava desanimada, meu pai estava tentando animar ela e meu irmão e eu estávamos chorando porque não sabíamos o que fazer. Era um ponto onde não podíamos dar mais nenhum passo. Antes, quando meu irmão não conseguia mais caminhar, minha mãe falava "*pasito a pasito*", e neste momento que minha mãe não podia mais, meu irmão falou para ela "*pasito a pasito*". Então conseguimos ajuda e buscaram minha mãe, deram álcool para ela porque ela já estava sem força, porque não tinha mais comida, nem nada, nem água. E a prioridade era meu irmão, minha irmã, que eram muito pequenos. Então ela estava assim, sem força. Minha mãe estava bem magrinha, agora ela está bem gorda. Então ficamos nós cinco abraçados, porque não sabíamos se estávamos perto ou longe. Não sabíamos se mais adiante aconteceria uma coisa pior... não tínhamos nada e tivemos que deixar as roupas pelo caminho. E depois nós precisaríamos das roupas, mas elas pesavam muito, porque era roupa molhada.

Nós somos uma equipe, um depende do outro, nos ajudamos muito... e meu irmão, apesar da condição dele, que ele tem autismo, ele é um menino muito abençoado. Então, quando chegamos perto da fronteira nós tivemos que pagar para que um guia nos passasse. [...] Eram várias *trochas* (trilhas) e ninguém podia passar sem um guia, porque o guia era quem sabia o movimento. E nós não pagamos porque não tínhamos dinheiro, mas uma família pagou e eles começaram a andar e nós seguimos os passos deles. E só podia passar na troca de guarda, do militar, e eu lembro que nós passamos às 6:00 da tarde, que era troca de guarda. E depois disso descemos.

SUMÁRIO

Eram árvores, montanha e árvores. E aí foi o momento em que cruzamos. O que diferenciava o Brasil da Venezuela nessa parte da *trocha* era uma árvore e uma casa. Era assim: a metade da casa era Brasil e a metade da casa era Venezuela. Para vir da Venezuela para cá é rápido, mas como nós viemos de carona em carona ficou muito, muito longe... Foram como três meses, uma eternidade... E quando passamos eu estava feliz, emocionada, cheia de alegria. Nesse momento nós jogamos fora a roupa cheia de barro, porque todo mundo com barro na roupa é porque tinha passado pela *trocha*. E aí nós passamos a noite inteira em um posto de gasolina, um lugar ilegal, perigoso. Então minha mãe e meu pai nem dormiram. Depois eu lembro que o moço que nos levou nos deu óculos, para dissimular que éramos brasileiros, porque tinham militares e nós passamos na frente deles. Meu coração batia assim "tum tum tum"! E na manhã seguinte nos separamos. Minha irmã, meu pai e eu fomos para o abrigo de Pacaraima, o primeiro abrigo no Brasil. Ali chegamos e *sacamos* a primeira documentação. Só depois de duas horas minha mãe chegou com meu irmão. Então nós entramos, toda a família, no abrigo, e aí foi como começou nossa história no Brasil. Nós tiramos uma foto para guardar o registro, que chegamos os cinco inteiros aqui no Brasil.





Seção



# INFÂNCIAS MIGRANTES E REFUGIADAS I:

TRAVESSIAS, CONTEXTOS,  
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS





# 1

*Ir. Rosita Milesi*  
*Rhayssa Brandão de Faria Faina*

## **CRIANÇAS E ADOLESCENTES:**

VIVÊNCIAS E DESAFIOS  
NO PROCESSO MIGRATÓRIO

SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

Durante a migração ou o deslocamento forçado, crianças e jovens passam a conhecer uma nova realidade. Existe a possibilidade de se apaixonarem pelo novo país de residência e até mesmo desenvolverem o desejo de se naturalizar, crescer e integrar-se à sociedade em que passam a viver — apropriando-se da nova cultura e vivenciando uma transformação positiva em suas vidas. No entanto, é comum também constatar choques culturais, sofrimento pela separação familiar, episódios de *bullying* na escola, dificuldades de conexão com a nova realidade local, o sentimento de perda das raízes, a sensação de não pertencimento e, em alguns casos, o surgimento de transtornos psicológicos.

Este artigo aborda as migrações internacionais sob a ótica dos direitos humanos, com enfoque específico nas ações e na atuação do Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH) em relação às crianças e adolescentes em situação de deslocamento. As migrações são um fenômeno global e multifacetado, influenciado por diversos fatores econômicos, sociais, políticos e ambientais. A crescente mobilidade humana gera desafios complexos para os Estados e para as organizações internacionais, exigindo abordagens integradas e fundamentadas em princípios de direitos humanos.

O IMDH desempenha um papel crucial na defesa dos direitos de crianças e adolescentes que se deslocam para o Brasil, oferecendo suporte jurídico, social e humanitário. Por meio de parcerias com organismos nacionais e internacionais, o Instituto atua na formulação de políticas públicas inclusivas, capacita profissionais para o atendimento adequado a jovens migrantes e refugiados, e sensibiliza a sociedade sobre a importância de acolher, proteger, promover e integrar essa população.

Este estudo considera diferentes perspectivas — incluindo análises legais, sociológicas e políticas das migrações —, além da observação de casos específicos acompanhados pelo IMDH. Esse enfoque permite uma compreensão abrangente das dinâmicas migratórias, a partir de experiências locais e individuais, possibilitando a proposição de melhores práticas para garantir a proteção dos direitos humanos de crianças e adolescentes migrantes e refugiados.



## IMPACTO PSICOSSOCIAL

A migração, seja forçada ou voluntária, acarreta, indubitavelmente, mudanças significativas na vida daqueles que se deslocam. No caso das crianças, observa-se, principalmente, a interrupção da educação, a separação da família e dos amigos, incertezas quanto ao futuro, aculturação, dificuldades com o novo idioma e, em alguns casos, a exposição à violência, condições precárias de moradia, desnutrição, negligência e exclusão social (Bezerra, 2016).

As consequências psicológicas das experiências traumáticas ligadas à migração involuntária na infância podem se manifestar por meio de pesadelos, isolamento social, baixo desempenho escolar ou acadêmico e sentimentos de tristeza. Além disso, alterações emocionais e comportamentais comprometem o desenvolvimento infantil, refletindo o sofrimento psicológico enfrentado por crianças refugiadas. Esses desafios são agravados pela convivência simultânea com duas culturas — a de origem e a do país anfitrião —, o que aumenta os riscos de problemas de saúde mental e torna crianças e jovens imigrantes mais vulneráveis psicologicamente.

Em estudo realizado com migrantes e refugiados de até 10 anos, constatou-se que muitas dessas crianças entraram em contato, durante ou após o processo migratório, com situações de tráfico humano, exploração sexual, abandono, fome, violências físicas e psicológicas, além de detenções. Tais experiências comprometeram seu desenvolvimento e adaptação à nova realidade. Os principais sintomas decorrentes dessas vivências foram transtorno de estresse pós-traumático, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, transtornos afetivos, ansiedade de separação, esquizofrenia, depressão, desregulação emocional, medo da deportação, medo de não serem aceitas no país anfitrião, traumas de guerra e insegurança emocional (Abelson; Assis; Silveira, 2023).

No Brasil, há poucos registros de ações efetivas de acolhimento e escuta do desamparo infantil. Existem algumas iniciativas — geralmente privadas — voltadas a doações e festas integrativas para esse público. No entanto, pouco se faz para compreender as marcas psicológicas dos



SUMÁRIO



aborrecimentos cotidianos pós-migração, muitas vezes despercebidos pelos próprios responsáveis. O atendimento diário aos pais fomenta relatos que revelam dificuldades nas rotinas familiares, muitas das quais relacionadas à exposição migratória. Alguns estudos apontam que pais e filhos estão enlaçados de forma que as experiências diárias, sejam de dificuldade ou de resiliência, afetam o comportamento de ambos (Abelson; Assis; Silveira, 2023). Observa-se que, quando o responsável está enfrentando um processo de dor e sofrimento devido à situação migratória, mas não consegue reconhecê-lo, também não conseguirá perceber que seu dependente pode estar igualmente sofrendo.

O artigo *Nas margens da insegurança: investigações sobre crianças em situação de migração e refúgio* (Abelson; Assis; Silveira, 2023) explica que mães com depressão são fator determinante para o desenvolvimento de estresse pós-traumático e depressão nos filhos. Nesse contexto, os problemas dos jovens raramente são comunicados pelos responsáveis aos profissionais que poderiam ajudá-los. Ou seja, além das diversas inseguranças enfrentadas — como deixar seus lares, o deslocamento e a chegada a um novo território —, destaca-se a ausência de acolhimento e de protocolos específicos voltados às crianças em migração. Elas são deixadas à margem, não reconhecidas como sujeitos de direitos. Profissionais de saúde, por exemplo, pouco se envolvem, muitas vezes utilizando a barreira linguística como justificativa para a falta de um atendimento mais humanizado. As migrações infantis forçadas, apesar de seu impacto, ainda não recebem a atenção e proteção necessárias para a garantia dos direitos fundamentais dessas crianças.

No artigo *Filhos das fronteiras: revisão de literatura sobre imigração involuntária, infância e saúde mental* (Bezerra; Borges; Cunha, 2019), foi realizada uma ampla revisão de publicações científicas da última década sobre os impactos psicológicos da imigração involuntária em crianças, bem como propostas de intervenção para a melhora de sua saúde mental. Um dos casos destacados, com possíveis aplicações à realidade brasileira, é o das crianças mexicanas durante o processo de adaptação de suas famílias recém-chegadas aos Estados Unidos. Os estudos revelam que, ao atuarem como mediadoras linguísticas e culturais, essas crianças assumem o papel dos pais, o que ocasiona uma inversão de papéis e a adultificação dos adolescentes.

SUMÁRIO



Esse fenômeno também é observado entre crianças refugiadas no Brasil, conforme relatado nos testemunhos registrados ao final deste texto.

As problemáticas mencionadas estimularam o debate, em outro estudo, sobre as políticas públicas que poderiam ser implementadas nos Estados Unidos para apoiar o tratamento psicológico de jovens migrantes. Entre as sugestões estão: tratamentos culturalmente apropriados, capacitação específica para os profissionais que atuam com crianças e adolescentes em situação de refúgio e apoio para o aprendizado do idioma e da cultura do país de acolhimento — sem que haja rompimento com os laços culturais de origem (Bezerra; Borges; Cunha, 2019). Tais medidas poderiam ser incorporadas pela rede pública de educação e pelo sistema público de saúde brasileiros. No entanto, observa-se que os programas sociais voltados à saúde mental de crianças e adolescentes são limitados, pois a estrutura pública enfrenta uma demanda sobrecarregada.

Ademais, é fundamental que os profissionais da saúde e da educação estejam atentos à diversidade socioeconômica, étnica e religiosa dos migrantes e refugiados, respeitando as especificidades de cada grupo. Serviços e profissionais sensibilizados para a multiculturalidade conseguem enfrentar de forma mais eficaz os obstáculos vivenciados por comunidades minoritárias no acesso aos serviços de saúde mental, contribuindo para a redução dos fatores de risco (Bezerra; Borges; Cunha, 2019). Contudo, a capacitação dos servidores públicos brasileiros nesse campo ainda é incipiente. Soma-se a isso o fato de que as campanhas de conscientização da população não acompanham a intensidade e complexidade dos atuais fluxos migratórios.

## EDUCAÇÃO COMO PRINCIPAL VIA DE INTEGRAÇÃO

Apesar de a escuta psicológica se mostrar uma importante ferramenta de acolhimento, conforme explicitado no tópico anterior, os relatos registrados no trabalho do IMDH evidenciam que a principal via

SUMÁRIO



de integração de crianças e jovens migrantes é a educação. O acesso à educação desempenha um papel crucial em contextos de deslocamentos forçados, sendo reconhecido como fundamental para a estabilidade e o futuro das crianças que passam por esses processos. Nas últimas décadas, a educação tem sido vista como uma chave para soluções de médio e longo prazo, proporcionando esperança e oportunidades de desenvolvimento. Documentos importantes, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e convenções internacionais sobre o tema, enfatizam a educação como um direito universal, essencial para garantir o bem-estar e a integração social das pessoas que migram.

A educação é considerada um elemento crucial para a reconstrução e o fortalecimento das comunidades, contribuindo para a resiliência e a capacitação de indivíduos em condição de vulnerabilidade ou em situações de crise. Por meio do acesso à educação, as pessoas deslocadas têm a oportunidade de adquirir habilidades, conhecimentos e ferramentas necessárias para enfrentar os desafios presentes e futuros, promovendo não apenas seu próprio desenvolvimento pessoal, mas também o progresso de suas comunidades de origem. Assim, a educação não apenas oferece oportunidades de crescimento individual, mas desempenha também um papel fundamental na construção de um futuro mais promissor e sustentável para todos os envolvidos em contextos de deslocamentos forçados (IMDH, 2021).

Em nossa prática, escutamos relatos de pais que aprenderam português sendo ensinados por seus filhos, que rapidamente alcançaram um bom nível linguístico nas escolas. A convivência com os colegas de aula é um elemento importante nesse processo.

Um depoimento que se destacou foi o de uma mãe venezuelana empreendedora. Ela tem dois filhos (6 e 13 anos), que estão na escola. Seu esposo trabalha como auxiliar de serviços gerais e, por seu cargo não exigir muita comunicação com clientes ou colegas de trabalho, ele, mesmo após longo tempo, ainda apresenta dificuldade para desenvolver o português. De modo semelhante, por produzir e vender seus produtos em casa, a mãe empreendedora também não era estimulada a aprender o idioma, ficando dependente do aplicativo de tradução do celular para atender remotamente seus clientes. A partir disso, ela relatou que a vivência escolar dos filhos tem

SUMÁRIO



sido fundamental para a integração de toda a família na comunidade, pois as crianças rapidamente ficaram fluentes no português e estimulam os pais a utilizarem o idioma dentro de casa, dando pequenas “aulas” durante as refeições e outros momentos de convivência familiar.

Quando pais imigrantes que não dominam o idioma têm filhos frequentando a escola, as crianças desempenham papel fundamental no pertencimento social da família, transmitindo o conhecimento adquirido, bem como *insights* mais amplos sobre a comunidade local. Contudo, para garantir uma participação mais significativa desses migrantes na sociedade, é essencial romper com a lógica comum da “guetização” em muitas cidades receptoras de fluxos migratórios, que tende a segregar esses imigrantes em espaços restritos (Silva, 2021).

No texto *Pequenas vidas migrantes: a educação como fator de integração*, o autor, no papel de pai, relata sua experiência de migrar com os filhos e pontua as peculiaridades do processo, influenciadas pela vivência escolar das crianças (Silva, 2021). O filho mais velho teve acesso imediato à educação gratuita ao chegar ao país de destino, enquanto o filho mais novo precisou ser educado em casa devido a limitações financeiras. A diferença foi alarmante, pois a criança mais velha se integrou muito mais rapidamente. Por outro lado, a situação do mais novo levou os pais a se engajarem em atividades recreativas locais para estimular seu aprendizado, o que acabou gerando maior integração dos pais à comunidade, aumentando o sentimento de pertencimento de toda a família. O caso exemplifica duas verdades que reconhecemos: as crianças ajudam a quebrar a invisibilidade e ampliar a convivência social das famílias migrantes; e, por outro lado, a forma mais efetiva e completa de integrar a própria criança é por meio da escola.

Sabemos que a falta de políticas públicas nacionais adequadas resulta em escolas brasileiras despreparadas e com infraestrutura insuficiente para acolher e atender às necessidades educacionais de crianças e adolescentes migrantes. No entanto, mesmo diante dessas limitações, a escola desempenha papel primordial no desenvolvimento social e cognitivo dos alunos. Ela complementa a função da família e serve como ambiente vital para o estabelecimento de relações significativas com professores, funcionários e colegas, contribuindo para o desenvolvimento humano (Aguiar, 2023).

## SUMÁRIO

O estudo de Aguiar relata dinâmicas adotadas por algumas escolas para unir crianças brasileiras e migrantes, celebrando suas respectivas culturas. Entre as iniciativas estão: formar duplas para realizar trabalhos escolares; organizar lanches com comidas de outros países; utilizar mapas, músicas, danças, brincadeiras e histórias estrangeiras no ensino pedagógico (Aguiar, 2023).

Toda essa bibliografia mostra que os professores podem ser capacitados para atuar como mediadores culturais, ajudando a prevenir casos de depressão e isolamento, além de promover a saúde mental de forma mais abrangente — ainda que essa seja uma grande responsabilidade e talvez não seja um papel que todos desejem assumir. Ademais, a empatia das crianças nacionais exerce um papel transformador na experiência das famílias imigrantes, mesmo que de forma não intencional. Contudo, para que a força acolhedora das escolas funcione plenamente, é essencial que os programas e políticas educacionais incluam conteúdo específico sobre como lidar com traumas de jovens migrantes e refugiados.

## DIFICULDADES VIVENCIADAS NAS ESCOLAS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES

A escola é amplamente reconhecida como um espaço fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano. Todavia, ela pode ser tanto um ambiente de integração quanto de segregação. A ausência de políticas públicas nacionais específicas para a educação da juventude imigrante resulta na carência de preparo e infraestrutura nas escolas para acolher os novos estudantes que chegam ao Brasil. Esse impacto atinge não apenas os alunos, mas também os professores e demais membros da equipe escolar.

Uma lacuna preocupante nesse cenário é a falta de cursos gratuitos de português destinados a crianças e adolescentes imigrantes. Não é incomum ouvir relatos de mau desempenho em provas, decorrente da dificuldade na leitura e escrita do idioma local.



SUMÁRIO



Diante disso, um avanço importante no Distrito Federal é a Lei nº 7.395/2024, que assegura a matrícula imediata de crianças migrantes, refugiadas, apátridas e solicitantes de refúgio, com idade entre 6 meses e 6 anos, em escolas públicas locais. Essa legislação garante que os pequenos imigrantes tenham acesso facilitado à educação, sem enfrentar barreiras burocráticas ou discriminação baseada na nacionalidade ou no *status* migratório. A medida visa a proporcionar um ambiente inclusivo e acolhedor para essas crianças, assegurando-lhes o direito à educação desde os primeiros anos de vida. Contudo, para que essa previsão legal seja efetivamente implementada, é necessário garantir espaços adequados e processos ágeis, permitindo que as famílias recém-chegadas ao Distrito Federal matriculem seus filhos em escolas públicas de forma rápida e sem a exigência de extensa documentação, promovendo assim a integração e o desenvolvimento educacional em um novo contexto cultural (IMDH, 2024a).

Porém, mesmo com a inclusão garantida por lei, o *bullying* contra crianças migrantes e refugiadas nas escolas brasileiras é um problema crescente, muitas vezes alimentado por preconceitos culturais e barreiras linguísticas, o que pode levar à exclusão e ao isolamento. Estudos revelam que essas crianças frequentemente são alvo de agressões verbais e físicas devido à sua origem e diferenças culturais, gerando um ambiente hostil que dificulta sua integração e aprendizado (IMDH, 2021). Nesse sentido, é importante destacar que a integração dessas crianças na sociedade brasileira não é responsabilidade apenas dos pais, mas também do governo e da sociedade como um todo. Ao mesmo tempo, a prática do acompanhamento de crianças e visitas a famílias migrantes revela que não faltam acolhimentos efetivos e interação entre crianças brasileiras e estrangeiras em ambientes escolares, especialmente quando a interculturalidade é tratada como um tema valorizado e fonte de crescimento pela instituição de ensino.

Ambientes contrários a essa postura explicam a relutância xenofóbica e excludente da comunidade local, decorrente da crença inicial de que migrantes adotarão uma postura assimilacionista ao chegar a um novo país, abandonando sua cultura e trajetória para se adaptar à sociedade receptora e se sentirem parte dela. No entanto, à medida que os fluxos migratórios se intensificam e o país reconhece que essas pessoas trazem seus repertórios culturais, e que as trocas culturais inevitavelmente ocorrem e transformam

## SUMÁRIO

a dinâmica local, o Estado é obrigado a pensar em políticas de integração e conscientização social (Silva, 2021).

Por essa razão, é fundamental investir na capacitação dos profissionais da educação em relação às diferenças culturais, pois esses terão papel crucial no desenvolvimento das crianças e serão exemplos para os pequenos brasileiros. A ideia de que as crianças são altamente adaptáveis pode levar a práticas escolares que negligenciam suas necessidades individuais. É essencial não confundir adaptabilidade com a imposição de comportamentos que desconsiderem aspectos emocionais e éticos do desenvolvimento, pois isso pode perpetuar uma dinâmica assimilacionista. Os alunos migrantes ou refugiados — não brasileiros — precisam ser incluídos em iniciativas de integração que considerem suas experiências prévias, além de terem suas culturas valorizadas.

Atualmente, há contingentes significativos de migrantes e refugiados residindo em algumas regiões do Distrito Federal. Em 2023, das 3.780 pessoas atendidas pelo IMDH em Brasília, 896 (24%) residiam em São Sebastião e 378 (10%) em Taguatinga (IMDH, 2024b). Ou seja, em algumas regiões administrativas, a presença desses migrantes é bastante expressiva. Nesse contexto, as escolas dessas áreas vêm desenvolvendo, há algum tempo, estratégias para promover a integração entre crianças de diferentes nacionalidades.

## IMPORTÂNCIA DO INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR

O IMDH possui uma parceria com o CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola) para somar esforços na integração laboral de jovens por meio do Programa Jovem Aprendiz. Contudo, ainda existem barreiras para que adolescentes e jovens migrantes e refugiados ingressem em cursos superiores, seja pela falta de conhecimento sobre os processos de ingresso, seja pela base acadêmica diferente, além da escassez de cursos preparatórios e aulas gratuitas de português de fácil acesso para essa população juvenil.



SUMÁRIO



Um relato frequente recebido pelos funcionários do IMDH que atendem mães e pais com filhos adolescentes é o desestímulo dos jovens a prosseguir estudos voltados para o ensino superior, por se sentirem incapazes de competir com seus colegas brasileiros na busca por vagas em universidades ou institutos de ensino superior. Durante o Ensino Médio, na faixa etária entre 14 e 17 anos, esses jovens passam a compreender a difícil realidade do ensino público superior e do mercado de trabalho, concluindo que a melhor opção seria focar em trabalhar, ajudar nas despesas domésticas e buscar cursos profissionalizantes para melhorar suas condições de emprego. Esse também é um pensamento comum entre jovens brasileiros em situação de vulnerabilidade socioeconômica, já que as vagas nas universidades públicas são insuficientes e pagar uma faculdade particular geralmente está fora do alcance do orçamento familiar.

Outro ponto importante a ser problematizado é o processo burocrático de Declaração de Equivalência dos documentos de nível médio. As exigências são difíceis de cumprir e onerosas para famílias sem recursos. A tradução oficial dos documentos estrangeiros deve ser feita por tradutores juramentados, e o Distrito Federal dispõe apenas de profissionais habilitados para dez idiomas (JUCIS, 2019), o que representa alto custo. Além disso, dependendo do país de origem, o migrante ou refugiado deve apresentar o diploma já apostilado ao chegar ao Brasil. Caso contrário, precisa solicitar o apostilamento junto à embaixada, quando disponível, ou encaminhá-lo por correio (MRE, 2024) a algum familiar no país de origem. No entanto, refugiados geralmente não devem ou não podem frequentar suas embaixadas, por razões diversas, incluindo questões de segurança. Ademais, o processo de refúgio costuma ocorrer de forma abrupta, sem tempo para organizar a documentação.

Por isso, ao invés de revalidar o diploma de Ensino Médio, a alternativa para o jovem que necessita da certificação para inserção no mercado de trabalho é o ingresso no sistema educacional brasileiro por meio da EJA (Educação de Jovens e Adultos) ou da prova Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos). O IMDH informa os jovens sobre essas possibilidades, pois muitas vezes são os únicos caminhos viáveis, além de favorecerem a aprendizagem do português e a adaptação à realidade brasileira. Contudo, há casos em que o jovem precisa trabalhar imediatamente em um nível técnico compatível com sua escolaridade,

SUMÁRIO



especialmente por ser esse o sustento da família migrante, que não pode aguardar até a revalidação do diploma.

Um caso emblemático acompanhado pelo IMDH foi o de um jovem nigeriano que concluiu o Ensino Médio em seu país aos 15 anos e chegou ao Brasil aos 16 para revalidar seu certificado e ingressar na universidade. Contou com o apoio gratuito de um professor de inglês para traduzir seu diploma, mas a Secretaria responsável recusou a documentação por causa da idade do jovem, mesmo que tal critério não estivesse previsto na Resolução nº 1/2019-CEDF, de 28 de maio de 2019. Após intervenção do IMDH, foi apontada a falta do apostilamento, embora a Nigéria não faça parte da Convenção da Apostila da Haia. O jovem ficou um ano sem estudar ou trabalhar e, após muitas gestões persistentes, a revalidação foi finalmente concedida. Importa destacar que ele tinha direito a um programa de ingresso especial na UnB (Universidade de Brasília) para pessoas reconhecidas como refugiadas, mas sua solicitação de refúgio ainda não havia sido deferida pelo Conare (Comitê Nacional para os Refugiados), condição necessária para candidatar-se a uma vaga em universidade federal. Em resumo, ele continua sem acesso ao ensino superior, por não ter condições de pagar uma faculdade particular nem obter bolsa de estudos. O IMDH o encaminhou para um curso técnico superior em uma instituição parceira, para que não desistisse de seu importante sonho.

Esse exemplo evidencia como as políticas de ingresso em universidades públicas ainda estão desatualizadas, visto que as cotas são exclusivas para refugiados e o processo de admissão é moroso e burocrático. Ressalta-se, portanto, a necessidade de adoção e implementação de políticas públicas que possibilitem e incentivem essa população juvenil a continuar estudando, colaborando para a melhoria da qualidade de vida de suas famílias e motivando-os a construir um futuro promissor no país de acolhida.

Também é fundamental divulgar que há possibilidade de o jovem se sustentar enquanto estuda por meio de programas de estágio. Muitas empresas aderem ao Programa Jovem Aprendiz, que visa a promover a inclusão social e a formação técnico-profissional de jovens entre 14 e 24 anos. O IMDH encaminha todos os jovens migrantes e refugiados interessados ao CIEE, para que sejam integrados ao mercado de trabalho de forma responsável e supervisionada.

## RELATOS E REGISTROS

Mediante as atividades diárias do IMDH, é possível observar a integração das crianças e adolescentes migrantes na sociedade brasileira, especialmente graças à atuação do Instituto junto à Comunidade Indígena Warao Coromoto, além do constante contato com os jovens venezuelanos acolhidos na Casa Bom Samaritano. Durante essas atividades, ouvimos os pais sobre as experiências de seus filhos no contexto do processo migratório vivenciado e coletamos relatos comoventes. Para preservar a privacidade, adotaremos apenas as iniciais dos nomes das pessoas entrevistadas, apesar de terem autorizado a divulgação das informações.

**A. J. T. S.** migrou para o Brasil com sua filha, que tinha 7 anos na época e atualmente tem 13. Em 2019, teve uma filha brasileira e está grávida do terceiro filho. Ela relata que a adaptação da filha mais velha foi bastante difícil no início. Ao chegarem em Boa Vista, a menina começou a frequentar a escola, mas chorava diariamente, desejando voltar para a Venezuela. A situação foi tão angustiante que A. J. T. S. chegou a considerar retornar ao país de origem. A adaptação levou cerca de seis meses, com apoio fundamental de uma professora da primeira escola, que falava um pouco de espanhol e se empenhou em integrar a criança. A filha foi crucial para ajudar os pais a aprenderem português. Em um ano, dominava o idioma e, atualmente, já está esquecendo o espanhol. Hoje, tem muitos amigos brasileiros e, embora ainda não seja naturalizada, sente-se brasileira.

**K. I. R. A.** e sua família se refugiaram no Brasil em dezembro de 2018, com dois filhos, de 5 e 8 anos. As crianças estavam ansiosas para migrar, pois sentiam saudades do pai, que já vivia no Brasil desde fevereiro de 2018. Após passarem por Boa Vista e São Paulo, vieram para Brasília em busca de melhores oportunidades de trabalho. Inicialmente, as crianças não queriam retornar à Venezuela, embora o filho mais velho ainda sinta muita saudade da família e sonhe em visitá-la. As crianças são bilíngues, fluentes em espanhol e português, idioma que aprenderam em menos de seis meses, mas falam espanhol em casa, preservando suas raízes culturais. Atualmente, todos se dizem bem integrados à sociedade brasileira. Contudo, no primeiro ano de residência, o adolescente, hoje com 14 anos,

## SUMÁRIO

enfrentou xenofobia dentro da própria escola. Ele era proibido de brincar no recreio e de usar o banheiro, situação que demorou para relatar à mãe para não preocupá-la. A intervenção da mãe foi necessária para corrigir esse tratamento injusto. Além disso, as crianças migrantes ou refugiadas precisavam passar por testes de português para ingressar na escola, e o adolescente estudou em casa por um mês até ser aprovado, garantindo seu direito à educação gratuita. Inicialmente, ele estava motivado a ingressar na faculdade no Brasil, mas recentemente demonstrou interesse em trabalhar no negócio da família, acreditando que essa seria sua melhor opção, pois acha que não conseguiria ingressar no ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das migrações internacionais sob a perspectiva dos direitos humanos revela a complexidade e a urgência na implementação de políticas eficazes para a proteção das pessoas em situação de deslocamento, especialmente crianças e adolescentes. A atuação do IMDH evidencia a importância de garantir o acesso à educação para esses jovens, por meio da criação, implementação e fortalecimento de mecanismos legais que assegurem seu direito ao estudo e ao desenvolvimento profissional. É fundamental desburocratizar processos e ampliar políticas públicas que facilitem o ingresso desses jovens no ensino superior, assim como expandir as oportunidades de trabalho por meio do Programa Jovem Aprendiz e de estágios supervisionados. Além disso, a ampliação de creches públicas e a conscientização social acerca da importância do acolhimento de crianças e adolescentes migrantes são medidas essenciais para uma integração efetiva.

Por fim, proporcionar atendimento psicológico qualificado para esses jovens é crucial, garantindo suporte emocional adequado para que possam enfrentar os desafios inerentes à sua trajetória migratória. Essas ações são indispensáveis para a construção de um ambiente inclusivo e acolhedor, refletindo o compromisso da sociedade brasileira com a justiça social, a igualdade e a promoção dos direitos humanos.



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- ABELSON, M. I.; ASSIS, S. G.; SILVEIRA, L. M. Nas margens da insegurança: investigações sobre crianças em situação de migração e refúgio. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 33, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-7331202333072>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- AGUIAR, G. A. **Meu portuñol fala**: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras. 2023. 433 f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.
- BEZERRA, C. B.; BORGES, L. M.; CUNHA, M. P. Filhos das fronteiras: revisão de literatura sobre imigração involuntária, infância e saúde mental. **Revista CES Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 26-40, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21615/cesp.12.2.3>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- BEZERRA, C. B. **Distante do berço**: impactos psicológicos da imigração na infância. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- BRASÍLIA (DF). **Lei nº 7.395, de 10 de janeiro de 2024, do Distrito Federal**. Dispõe sobre a Política Distrital de Proteção e Direito de Matrícula de Crianças Migrantes, Refugiadas, Apátridas e Solicitantes de Refúgio de 6 meses a 6 anos de idade, nas Redes Públicas de Educação Básica no Distrito Federal. Brasília: JusBrasil, 2024. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2821811427/lei-7395-24-df>. Acesso em: 01 maio 2024.
- BRASÍLIA (DF). **Resolução nº 01, de 28 de maio de 2019**. Dispõe sobre a declaração de equivalência de estudos realizados no exterior aos do sistema de ensino do Distrito Federal. Brasília: SINJ-DF, 2019. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/948c0d88d087i4e4faadabb0a056288ca/cedf\\_res\\_01\\_2019.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/948c0d88d087i4e4faadabb0a056288ca/cedf_res_01_2019.html). Acesso em: 01 maio 2024.
- IMDH [Instituto Migrações e Direitos Humanos]. **Refúgio, Migrações e Cidadania: Caderno de Debates**. Brasília, v. 16, n. 16, 2021. Disponível em: [https://www.migrante.org.br/wp-content/uploads/2021/10/IMDH\\_Caderno\\_ed16\\_web.pdf](https://www.migrante.org.br/wp-content/uploads/2021/10/IMDH_Caderno_ed16_web.pdf). Acesso em: 01 maio 2024.
- IMDH [Instituto Migrações e Direitos Humanos]. **Nova lei no Distrito Federal estabelece que crianças migrantes e refugiadas devem ter assegurada matrícula imediata em escolas públicas**. 17 jan. 2024a. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/nova-lei-no-distrito-federal-estabelece-que-criancas-migrantes-e-refugiadas-devem-ter-assegurada-matricula-imediata-em-escolas-publicas/>. Acesso em: 01 maio 2024.
- IMDH [Instituto Migrações e Direitos Humanos]. **Relatório de Atividades Anual de 2023**. Brasília: IMDH, 2024b. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Relatorio-2023-versao-final-26.03.pdf>. Acesso em: 01 maio 2024.
- JUCIS [Junta Comercial, Industrial e Serviços do Distrito Federal]. **Tradutores**. 2019 Disponível em: <https://jucis.df.gov.br/tradutores/>. Acesso em: 19 jun. 2024. MRE [Ministério das Relações Exteriores]. **Revalidação e reconhecimento de títulos e diplomas**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/revalidacao-e-reconhecimento-de-titulos-e-diplomas>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- SILVA, J. C. J. Pequenas vidas migrantes: a educação como fator de integração. **Zero-a-Seis**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 967-982, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/73456>. Acesso em: 01 maio 2024.



# 2

*Milena Nunes*

**DESCOBERTAS, ENCONTROS  
E PERCEPÇÕES VIVENCIADAS  
COM MIGRANTES E  
REFUGIADOS VENEZUELANOS  
NA CASA BOM SAMARITANO**

SUMÁRIO

## VIVÊNCIA COM FAMÍLIAS REFUGIADAS VENEZUELANAS: O INÍCIO DE TUDO...

No início de 2021, em virtude da pandemia de Covid-19, a instituição educativa na qual eu trabalhava precisou encerrar suas atividades. Vivi um período de profunda dor e tristeza ao ver uma iniciativa tão promissora concluir sua missão. Consequentemente, enfrentei também o desemprego, em um momento dramático para tantas pessoas.

Após algumas entrevistas e várias tentativas de reinserção no mercado de trabalho, surgiu a possibilidade de deixar minha cidade natal, Salvador, para encarar o desconhecido: trabalhar com famílias refugiadas venezuelanas. Era um cenário totalmente novo para mim, que despertava medo, dúvidas, surpresas e apreensão, mas que resultou na coragem de arriscar-me para além do que era conhecido. Assim, em fevereiro de 2021, iniciei minhas atividades no Centro de Acolhida Casa Bom Samaritano, no âmbito do projeto “Acolhidos por meio do trabalho”, inicialmente como Educadora de Formação Humana e, posteriormente, como Assistente de Saúde, Família e Espiritualidade.

A Casa Bom Samaritano é gerida pela Associação Voluntários para o Serviço Internacional (AVSI Brasil) em parceria com o Instituto Migrações e Direitos Humanos/Fundação Scalabriniana, e funciona em um espaço cedido em comodato gratuito pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em Brasília - DF. Inaugurado em fevereiro de 2021, esse espaço serve como moradia temporária para pessoas refugiadas e migrantes da Venezuela, interiorizadas voluntariamente de Roraima para o Distrito Federal, com a perspectiva de alcançarem sua plena integração à sociedade brasileira.

Costumo resumir minha função na Casa com a consciência de que me foi confiada a missão de assistir pessoas nos aspectos mais essenciais da existência: saúde, entendida como bem-estar físico, mental e social; família, núcleo de apoio, sustento e afeto; e espiritualidade, dimensão do transcendente, onde tudo ganha verdadeiro sentido. Afinal, o que seria do ser humano sem esses três pilares fundamentais?

SUMÁRIO

## AS PRIMEIRAS DESCOBERTAS...

Durante os três anos de atuação na Casa Bom Samaritano (entre 2022 e 2024), muitas foram as descobertas feitas. Antes dessa experiência, meu conhecimento sobre a realidade concreta da migração forçada era limitado. Sabia apenas o que a mídia, muitas vezes de forma parcial e enviesada, costuma noticiar. No entanto, a vivência me revelou aspectos que raramente são mencionados pela imprensa. Essas descobertas envolvem dimensões legais, documentais, sociais e políticas, mas, sobretudo, revelam a profundidade das questões humanitárias.

É por isso que me detenho aqui a compartilhar algumas reflexões que emergiram da convivência com as pessoas que acolhi, escutei, orientei e com quem, não raro, realizei mediação de conflitos. São reflexões nascidas do encontro com histórias reais, de vidas atravessadas pelo deslocamento forçado e pela esperança de reconstrução.

Costumo iniciar com uma pergunta que sempre me acompanha: *E se fosse comigo?* Eu seria capaz de deixar tudo? Por onde começaria se tivesse abandonado tudo o que conheço? E se fosse com você? Essas perguntas ecoam a cada história que me é confiada.

A experiência do refúgio, para todos com quem convivi, é dramática e singular. Alguns chegam impulsionados por uma esperança, carregando expectativas. Outros, no entanto, enfrentam temores profundos, crises de ansiedade, bloqueios emocionais e o peso da solidão. Mas em todos prevalece uma força de vontade impressionante: a de viver — e fazer viver aqueles que amam. Apesar da dor física e psicológica, demonstram uma coragem extraordinária para recomeçar, muitas vezes trazendo como única bagagem a capacidade de superação.

Cada relato de um refugiado é singular, e escutá-los permite compreender a complexidade das realidades que enfrentam — realidades duras, comoventes e, muitas vezes, invisibilizadas.



SUMÁRIO

## BARREIRAS E CAMINHOS: O DESAFIO DA INTEGRAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO APOIO

Refugiados enfrentam frequentemente barreiras sociais, econômicas e legais que dificultam sua inserção em um novo país. Um exemplo emblemático é o protocolo de refúgio, documento que, apesar de sua legalidade, ainda é rejeitado por diversas instituições, públicas e privadas, como forma válida de identificação. E esse é apenas o início de inúmeros desafios.

Quantas vezes precisei insistir, argumentar e até “brigar” para que a ausência de documentação definitiva não impedisse o acesso a serviços básicos? E, quando não há quem lute por um refugiado, quem abrirá caminhos?

Além disso, a escassez de recursos, a xenofobia e a insuficiência de políticas públicas voltadas à migração tornam o processo de integração ainda mais desafiador. Por essa razão, nosso trabalho junto às pessoas refugiadas deve ir além do acolhimento inicial: é necessário promover caminhos para a autonomia e o protagonismo, de modo que possam aprender a sobreviver e, acima de tudo, a viver com dignidade nesse novo e complexo contexto — tão distinto da realidade protetora da casa de acolhimento, onde encontram escuta, apoio e mediação.

É fundamental reforçar que a resposta ideal aos desafios enfrentados por refugiados e migrantes não está no assistencialismo nem na vitimização, mas sim na criação de condições que lhes possibilitem caminhar com autonomia. Oportunidades devem ser pontes para a independência e a participação ativa, nunca muros que os mantenham em posição passiva diante das próprias necessidades.

## O RELATO DE UMA MÃE...

Muitas famílias refugiadas passam por situação de rua, fome, miséria, violência, choque cultural e barreiras linguísticas. Um dos relatos mais marcantes que ouvi veio de uma jovem mãe, que, chorando, confidenciou-me:



## SUMÁRIO



Minha maior dor foi ver minha filha de dois anos se acostumando a dormir no chão da rua. Um certo dia, com muito sono, ela puxou o paninho que estava no meu ombro, forrou o chão e se deitou. Aquilo partiu o meu coração de um jeito que, até hoje, quando vejo alguém na rua ou ouço falar dessas situações, começo a chorar.

Esse testemunho revela o quanto a ausência de um lar, de uma casa, de um leito seguro provoca feridas profundas, difíceis de cicatrizar. E não se trata apenas da privação material. Sabemos que o Brasil enfrenta desafios sociais e econômicos significativos, mas arrisco dizer que a pobreza vivida por muitos migrantes e refugiados atinge camadas ainda mais profundas. Ela extrapola a carência de bens: representa deixar para trás familiares, amigos, cidade, país, escola, trabalho, costumes, língua e identidade.

Na Casa Bom Samaritano, os acolhidos reencontram aspectos da dignidade humana perdidos no caminho do refúgio. O simples acesso a uma cama, a um banheiro, a refeições diárias, à escuta qualificada, a cursos, ao aprendizado da língua portuguesa e a momentos de celebração coletiva representa, para muitos, o início real de um recomeço — um ponto de partida mais seguro, que permite olhar para o passado com saudade, mas também com discernimento.

## O QUE DIZEM AS CRIANÇAS E OS ADOLESCENTES...

As crianças e os adolescentes, embora muitas vezes não consigam ou não encontrem espaço para falar abertamente sobre o que viveram, demonstram a dramaticidade da dor de deixar o seu lugar por meio do choro, da agressividade, da desnutrição alimentar, da carência afetiva, da irritação, do misto de sentimentos e de reações emocionais. Com frequência, são vistos apenas como acompanhantes das decisões dos adultos, sem que se reconheça neles a potência de quem carrega memórias, perdas e experiências próprias.

SUMÁRIO



Aqueles que conseguem se expressar chegam a dizer: “quero voltar à Venezuela”, “tenho vergonha de dizer que moro no abrigo, que sou venezuelana, porque sei que existe xenofobia”, “eu quero o meu quarto”, “eu não gosto dessa escola” e “sinto falta da minha mãe e/ou do meu avô que ficou na Venezuela”. Essas palavras, carregadas de emoção e sentido, revelam abismos subjetivos que muitas vezes desconhecemos, mas que se manifestam nas atitudes e se transformam, pouco a pouco, em um grito.

Diante desse grito — que, no fundo, anseia por pertencimento, sendo a demonstração do desejo de se sentir parte de um novo contexto, de uma nova cultura —, vejo-me chamada a responder, e às vezes o faço sem grandes pretensões: abaixando-me e olhando nos olhos, abraçando, conversando, conseguindo vaga para ir à escola, limpando um nariz ou uma lágrima, entregando e recebendo desenhos e fotos que começaram a ser fixados na parede da minha sala, por exemplo.

**Figura 1** – Registros de desenhos, imagens e mensagens feitos por venezuelanos



Fonte: acervo da autora (2024).

SUMÁRIO

## OS ENCONTROS... QUANDO A EXPERIÊNCIA DO ABRAÇO NOS RENDE...

Recordo-me, em particular, da chegada de uma família: um casal com filhos gêmeos de dois anos. O rosto dos pais era marcado por uma expressão de assombro e, conseqüentemente, as crianças refletiam essa expressão. Logo que chegaram, tentei me aproximar dos pequenos, que demonstravam aversão a estranhos. Todos os dias, quando os via, estendia os braços na direção deles, mas eles corriam, escondiam-se ou choravam.

Um belo dia, uma das crianças cedeu e veio para o meu colo. O irmão, ao ver a cena, logo a repetiu, e dali nasceu uma bela amizade entre nós, que, pouco a pouco, também transformou o rosto dos pais. Logo depois, comecei a ser chamada por eles de *mama* Milena.

Em um diálogo com a mãe, já quando estavam prestes a sair da casa de acolhida, comentei como percebia o rosto deles transformado. Havia uma tensão na chegada e um alívio na saída, e essa mudança me tocava profundamente, pois a novidade expressa no rosto de alguém pode constantemente iluminar tantos outros rostos. Contei que, ao vê-los mudar, eu também me transformava, pois acreditava cada vez mais na força do vínculo afetivo e na importância de uma rede de apoio segura para transformar a vida de uma pessoa.

A mãe das crianças contou que, logo ao chegarem, prevaleciam as preocupações, os medos e as inseguranças sobre o futuro, sobre estar em um país desconhecido com dois filhos pequenos. Mas que, pouco a pouco, foram se acalmando, graças às experiências vividas no acolhimento. Ao final, disse-me: "Obrigada por amar meus filhos".

Em 2023, de forma inesperada, o pai dessas crianças faleceu, vítima de um mal súbito. A mulher, apesar da dor e do sofrimento — e ainda com a marca daquele medo de se aventurar no Brasil sem saber como seria o futuro —, não deixou que aquele assombro inicial a paralisasse, mesmo diante da realidade de seguir "sozinha" em um país estrangeiro.



SUMÁRIO



Atualmente, as crianças estudam em tempo integral e ela trabalha na mesma empresa onde o esposo trabalhava. A empresa, sensibilizada com o falecimento do funcionário, ofereceu-lhe uma vaga na área administrativa — função similar à que exercia na Venezuela. Ela me confidenciou que, embora desejasse trabalhar no Brasil, acreditava que apenas conseguiria oportunidades em cargos mais simples, como o de serviços gerais. Jamais poderia imaginar que, em meio a uma situação tão dramática como a morte do marido, surgiria uma oportunidade para atuar em sua área de formação. Para ela, isso foi uma grande surpresa, um sopro de esperança em meio à dor. Essa não é apenas uma história de superação, mas a história de um abraço e de um amor que sustentou essa mulher e essas crianças quando tudo parecia desabar.

Outra vivência que me marcou profundamente foi a de uma menina de seis anos que chegou à Casa Bom Samaritano após viver uma situação de violência em um abrigo de Boa Vista. Ao chegar, apresentava crises de irritabilidade, pesadelos frequentes, gritos e medo extremo, inclusive do escuro. Enfrentei muitas dificuldades para encontrar atendimento psicológico para ela.

Certo dia, durante o almoço, ela teve uma crise intensa. Recusava-se a comer e, ao ver sua mãe oferecer a comida a outra criança, ficou ainda mais transtornada. Reconheci sua voz e deixei o que estava fazendo para ir ao seu encontro. Retirei-a da situação, abracei-a — sem que ela correspondesse — e perguntei, com cuidado, o que estava acontecendo. Ela falou de seus medos, dos pesadelos, do desejo de ter a companhia da mãe durante a noite, entre outras coisas. Foi um diálogo simples, quase silencioso. Fiz poucas perguntas e disse poucas palavras, mas a escutei bastante.

Depois daquele dia, ela passou a me procurar com frequência. Com o tempo, começou a corresponder aos meus abraços. Sempre que nos encontrávamos, eu perguntava como ela estava. Até que, em certo momento, disse com firmeza e brilho nos olhos: “Eu não tenho mais medo!”

Pensemos nesta frase: *eu não tenho mais medo!* O que é capaz de nos tirar o medo? Em nossas próprias histórias, o que nos permite superar o medo? Talvez a resposta esteja na experiência de segurança. No abraço. Na certeza de ser amado e respeitado. É isso que nos fortalece, especialmente diante de medos que nascem de grandes feridas.

## SUMÁRIO



Atualmente, essa menina faz acompanhamento psicoterapêutico. Imagino que levará consigo algumas marcas para o resto da vida, mas desejo, do fundo do coração, que cresça saudável, lembrando-se não apenas das dores, mas também dos abraços que recebeu.

A cada pessoa que abraço, sinto que também sou abraçada. E vejo minhas feridas serem cicatrizadas por meio desses encontros. Com certeza, recebo muito mais do que ofereço.

São muitos os encontros e as histórias. São muitas vidas entrelaçadas, muitos rostos transformados, muitos milagres cotidianos. O que vejo, diariamente, são oportunidades reais de mudança na vida das pessoas — a começar por mim. Apostar na positividade do outro e na força transformadora do cotidiano é sempre o melhor caminho. Pois, no incansável amor pelo ser humano e na certeza de que a mudança é possível, muito se pode construir. É na simplicidade do cotidiano que podemos ajudar o outro a trazer à tona o melhor de si.

## A EXPERIÊNCIA DE NÃO POSSUIR...

Gostaria de destacar outro aspecto importante da experiência vivida na Casa Bom Samaritano e compartilhar uma percepção que venho amadurecendo ao longo do tempo. As pessoas acolhidas na Casa podem permanecer nesta residência temporária por, no máximo, três meses. À primeira vista, parece pouco — na verdade, é pouco —, mas é justamente nesse curto espaço de tempo que precisamos decidir o que é essencial oferecer para que essas pessoas possam se tornar protagonistas de suas próprias histórias e caminhar com autonomia em uma nova realidade.

São três meses de convivência diária, e depois as famílias vão embora. Pode ser que nunca mais as encontremos ou tenhamos notícias delas. Ainda assim, acredito que aquilo que é partilhado nesse intervalo pode marcar profundamente. Por isso, estamos aqui para gerar e não para possuir. Como canta Milton Nascimento na música *Filho*: "Toda vida existe pra iluminar o caminho de outras vidas que a gente encontrar, homem algum será deserto ou ilha, como não pode o rio negar o mar".

SUMÁRIO

## O OLHAR PEDAGÓGICO...

Evocando agora o meu olhar pedagógico, destaco alguns aspectos que considero oportunos de serem considerados, para que, cada vez mais, não percamos de vista as necessidades das crianças e adolescentes refugiados, especialmente no que se refere ao seu processo educativo.

Sabemos que, diante de uma emergência humanitária, os estudos, o processo formativo e até mesmo o estabelecimento de vínculos entre pais e filhos podem ser fragilizados. São muitas as crianças que nunca frequentaram a escola, mesmo tendo idade para isso; muitas que não foram alfabetizadas em sua língua materna; muitas com defasagem entre idade e ano escolar; e outras que chegam ao Brasil após o início do ano letivo, enfrentando ainda diversas outras complexidades.

Por isso, dedico grande parte do meu trabalho para que todas as crianças possam estudar, independentemente do contexto social, educativo, da condição de saúde, do período em que chegaram ao Brasil, entre outros fatores. Nada deveria ser barreira ao processo de inserção escolar.

**Figura 2** – Momento de ludicidade: criança venezuelana desenhando



*Fonte: acervo da autora (2023).*

SUMÁRIO



Ao longo desses três anos, sobretudo no início, enfrentei diversos desafios no processo de matrícula de pessoas refugiadas. A ausência de conhecimento, por parte de muitas instituições escolares, sobre as normativas legais e as especificidades desse público, bem como a falta de disposição para escutar, aprender e acolher, foram obstáculos significativos.

Em algumas escolas, deparei-me com resistência, desconhecimento da realidade desse público, além de expressões, comentários e discursos xenofóbicos. Muitas vezes, prevalece uma lógica burocrática em detrimento do acolhimento e da garantia de direitos. No entanto, conforme previsto na Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, a ausência de documentação pessoal do país de origem, de Registro Nacional Migratório (RNM), de Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM), ou mesmo de tradução juramentada da escolarização anterior, não pode constituir impedimento à matrícula.

A matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas ou solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios e precisa ser facilitada, considerando a vulnerabilidade em que essas pessoas se encontram. Na ausência de documentação comprobatória de escolarização anterior, os estudantes têm direito a um processo de avaliação e classificação apropriado.

Compartilho, abaixo, um quadro com frases comuns que escutei ao me dirigir a uma escola que nunca matriculou uma pessoa refugiada.

**Quadro 1 – Quadro comparativo para ilustrar a complexidade na realização da matrícula de refugiados**

Barreiras enfrentadas na secretaria escolar: o que ocorre na prática	Resolução nº 1- 13 de novembro de 2020 CNE/CEB: o que está regulamentado
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ "Trouxe todos os documentos?"</li> <li>▪ "Preciso do histórico escolar"</li> <li>▪ "Esse não é um documento válido"</li> <li>▪ "Faltou a tradução juramentada"</li> <li>▪ "Ele está todo esse tempo sem estudar?"</li> <li>▪ "Ainda não estudou no Brasil?"</li> <li>▪ "A regra para estrangeiro é esta: tem que apresentar a documentação completa e traduzida"</li> <li>▪ "Trouxe o documento da tipagem sanguínea?"</li> <li>▪ "Vamos acolher porque não tem jeito, não podemos negar!"</li> </ul>	<p>Não consistirá em óbice à matrícula: a ausência de tradução juramentada de documentação comprobatória de escolaridade anterior, de documentação pessoal do país de origem, RNM, DP-RNM.</p> <p>A matrícula deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.</p> <p>A matrícula deverá ser facilitada, considerando a situação de vulnerabilidade.</p> <p>Na ausência de documentação que comprove escolarização anterior, terão direito a um processo de avaliação/classificação.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2024).

SUMÁRIO



O quadro comparativo permite visualizar a discrepância entre o que é previsto por lei e o que ocorre na prática. Sem contar que as dificuldades tornam-se ainda maiores dependendo do período do ano em que a busca por vaga é feita.

É comum, inicialmente, receber negativas e, só depois de longos diálogos — quando há abertura para isso — e da apresentação dos documentos legais que dispõem sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, que se inicie o processo de compreensão para que a matrícula seja efetivada. Aproveito essas ocasiões para informar e sensibilizar a escola, fazendo-a entender que o processo de matrícula de uma pessoa refugiada nunca será igual ao de um estudante que já está inserido no sistema educacional brasileiro. É fundamental que compreendam que acolher uma criança refugiada exige empatia, escuta e flexibilidade institucional.

É correto, por exemplo, deixar a criança sem estudar por meses a fio por causa de questões formais? E o papel social da escola, onde fica? Não podemos deixar de acolher por falta de documentação ou pelas exigências dos processos burocráticos.

Com tempo e diálogo, consegui construir, ainda que gradualmente, parcerias com algumas escolas. Atualmente, várias escolas já recebem as crianças da Casa Bom Samaritano com respeito, tranquilidade, sensibilidade e disposição para construir, em conjunto, percursos educativos significativos.

Tenho plena convicção de que uma semana na escola pode transformar a vida de uma criança — imagine um, dois, três meses de convivência escolar, de vínculos afetivos, de acesso à linguagem e ao conhecimento. Por isso, nosso esforço precisa ser constante: dialogar com as escolas, sensibilizar profissionais da educação e garantir que nenhuma criança refugiada seja excluída do ambiente escolar, independentemente do momento em que chega ao país ou do tipo de documentação escolar que apresenta.

Essa é a luta que sigo travando diariamente: escola para todos, independente das condições. Afinal, mesmo que uma criança ingresse na escola apenas em outubro pode, ainda assim, estabelecer vínculos, criar redes, ter contato com a nova língua, socializar, construir pertencimento e, pouco a pouco, acessar o conhecimento formal.

SUMÁRIO

## CAMINHOS PEDAGÓGICOS: INFORMAÇÕES E DICAS SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e multifacetado, que ocorre a partir da maturação biológica, neurológica, psicológica e afetiva, em constante interação das crianças com o meio em que vivem. Na medida em que a criança se abre à realidade, vai elaborando hipóteses sobre o que encontra, aprendendo novos conceitos e reformulando os já adquiridos. O desenvolvimento acontece dentro do processo de socialização: o encontro com o outro, seja criança/criança ou criança/adulto, possibilitando a ampliação do horizonte pessoal e, até mesmo, grupal.

**Figura 3** - Crianças venezuelanas indo à escola



*Fonte: acervo da autora (2024).*

As crianças aprendem com facilidade, mas precisam de tempo e espaço para aprimorar. Por isso, cabe a nós, educadores formais e não formais, exercer o papel de mediação entre a criança e seu processo de

SUMÁRIO



desenvolvimento, pois este está ligado ao fato de que se aprende sempre — são passos que nunca acabam e ocorrem num contínuo processo até a finitude da vida. Aprender é um caminho sem ponto final.

O processo de alfabetização requer aprender a ouvir, reconhecer e manipular sons da fala, desenvolver consciência alfabética e silábica, conhecer palavras e aliterações. Requer também consciência corporal, noção de escrita, lateralidade, pinça adequada (segurar corretamente o lápis) e outros aspectos psicomotores. Por isso, não devemos prescindir desses elementos se desejamos alfabetizar com qualidade, sobretudo quando se trata de crianças cuja língua materna não é o português.

Não basta aprender a ler e a escrever; é importante aprender a fazer com qualidade. É necessário desenvolver várias habilidades antes de decifrar códigos e grafar. É preciso organizar-se mental e corporalmente para, posteriormente, trilhar o percurso da alfabetização. A leitura pressupõe percepção e habilidades visuais e auditivas integradas; a escrita, habilidade motora — um percurso mais exigente para o cérebro executar.

Esses são aspectos que devemos considerar enquanto pessoas interessadas no progresso dessas crianças. Mais de 50% das pessoas acolhidas na Casa Bom Samaritano são crianças, e acredito que esse quantitativo pode ser ainda maior em outras instituições de acolhimento. Por isso, é válido pontuar a necessidade de pensar que o processo de integração não deve ocorrer somente com os pais, os adultos da relação, mas também com os mirins.

Dentro das nossas possibilidades, muitas vezes apoiados por parceiros, realizamos práticas integrativas estruturadas: passeios diversos; diálogos com as escolas sobre o processo de acolhida das crianças refugiadas; acompanhamento mais próximo das crianças com maiores dificuldades; jogos colaborativos; convivência com outras famílias nos finais de semana; circuito de jogos motores envolvendo pais e filhos; criação de fantoches e contação de histórias; jogos recreativos; reforço escolar etc.

Nas teorias pedagógicas, fala-se em etapas do desenvolvimento infantil, a partir das quais surgem novas habilidades, num percurso progressivo de aquisição e aperfeiçoamento. Também as crianças “atípicas”

## SUMÁRIO



quando devidamente acompanhadas em suas necessidades, podem começar a apresentar evolução em seu desenvolvimento. Por isso, acreditar no potencial das crianças e valorizar os elementos que trazem consigo, em sua maneira de interagir, perceber, comunicar e criar é, sem dúvida, acessar uma mala cheia de possibilidades.

Cada criança é diferente, única, mesmo quando são gêmeas ou têm características parecidas. Na prática cotidiana, é muito difícil perceber a diversidade, pois a cultura na qual vivemos tende a homogeneizar as pessoas. Contudo, há temperamentos, experiências, vínculos afetivos e histórias próprias e particulares que tornam as crianças únicas, ainda que tenham a mesma idade e/ou convivam no mesmo contexto familiar e social. Por isso, o olhar atento e individualizado é um belo caminho.

As crianças refugiadas têm muita história para contar e compartilhar, fazendo-nos também aprender, pois os adultos podem vivenciar esse percurso progressivo de aquisição e aperfeiçoamento, pautado na riqueza dos aprendizados extraídos da experiência.

Quando falamos de criança refugiada, não podemos esquecer que o desenvolvimento não é um processo neutro e não pode ser considerado sem contextualização. Cada criança tem seu desenvolvimento dentro de um percurso que pode ser descrito em etapas comuns, mas que depende das circunstâncias, da individualidade e das condições em que acontece. O desenvolvimento cognitivo é parte de uma evolução integral do ser humano e não apenas um índice de crescimento intelectual.

## PERCEPÇÕES FINAIS...

A experiência com as famílias refugiadas é profundamente transformadora, desafiadora e enriquecedora. Na interação com elas, é possível vivenciar uma ampla gama de emoções e desafios. Diariamente percebo que cresce a consciência de como a vida pode ser frágil e vulnerável, mas também marcada por caminhos de esperança e solidariedade.

SUMÁRIO



As histórias de fuga e sobrevivência dessas pessoas evidenciam a resiliência humana e a capacidade de superação diante de adversidades extremas. Como nos lembra Viktor Frankl (1991), a questão não é tanto o desafio que a vida nos coloca, mas a forma como decidimos enfrentá-lo.

Trabalhar com refugiados ou lhes oferecer apoio exige muita empatia, paciência, inteligência emocional e habilidades comunicativas. É necessário compreender as diferenças culturais e linguísticas, além de estar ciente das experiências traumáticas que muitos carregam. Contudo, por meio da linguagem do afeto, tudo se qualifica. Por isso, proporcionar um ambiente seguro e acolhedor é fundamental para ajudá-los a reconstruir suas vidas e integrar-se a novas comunidades.

Conviver com pessoas refugiadas tem ampliado meu horizonte, revelando com nitidez a diversidade da humanidade e as profundas desigualdades que ainda a atravessam. Mas também me faz acreditar, com convicção, que para cada ato de injustiça há um gesto possível de esperança.

**Figura 4** - Colo: demonstração de afeto a uma bebê venezuelana



Fonte: acervo da autora (2023).

SUMÁRIO

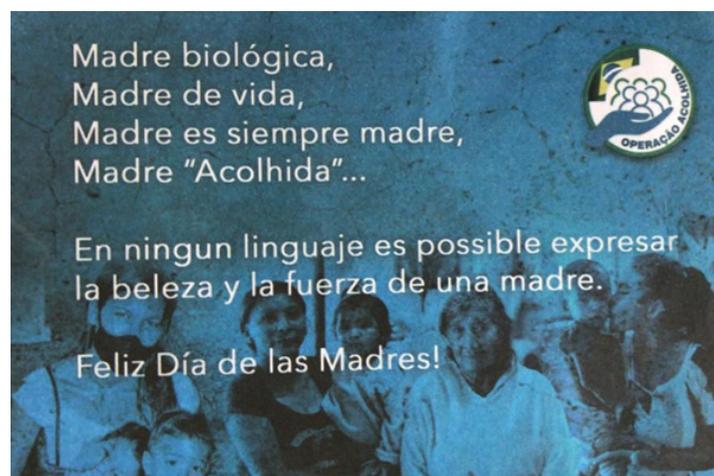


Desejo, sinceramente, que as pequenas ações que realizo no cotidiano do meu trabalho possam abrir espaços para a construção de vínculos afetivos, de compromissos genuínos e de envolvimento verdadeiro com essa causa, alcançando assim a raiz mais profunda do ser humano, independentemente de sua nacionalidade.

Concluo com a lembrança de um gesto que me marcou profundamente. Em 2021, no dia em que uma das famílias deixou a Casa Bom Samaritano, um pai me entregou um cartão. Nele estava escrito “Madre Acolhida”. Ao me oferecer o cartão, ele disse: “isso aqui é para você, por você ser mãe... mãe assim”, apontando para a frase impressa. Comovida, recebi o cartão, abracei-o, agradei e, em silêncio, compreendi: de fato, todos nós, em algum momento, precisamos de uma mãe. Uma mãe no sentido mais amplo, simbólico e profundo que se possa imaginar.

É esse o desejo que levo comigo: que possamos ser, uns para os outros, especialmente para os mais vulneráveis, como os refugiados, verdadeiras Madres Acolhida. Que nossa presença possa ser abrigo, escuta e gesto de amor.

**Figura 5** - Cartão recebido na despedida de um pai



*Fonte: acervo da autora (2023).*

## SUMÁRIO

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2020>. Acesso em: 07 ago. 2024.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Vozes, 1991.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Filho**. In: Anima. [S.]: Ariola, Barclay, 1982. Música.





3

*Tânia Tonhati  
Zakia Ismail Hachem  
Marina Isabel C. S. Dantas*

**RETRATOS DA MIGRAÇÃO  
INFANTOJUVENIL  
NO BRASIL:  
FLUXOS E EDUCAÇÃO**

SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

Desde a década de 2010, o Brasil tem experienciado um notável aumento no fluxo de migrantes internacionais, particularmente oriundos de países do Sul Global. Entre as nacionalidades mais representativas desse fenômeno, destacam-se os/as haitianos/as, cuja migração se intensificou a partir de 2010, e os/as venezuelanos/as, cuja presença no país se acen- tuou desde 2018. Além do crescimento quantitativo do fluxo migratório e das novas origens nacionais dos/as migrantes, o perfil demográfico desse grupo também sofreu alterações substanciais. Ao contrário das décadas anteriores, em que predominava um perfil migratório masculino, o cenário atual revela um aumento significativo na proporção de mulheres e crianças entre os/as migrantes internacionais (Hachem e Tonhati, 2023).

Esse novo contexto demanda a construção, revisão e adaptação das políticas migratórias, para que estas se alinhem às necessidades emergentes da população migrante. Para garantir a efetividade dessas políticas e ações — tanto no que tange ao acesso dos/as migrantes ao território brasileiro quanto a direitos — é imperativo produzir evidências empíricas qualificadas. Tais evidências são fundamentais para uma compreensão aprofundada do cenário migratório, para a identificação de padrões de concentração e dispersão dos fluxos, bem como para o mapeamento das necessidades e do acesso aos serviços públicos. Partindo dessas informações, será possível assegurar um acolhimento mais adequado e uma inserção mais inclusiva, que respeite e promova os direitos dos/as migrantes.

Com o intuito de contribuir para a produção e disseminação dessas evidências, o presente capítulo desta coletânea oferece retratos quantitativos do cenário migratório de crianças e adolescentes no Brasil nos últimos anos. Os retratos apresentados foram elaborados a partir de produções recentes sobre o tema, composta por quatro estudos que fornecem dados sobre fluxos e inserção educacional desse grupo.



SUMÁRIO

## METODOLOGIA

O objetivo geral deste capítulo é oferecer uma visão detalhada dos estudos quantitativos mais recentes sobre o fluxo migratório de crianças e adolescentes no Brasil, assim como a inserção educacional desse público na educação básica brasileira. Para tal, o método utilizado foi a revisão de escopo.

A técnica da revisão de escopo consiste na realização do mapeamento da literatura em determinada área de pesquisa, cuja finalidade é conhecer e identificar as evidências produzidas. Diferentemente da revisão sistemática, não tem como premissa responder a uma pergunta de pesquisa ou analisar criticamente as produções existentes. Ao contrário, tem como finalidade rastrear as produções sobre o tema, identificando as lacunas e as possibilidades de abordagem (Peters *et al.*, 2020).

Para a revisão de escopo deste trabalho, foram selecionados e revisados estudos recentes e relevantes que abordam de forma detalhada o fluxo da migração internacional de crianças e adolescentes, de 0 a 18 anos, para o Brasil, assim como a sua inserção nas escolas básicas brasileiras. São eles: 1) *"Crianças e adolescentes na migração internacional no Brasil"* de Hachem e Tonhati (2023); 2) *"Fronteiras na Educação: uma leitura sobre a trajetória escolar de imigrantes internacionais no Brasil, a partir do conceito de distorção idade-série"*, de Hachem (2023); 3) *"Migração e Educação: A inserção educacional dos migrantes e refugiados no Brasil"*, de Vinha e Yamaguchi (2021); 4) *"Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil"*, de Oliveira e Tonhati (2022) e 5) *"O acesso dos imigrantes ao ensino regular"*, de Oliveira, Cavalcanti e Costa (2020).

A revisão, sistematização e análise dos textos acima mencionados visam proporcionar uma compreensão das complexidades envolvidas no processo de migração e educação de crianças e adolescentes migrantes e refugiados no Brasil. Sendo assim, o capítulo oferece evidências que podem contribuir para a formulação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas voltadas para o grupo em tela.



SUMÁRIO

## RETRATOS DOS FLUXOS MIGRATÓRIOS INFANTOJUVENIS

Os dados analisados por Tonhati e Pereda (2021) no capítulo “A feminização das migrações no Brasil: a inserção laboral das mulheres imigrantes (2011-2020)” mostraram que, a partir da segunda metade da última década, as migrações no Brasil se tornaram mais femininas. Houve um aumento no número de chegadas de mulheres ao país e na quantidade de migrantes mulheres com residência permanente, e ainda se notou um crescimento nas solicitações de refúgio, especialmente entre as venezuelanas, que lideram essas demandas. Assim sendo, a última década posicionou o Brasil entre os países que experimentam um processo de feminização das migrações, com destaque para as haitianas e venezuelanas como protagonistas. Em 2022, os autores Oliveira e Tonhati (2022), ao analisarem os dados produzidos pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), identificaram dois fenômenos notáveis: a continuidade da feminização das migrações no país e o aumento do número de crianças e adolescentes. Para explorar melhor essa conexão, foi escrito o capítulo intitulado “Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil”. Neste trabalho, os autores constataram os impactos da pandemia de Covid-19 na chegada de mulheres e crianças em 2020, mas também notaram um novo crescimento desses grupos em 2021. Os dados revelaram um aumento expressivo nas solicitações de refúgio tanto por mulheres quanto por crianças e adolescentes.

O fluxo migratório para o Brasil, portanto, tem demonstrado nos últimos anos uma crescente feminização e um aumento expressivo no número de crianças e adolescentes (com idade entre 0 e 18 anos). Para compreender melhor este fenômeno, as autoras Hachem e Tonhati (2023), por meio dos dados produzidos pelo OBMigra, examinam, no estudo intitulado “Crianças e Adolescentes na Imigração Internacional no Brasil”, as transformações no perfil migratório de crianças e adolescentes para o país, fornecendo informações que demonstram a mudança significativa na composição sociodemográfica migratória desse grupo.

Para compreender melhor o novo cenário migratório, as autoras desenvolveram diferentes tipos de retratos quantitativos sobre a migração



SUMÁRIO

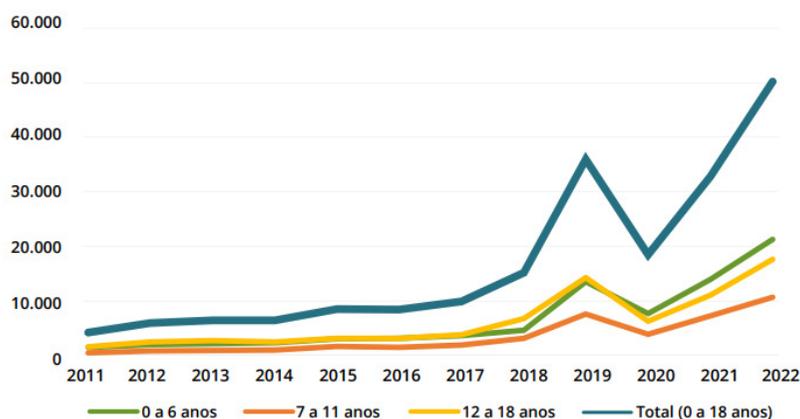


infanto-juvenil para o Brasil. Os retratos obtidos identificam o volume de crianças e adolescentes que migraram para o Brasil entre 2011 e 2022 e revelam as nacionalidades mais frequentes nos últimos anos. Ademais, demonstram as diferenças na composição etária desse grupo, distinguindo entre primeira infância (0 a 6 anos), adolescência (12 a 18 anos) ou idades intermediárias (7 a 11 anos), e a distribuição por sexo (Hachem e Tonhati, 2023, p. 116).

Para as produções dos retratos de fluxo, Hachem e Tonhati (2023) utilizaram quantitativos provenientes de três bases de dados: o Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), o Sistema de Tráfego Internacional – Módulo Alertas e Restrições (STI-MAR) e o Sistema do Comitê Nacional para Refugiados (SISCONARE). Essas bases oferecem informações essenciais como nacionalidade, destino no Brasil, idade, gênero e status migratório.

Os retratos sobre o volume migratório revelam que, entre 2011 e 2019, o número de registros de crianças e adolescentes migrantes residentes no Brasil segue uma tendência crescente, variando de 4.569 no primeiro ano analisado a 36.622 casos no último ano. Destaque para o crescimento vertiginoso entre os anos de 2018 e 2019, como pode ser visto no gráfico 1, a seguir. Em 2020, devido à pandemia, houve uma queda acentuada dos registros, chegando a 19.023, seguida de um novo aumento, alcançando o valor recorde em 2022, com 51.032 casos.

**Gráfico 1 - Número de registros de crianças e adolescentes imigrantes residentes, por ano de registro, segundo faixa etária - Brasil, 2011 a 2022**



Fonte: Hachem e Tonhati, 2023, p. 119.

SUMÁRIO



A análise etária realizada pelas autoras demonstrou que, de 2011 a 2019, havia um ligeiro predomínio de adolescentes migrantes nas concessões de residência. A partir de 2020, houve um aumento considerável da quantidade de crianças na primeira infância, sendo a faixa etária mais expressiva desde então. Em 2022, entre as 51.032 crianças e adolescentes migrantes residentes, 42,7% tinham entre 0 e 6 anos, 21,8% tinham entre 7 e 11 anos e 35,5% estavam na faixa etária de 12 a 18 anos e, com uma distribuição quase equilibrada por sexo: 49,2% feminino e 50,8% masculino (Hachem e Tonhati, 2023, p. 120).

As nacionalidades das crianças e adolescentes migrantes residentes apresentam variações ao longo do tempo, acompanhando o movimento dos fluxos migratórios recentes para o Brasil. O retrato da década passada até o ano de 2022 revela que bolivianos, paraguaios, colombianos e argentinos se perpetuam ao longo de toda a série histórica entre os grupos com maiores concessões de residência, enquanto crianças e adolescentes estadunidenses aparecem apenas nos dois primeiros anos. Os haitianos despontam no grupo de maiores concessões no ano de 2014, configuram-se como país de nascimento de maior concessão em 2016, e perdem o posto a partir de 2017 para a Venezuela, que lidera a lista até 2022. Para Hachem e Tonhati (2023), esses resultados reforçam os achados da última década, que indicam concentração de migrações do Sul global para o Brasil, especialmente vindas de países latinoamericanos e caribenhos.

**Figura 1 - Países de nascimento com maior número de registros de crianças e adolescentes imigrantes residentes de 0 a 18 anos, por ano de registro - Brasil, 2011 a 2022**



Fonte: Hachem e Tonhati, 2023, p. 120

## SUMÁRIO



Um retrato apenas do ano de 2022 indica que os estados de destino que apresentam os maiores números de concessão de residência a crianças e adolescentes migrantes foram Roraima (27%), São Paulo (19,6%), Amazonas (11,4%) e os estados da região Sul, como Paraná (11,1%), Santa Catarina (10,8%) e Rio Grande do Sul (6,4%). Para as autoras, esses estados refletem a tendência de concentração dos/as migrantes em grandes centros urbanos e regiões fronteiriças.

No que diz respeito aos retratos de solicitações de refúgio, foi observado um aumento gradual e contínuo no número de solicitações entre 2011 e 2016, variando de 147 para 1.193. Entre 2017 e 2019, houve um crescimento vertiginoso, atingindo em 2019 a cifra de 27.665 solicitações, recorde em todo período analisado (2011-2022). No ano de 2020, por conta da pandemia de Covid-19, houve uma redução das solicitações de refúgio, no entanto, já a partir de 2021, os números de solicitações retornam a crescer, chegando a 18.127 casos em 2022. Neste ano, os cinco países com maior número de solicitações foram Haiti, Angola, Congo, Síria e Venezuela, com destaque para a Venezuela, que lidera as solicitações desde 2016. Em 2022, 97% dos solicitantes eram provenientes do Sul Global, principalmente da América Latina, África e Ásia, sendo 82% dos solicitantes de origem venezuelana.

O maior número de solicitações foi registrado entre crianças na primeira infância (38%), concentrando-se as solicitações principalmente na região Norte, especialmente em Roraima (62,4%), Amazonas (14%) e Acre (5,2%). São Paulo, fora da região Norte, apresentou a maior quantidade expressiva de solicitações (10,6%), enquanto a região Sul teve 5% das solicitações.

Entretanto, o número de reconhecimentos da condição de refugiado foi baixo em comparação ao número de solicitações. Em 2011, apenas 8 crianças foram reconhecidas como refugiadas. O número de reconhecimentos aumentou a partir de 2018, alcançando um pico em 2021 com 2.240 reconhecimentos, e diminuindo para 1.874 em 2022. A maioria dos reconhecimentos em 2022 foi concedida a venezuelanos (94,1%), seguidos por cubanos, sírios e iraquianos, cada um representando 1% do total. As crianças entre 7 e 11 anos representaram a maior parte dos reconhecimentos, contrastando com a predominância de solicitantes que pertencem ao

SUMÁRIO



grupo etário da primeira infância. As autoras destacam que a fundamentação mais frequente para o reconhecimento da condição de refugiado foi a Grave e Generalizada Violação dos Direitos Humanos (GGVDH), com algumas concessões baseadas em Grupo Social e Opinião Política, embora muitos casos não tenham sido classificados em nenhuma fundamentação específica (Hachem e Tonhati, 2023, p. 128).

Em síntese, a análise da feminização das migrações e do crescente número de crianças e adolescentes no Brasil revela um fenômeno complexo e dinâmico que reflete não apenas mudanças nas estruturas migratórias, mas também os desafios enfrentados por esses grupos e pelas políticas públicas, com destaque para a inclusão educacional desta população. Os dados apresentados por Hachem e Tonhati (2023) mostram um aumento significativo nas concessões de residência e solicitações de refúgio, especialmente para mulheres e crianças e adolescentes provenientes de países do Sul Global, principalmente venezuelanos. A predominância de crianças na primeira infância entre os/as migrantes e solicitantes de refúgio também é um fator que deve ser destacado pela necessidade de políticas públicas adequadas que garantam a proteção e inclusão desses grupos. Além disso, a concentração das migrações oriundas do Sul Global reafirma a importância de uma abordagem que leve em conta as especificidades culturais e sociais dos/as migrantes.

## RETRATOS DA MIGRAÇÃO INFANTOJUVENIL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As mudanças identificadas nos fluxos migratórios para o Brasil têm suscitado uma série de debates sobre a necessidade de criação, revisão e adequação de normativas e de políticas públicas para o público migrante, solicitante da condição de refugiado, refugiado e apátrida no país. Na esteira das discussões, nos últimos anos, o Brasil apresentou avanços no campo normativo, no que se refere aos direitos legais dos/as migrantes. O maior deles foi a promulgação da Lei de Migração, de nº 13.445, de 2017, que representou uma nova perspectiva sobre as migrações internacionais no país, partindo da premissa da acolhida da pessoa em mobilidade (Cavalcanti *et al.*, 2017).

SUMÁRIO



A nova Lei de Migração (Brasil, 2017) postula em seu artigo 3º, inciso XI, que a política migratória brasileira deve ser orientada por princípios e diretrizes tais como o acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social.

Para a efetiva concretização da Lei de Migração e garantia de direitos dos/as migrantes, é preciso que haja políticas públicas consistentes. No que se refere às crianças e adolescentes, é preciso pensar políticas de inclusão que dialoguem com as especificidades demandadas por esse grupo. Nesse sentido, a educação ganha destaque, uma vez que a escolarização é obrigatória no Brasil para crianças e adolescentes. Ademais, a escola é, geralmente, o primeiro espaço de maior contato e interação das crianças e adolescentes migrantes com a sociedade brasileira. É na escola que se dá o aprendizado da língua portuguesa, o contato com hábitos, costumes e festas locais.

A escola, portanto, desempenha um papel fundamental na inclusão dos/as migrantes, funcionando como um espaço de acolhimento. Estudos como o de Tonhati *et al.* (2024) e Hachen (2023), que estudam o contexto nacional, e também o de Welply (2022), que estuda a inclusão de crianças e adolescentes migrantes na França e na Inglaterra, demonstram que, além de proporcionar educação formal, as instituições de ensino oferecem suporte emocional e social, ajudando os/as alunos/as migrantes a desenvolver conexões com seus colegas e a compreender a cultura local. A presença de profissionais capacitados para lidar com a diversidade cultural e as necessidades específicas desses/as alunos/as é crucial para promover um ambiente inclusivo. Além disso, programas de orientação e acompanhamento escolar podem facilitar a transição e o aprendizado, contribuindo para o bem-estar das crianças e adolescentes migrantes. A escola, em vários momentos, é ainda um espaço importante na socialização dos pais, na maioria das vezes das mães migrantes e pode auxiliar na constituição de capital social para a família dos/as migrantes.

No campo normativo específico para a área de educação, em 2020, foi emitida a Resolução CNE/CEB nº 1/2020 pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que dispôs sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, solicitantes da condição

SUMÁRIO

de refugiado, refugiados, apátridas no sistema público de ensino brasileiro. Essa Resolução apresenta orientações importantes sobre a inserção desse público no sistema educacional do Brasil, como a garantia imediata da vaga na Educação Básica obrigatória, independentemente de a criança ou adolescente apresentar documentação escolar anterior. Delibera ainda sobre os critérios para adequação do/a estudante nas séries e anos do sistema educacional brasileiro e reforça a importância da criação de mecanismos de combate às diferentes formas de discriminação, *bullying*, e segregação escolar.

Nesta seção, vamos apresentar os retratos dos/as migrantes na educação básica brasileira na última década a partir da revisão do escopo de três trabalhos, que trouxeram de forma inédita dados para melhor entendermos a relação migração e educação no país. São eles: *“O acesso dos imigrantes ao ensino regular”*, de Oliveira, Cavalcanti e Costa (2020), *“Migração e Educação: A inserção educacional dos migrantes e refugiados no Brasil”*, de Vinha e Yamaguchi (2021), e *“Fronteiras na Educação: uma leitura sobre a trajetória escolar de imigrantes internacionais no Brasil, a partir do conceito de distorção idade-série”*, de Hachem (2023). Os conteúdos apresentados são anteriores à Resolução supramencionada, não havendo nenhum trabalho com dados mais recentes a respeito do cenário educacional dos/as migrantes desde então.

Os trabalhos de Oliveira, Cavalcanti e Costa (2020) e Hachem (2023) utilizam dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), permitindo um mapeamento do/a estudante migrante na educação básica brasileira nos três níveis de ensino: Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM).

A Educação Infantil é ofertada para recém-nascidos até crianças com seis anos de idade e é dividida em creche e pré-escola. Oliveira, Cavalcanti e Costa (2020) observaram um crescimento contínuo na matrícula de alunos/as migrantes de 2010 a 2019 nessa etapa de ensino, atingindo 14.000 no último ano analisado, com ligeira predominância do sexo masculino. Em 2019, crianças de nacionalidades haitiana e venezuelana representavam 35,7% das matrículas. A oferta de vagas na Educação Infantil estava majoritariamente concentrada na rede pública municipal (62,5%), com a rede privada fornecendo 37% das vagas. Os estados que concentraram a maior

SUMÁRIO



parte das matrículas foram São Paulo, Roraima, Paraná e Santa Catarina, totalizando 62,7% dos/as alunos/as migrantes.

O Ensino Fundamental é composto por nove anos e deve ser ofertado para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos. Oliveira, Cavalcanti e Costa (2020) verificaram um crescimento de 132,5% nas matrículas entre 2010 e 2019, com destaque para alunos/as venezuelanos/as e haitianos/as, que em 2019 representaram 31,1% do total. Assim como na Educação Infantil, a distribuição por sexo indica percentual ligeiramente maior para os estudantes do sexo masculino. As escolas públicas municipais absorveram a maior parte das matrículas (42%), seguidas pelas escolas públicas estaduais (33,9%) e escolas privadas (24,1%). A maior parte dos/as alunos/as migrantes em escolas privadas era oriunda do Norte Global, com os estadunidenses liderando a lista, já os/as estudantes dos países do Sul Global estavam majoritariamente nas escolas da rede pública de ensino. Os estados com maior número de matrículas foram São Paulo, Roraima, Paraná, Minas Gerais e Santa Catarina.

Segundo Hachem (2023), em 2019, cerca de 82% dos/as estudantes migrantes matriculados no Ensino Fundamental encontram-se na idade adequada prevista para o nível de ensino, ou seja, sem trajetória de distorção idade-série. Entre os/as migrantes com atraso escolar, 11,8% apresentavam dois anos de diferença da idade adequada e 6% deles três ou mais anos de distorção.

Ao realizar análises multivariadas a partir de modelos econométricos, Hachem (2023), por meio dos dados do Censo Escolar de 2019 investigou: a) as razões de chance de distorção idade-série entre um estudante migrante e um estudante brasileiro; e b) as diferenças de distorção idade-série entre as diferentes nacionalidades de migrantes. Os resultados demonstram que a distorção entre migrantes, se comparada à dos brasileiros, varia sobremaneira quando consideramos a diversidade de nacionalidade. Ao analisar os dados de distorção idade-série segundo as nacionalidades com maior volume de matrícula, a autora constatou que

Para estudantes cujos países de origem são Espanha, Estados Unidos e Portugal, a chance de apresentar uma trajetória escolar com distorção idade-série, em relação aos brasileiros, é menor

SUMÁRIO



em 37,8%, 24,1% e 35,0%, respectivamente. Em contrapartida, para estudantes da Bolívia, Colômbia, Haiti, Paraguai e Venezuela, as chances de haver distorção idade-série na escolarização, se comparados aos brasileiros, são maiores. Os estudantes paraguaios são aqueles com maior probabilidade de ter trajetória irregular, com 181,1% a mais de chance de distorção idade-série. (Hachem, 2023, p. 194).

O Ensino Médio é a última etapa da educação básica brasileira, estruturada em três séries que devem ser cursadas na idade adequada por adolescentes de 15 a 17 anos. Oliveira, Cavalcanti e Costa (2020) identificaram um aumento substancial nas matrículas de migrantes nessa etapa de ensino entre 2010 e 2019, de 5.500 para 12.700, resultando em um crescimento de 130,4%. Assim como nas etapas anteriores, o percentual de estudantes do sexo masculino é ligeiramente maior do que do feminino. As matrículas se concentram nas regiões Sudeste (47,7%) e Sul (20,6%).

Quanto à adequação idade e série, segundo Hachem (2023), 76,1% dos/as estudantes migrantes estão matriculados na série correspondente à faixa etária. Os percentuais de distorção indicam que 13,8% deles têm dois anos de diferença da idade adequada, enquanto 8,7% dos/as migrantes têm três anos ou mais de diferença.

As análises multivariadas realizadas pela autora para o Ensino Médio revelam, assim como ocorreu para o Ensino Fundamental, bastante variação nas chances de distorção idade-série segundo nacionalidade. Estudantes do Peru e da Venezuela demonstram melhores percentuais de adequação idade-série para ambos, 79,1% e 78,7%, em relação aos brasileiros com 77,8%. Já as origens nacionais com maior probabilidade de atraso escolar, também em comparação com os brasileiros, foram colombianas, paraguaias e haitianas, com 62,5%, 69% e 279,6%, respectivamente. Segundo Hachem (2023), os haitianos são o grupo de migrantes com maior volume de declarações de raça/cor preta, chegando a mais de 80% no Ensino Médio. A autora observa que,

[...] ao constatar a exorbitante probabilidade dos estudantes haitianos terem atraso escolar podemos inferir [...] que a raça é um marcador social fundamental para a compreensão da desigualdade educacional, e, somada à condição migratória, como no caso dos estudantes do Haiti, pode agravar sobremaneira

SUMÁRIO

o processo de exclusão social e fragilizar a vivência de direitos básicos, como o direito à educação (Hachem, 2023, p. 2021).

O estudo de Vinha e Yamaguchi (2021), assim como os demais apresentados, analisou os principais movimentos migratórios entre 2010 e 2020 e suas implicações na matrícula de estudantes migrantes na educação básica no Brasil, utilizando dados do Censo Escolar. O estudo destacou que, apesar das legislações, os/as alunos/as migrantes enfrentam desafios substanciais, incluindo dificuldades com a língua portuguesa, distorção idade-série e questões estruturais nas escolas.

Os dados mostraram um aumento expressivo nas matrículas de migrantes, com tendências de matrícula semelhantes às observadas anteriormente, mantendo a distribuição equilibrada entre meninos e meninas em cada etapa de ensino. Já a análise regional revelou que a região Nordeste recebeu um número crescente de estudantes venezuelanos/as a partir de 2018, enquanto a região Sul viu um aumento significativo no número de alunos/as venezuelanos/as e haitianos/as. No Centro-Oeste, a presença de estudantes migrantes foi notável, especialmente de países vizinhos como Bolívia e Paraguai. A análise indicou uma concentração significativa no Distrito Federal-Brasília, com a maior parte dos/as migrantes em escolas públicas e em áreas de menor renda. A região Norte teve um aumento dramático no número de estudantes venezuelanos/as, enquanto a região Sudeste, particularmente a cidade de São Paulo, concentrou o maior número absoluto de estudantes migrantes, destacando a Bolívia como o principal país de origem em 2020.

Os estudos expostos anteriormente reforçam os achados de fluxo, demonstrando que o aumento expressivo da migração infantojuvenil na sociedade brasileira reverbera no sistema de educação básica do país. O perfil migratório das matrículas indica, assim como os dados de concessão de residência e solicitação de refúgio, a presença marcante de migrantes do Sul global, em especial de países latino-americanos e caribenhos.

Interessante observar que, independentemente da etapa de ensino, a escola pública, seja ela municipal e estadual, é aquela que mais acolhe esse grupo. Isso demonstra a importância de produzirmos evidências quantitativas e qualitativas sobre esse fenômeno social. Tais evidências



## SUMÁRIO

devem subsidiar tanto a construção e adequação de abordagens teóricas e metodológicas para a educação de migrantes, como apoiar o desenvolvimento de políticas educacionais, tendo em vista a crescente demanda desse grupo por equipamentos públicos de educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos de Hachem e Tonhati (2023), Hachem (2023), Oliveira e Tonhati (2022), Vinha e Yamaguchi (2021) e Oliveira, Cavalcanti e Costa (2020) retratam o novo cenário migratório para o Brasil, com aumento expressivo da migração infanto-juvenil, e do padrão de nacionalidade observado, com ênfase nos grupos advindos do Sul global, em especial de países latino-americanos e caribenhos.

Embora a região Norte do Brasil seja notoriamente a porta de entrada dos/as migrantes e solicitantes de refúgio, os dados educacionais discutidos por Vinha e Yamaguchi (2021) e Oliveira, Cavalcanti e Costa (2020) indicam que a maior concentração de estudantes migrantes está na região Sudeste, com especial ênfase na cidade de São Paulo e nos três estados do sul do país, com destaque para Santa Catarina. Esse deslocamento suscita questionamentos sobre os fatores subjacentes que direcionam essas populações para grandes centros urbanos, bem como sobre o fenômeno da interiorização migratória no país, e a relação dos locais de empregabilidade dos familiares, geralmente mães, e a inserção escolar das crianças e adolescentes.

Este padrão nos faz refletir acerca das oportunidades de trabalho para os responsáveis pelas crianças e adolescentes, que frequentemente se deslocam para grandes centros em busca de melhores condições laborais, e a carência de acesso a creches e pré-escolas para muitas crianças migrantes, o que pode representar um entrave significativo à inserção laboral, à melhoria das condições socioeconômicas das famílias e ao aumento da vulnerabilidade destas crianças. Em suma, a falta de acesso a esses serviços essenciais pode restringir as oportunidades de emprego e dificultar

## SUMÁRIO



a melhoria das condições de renda e moradia das famílias migrantes. Este é um campo de pesquisa a ser mais explorado.

Adicionalmente, embora haja um aumento no acesso escolar a partir da primeira fase do Ensino Fundamental, persiste um considerável descompasso entre a faixa etária e a série escolar dos/as estudantes migrantes, solicitantes da condição de refugiado e refugiados. Esse desalinhamento pode ter impactos negativos substanciais no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças e adolescentes, incluindo a possibilidade de evasão escolar.

Em síntese, é imperativo refletir sobre os retratos quantitativos e, para além destes, sobre o papel da escola na vida desses estudantes. A escola deve ser considerada um espaço de interações multifacetadas, desempenhando um papel crucial na inclusão e adaptação de crianças e adolescentes migrantes e refugiados. O acesso e a análise dos dados permitem uma melhor compreensão das realidades enfrentadas e são fundamentais para assegurar a continuidade e a visibilidade da educação para esses grupos no Brasil. Portanto, é necessário formular e implementar políticas públicas que atendam às necessidades específicas dessas populações, garantindo que sua estadia no país, temporária ou permanente, seja caracterizada por um ambiente educacional que promova a inclusão e também a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Diário Oficial, Brasília, 25 maio 2017. Seção 1. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). Acesso em: 10 de dezembro de 2023.

CAVALCANTI, L. BOTECA, T.; ARAÚJO, D.; TONHATI, T. **Dicionário crítico de migrações internacionais.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_cman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category\\_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_cman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 set. 2024.

SUMÁRIO



HACHEM, Z. I. **Fronteiras na educação**: uma leitura sobre trajetória escolar de imigrantes internacionais no Brasil, a partir do conceito de distorção idade-série. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal de Minas Gerais, 2023. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/54850/1/TeseDoutoradoSociologia\\_ZakialmailHachem.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/54850/1/TeseDoutoradoSociologia_ZakialmailHachem.pdf). Acesso em: 16 set. 2024.

HACHEM, Z. I.; TONHATI, T. Crianças e adolescentes na imigração internacional no Brasil. *In*: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2023** - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas. 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, 2023. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/RELAT%C3%93RIO%20ANUAL%2005.12%20-%20final.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/RELAT%C3%93RIO%20ANUAL%2005.12%20-%20final.pdf). Acesso em: 16 set. 2024.

OLIVEIRA, T.; TONHATI, T. Mulheres, Crianças e Jovens na Migração Internacional no Brasil. *In*: Cavalcanti, L. et al. **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. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMigra\\_2022/RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL/Relat%C3%B3rio\\_Anuar\\_2022\\_-\\_Vers%C3%A3o\\_completa\\_01.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anuar_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf). Acesso em: 16 set. 2024.

OLIVEIRA, A.; CAVALCANTI, L. e C. O acesso dos imigrantes ao ensino regular. *In*: Cavalcanti, L.; Oliveira, T.; Macedo, M. **Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020**. 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, 2020. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra\\_RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL\\_2020.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf). Acesso em: 16 set. 2024.

PETERS M.D.; MARNIE, C.; TRICCO, A. C. ; POLLOCK, D. ; MUNN, Z. ; ALEXANDER, L.; MCINERNEY, P.; GODFREY, C. M.; Khalil, H Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. **JBI Evid Synth**, v. 18, n. 10, p. 2119-26, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>. Acesso em: 20 set. 2024.

VINHA, L. G. A.; YAMAGUCHI, I. H. O. Migrações e educação: a inserção educacional dos migrantes e refugiados no Brasil. *In*: CAVALCANTI, L. OLIVEIRA, T. de; SILVA, B. G (Org.). **Relatório Anual 2021**: uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. p. 255-290. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/Relat%C3%B3rio\\_Anuar/Retratos\\_da\\_De%CC%81cada.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anuar/Retratos_da_De%CC%81cada.pdf). Acesso em: 16 set. 2024.

## SUMÁRIO

TONHATI, T.; PEREDA, L. A feminização das migrações no Brasil: a inserção laboral de mulheres imigrantes (2011-2020). In: CAVALCANTI, L. OLIVEIRA, T. de; SILVA, B. G. (Org.). **Relatório Anual 2021**: uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. p. 155-183. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/Relat%C3%B3rio\\_Anuar/Retratos\\_da\\_De%CC%81cada.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anuar/Retratos_da_De%CC%81cada.pdf). Acesso em: 16 set. 2024.

TONHATI, T.; FUSARO, K.; HERRERA UBIALI, M.; CAVALCANTI, L. Práticas pedagógicas de inclusão de migrantes e refugiados em escolas brasileiras. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 45, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FGRxtH4fRbnfqXrrHsTVcfr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 13 set. 2025.

WELPLY, O. **Immigration, Integration and Education Children of Immigrants in France and England**. New York: Routledge, 2022.





# 4

*Maria Catarina Chitolina Zanini*

## **PODEM AS CRIANÇAS FALAR?**

A INFÂNCIA NA  
IMIGRAÇÃO ITALIANA PARA  
O RIO GRANDE DO SUL

SUMÁRIO

**Fogão**

Fogão de lenha  
Quanta saudade  
Das histórias  
Que meu pai contava  
Ele lia livros  
E depois falava  
De festas lindas  
E sonhos multicores  
Falava sempre  
Para a minha mãe  
Que nunca, nunca  
Aprendeu a ler  
No tempo dela  
Mulher não aprendia  
Era somente  
Dona de casa  
Meu pai falava  
De histórias lindas  
Não sei no fundo  
Se eram verdadeiras  
Porque minha mãe  
Não sabendo ler  
Não poderia jamais  
Comprovar  
Se a história  
Seria falsa ou verdadeira

Amélia Morcelli<sup>2</sup>

Como no poema acima, escrito por uma mulher descendente de imigrantes italianos residente na cidade de Santa Maria, localizada na região central do Rio Grande do Sul, Brasil, observa-se a distinção nos investimentos familiares nos projetos de vida de homens e mulheres. Como Amélia nos relata, sua mãe queria estudar, mas não pôde. Essa foi uma realidade para muitas mulheres descendentes de imigrantes italianos que chegaram ao Brasil no final do século XIX e início do XX. Embora alguns imigrantes fossem letrados ao deixar a Itália, já na segunda geração, nascida no Brasil, nas colônias sem escolas, muitos se tornaram iletrados, especialmente as mulheres.



SUMÁRIO



Em muitas situações, foram essas mulheres que incentivaram seus filhos e filhas a ingressar no universo dos estudos, abrindo alternativas para além do mundo camponês e das colônias (Zanini, 2019).

Nesse sentido, muitas famílias encaminharam seus filhos aos seminários religiosos, esperando deles vocações na fé cristã, mas também que pudessem estudar, como nos relata o Padre Claudino Magro, no livro *História de Nossa Parentela*, em que narra o momento em que a família o enviou para o seminário, ainda adolescente. Os preparativos para a ida ao seminário envolviam toda a família. Diz ele:

A família se alegrou com minha resolução, principalmente papai. A mamãe apressou-se em aprontar as poucas roupas que levaria. Foram comigo até os chinelos dela, de couro de veado.

A despedida foi rápida. Abraços entre irmãos, um abraço mais demorado em mamãe. Ela não conseguiu disfarçar uma lágrima. Papai partiu comigo.

Aí passamos por um grupo de trabalhadores da estrada, ouvi as últimas galhofas. Na vila Sarandi ganhei uma fatiota e o primeiro par de sapatos da minha vida (2001, p. 234).

Este artigo tem por objetivo refletir acerca da forma como as crianças e os jovens eram observados e narrados no processo de migração italiana ocorrido no Brasil, no final do século XIX e início do XX. Tratava-se de uma migração familiar, de populações vindas, majoritariamente, do Norte da Itália. Eram, em sua maioria, camponeses pobres, católicos, que buscavam, por meio da imigração, tornar-se proprietários de terras e ascender socialmente. A família, no mundo camponês, era compreendida enquanto uma unidade produtiva e também moral. Era por meio dela que os coletivos se reproduziam, mantendo laços de coesão e pertencimento. Contudo, no interior das famílias, havia também tensões, hierarquias, classificações e lugares, especialmente para as crianças.

SUMÁRIO

## A IMIGRAÇÃO ITALIANA PARA O RIO GRANDE DO SUL

O que trazia o imigrante italiano para o Brasil era a busca por uma condição de vida melhor, com a possibilidade de se tornarem proprietários de terras, como ocorreu no Rio Grande do Sul. Foi um processo migratório negociado entre governos — da Itália e do Brasil, tanto Imperial quanto Republicano. Ambos atraíram famílias de imigrantes europeus para o país. No Rio Grande do Sul, numa migração que se intensificou desde 1875, ainda no período imperial, essas famílias puderam se tornar proprietárias de terras nas colônias, locais aos quais eram destinadas. Ali, converteram-se em colonos, em sua maioria camponeses, recebendo lotes de cerca de 25 hectares, em média. Tratava-se de uma população pobre, católica quase em sua totalidade, e originária majoritariamente do Norte da Itália. Vieram em família porque essa era uma das exigências do governo brasileiro, que pedia imigrantes organizados em núcleos familiares, preferencialmente agricultores.

As colônias, como ressalta Seyferth (1990), transformaram-se num “microcosmo autossuficiente” na percepção dos imigrantes e das gerações futuras. Esse fato levou, posteriormente, o processo de nacionalização brasileiro a dar atenção especial a esses locais, considerados verdadeiros “quistos étnicos”.

No final do século XIX e início do XX, a Itália vivia um período de grandes transformações. A Revolução Industrial deixava marcas profundas nas relações sociais, havia êxodo rural e fragilidade política do Estado nacional, recém-unificado em 1870. Muitas regiões ainda desconheciam o conceito de Estado italiano, a língua nacional e outros elementos da construção da nação. As identificações se davam mais pelas devoções a santos padroeiros, dialetos e outras marcas culturais do que pela ideia de uma identidade nacional única chamada Itália. As pessoas se reconheciam como vênetos, lombardos, mantovanos, trentinos, cremoneses, trevisanos, feltrinos, friulanos, entre outras origens regionais. Pode-se dizer que a noção de “italiano” como identidade nacional genérica foi se desenvolvendo nas colônias brasileiras, na medida em que esses imigrantes passaram a conviver e interagir com as populações locais e regionais. Assim, a ideia de italiano passou a fazer sentido (Zanini, 2006) e se tornou operante nas interações sociais.



SUMÁRIO



Essas famílias eram geralmente numerosas, com muitos filhos. Algumas eram famílias extensas, outras recém-formadas, que também se consolidaram para o processo migratório. Como narram Giulio Lorenzoni (1975) e Andrea Pozzobon (1997) em suas memórias, traduzidas e publicadas por seus descendentes, a saída das localidades italianas, a chegada ao porto de Gênova, a travessia marítima e os trajetos até as colônias eram longos, demorados e carregados de emoções, expectativas e desafios. Eles vinham em família, acompanhados de vizinhos e parentes, e nas colônias buscavam morar próximos uns dos outros, uma vez que falavam dialetos diferentes e assim podiam se compreender e comunicar melhor. Giulio Lorenzoni, que migrou aos 14 anos, tem um olhar surpreendente sobre o Brasil, registrando detalhes preciosos da flora, fauna e das pessoas que encontrou. Para os imigrantes, a família operava como um corpo coletivo, somando forças, embora fosse marcada por hierarquias, autoridades, tensões e distinções.

Como ressalta José de Souza Martins na obra *A imigração e a crise do Brasil agrário*, do ponto de vista sociológico, a migração não seria apenas a passagem de um espaço geográfico para outro, “mas consiste na transição do sujeito, sozinho ou em grupo, de uma sociedade para outras” (1973, p. 19). Nesse aspecto residem muitas das complexidades dos processos migratórios. Como conhecer, reconhecer e ser reconhecido em outras sociedades? Como aprender os processos interativos e as etiquetas sociais necessárias para a vida cotidiana? Segundo Santin (1996), a questão do *dépaysement* — termo que designa o fenômeno social, cultural e psicológico da ruptura provocada pela migração — ainda deveria ser melhor estudada entre os imigrantes. O *dépaysement* ocorre quando o migrante “repentinamente se vê longe de seu país, em terras estranhas e frente a hábitos e costumes diferentes” (Santin, 1996, p. 598). Na compreensão da migração como um “fato social total”, como aponta Sayad (1998), é preciso olhar tanto para o Estado quanto para as subjetividades e os corpos que migram. São vidas que se deslocam, carregando historicidades, sentidos e experiências a compartilhar. São corpos que sentem fome, frio, angústia, e que trazem consigo marcas e desejos profundos.

## AS CRIANÇAS NA IMIGRAÇÃO ITALIANA

Quando pensamos na questão da infância, devemos ter em mente que esta é uma classificação relativa e que se transformou ao longo da história (Ariès, 1986), assim como a ideia de juventude. São construções históricas que passaram a fazer muito sentido no modelo de família ocidental e cristã, que se foi tornando, progressivamente, cada vez mais nuclear. Como ressalta Bourdieu (2019), a “juventude” é apenas uma palavra, ou seja, trata-se de uma arbitrariedade socialmente construída.

Ao observarmos a migração italiana ocorrida no final do século XIX e início do XX, percebemos a presença de muitas crianças e jovens. Contudo, nesse contexto, elas se perdiam na coletividade familiar. Essas crianças eram filhas e irmãs de alguém, sempre inseridas em um contexto patriarcal, no qual um homem se responsabilizava pela família e seus integrantes. O sobrenome agregava, sob sua proteção e guarda, um coletivo humano composto por homens, mulheres, crianças e jovens. Muitas crianças eram batizadas e recebiam os sacramentos da religião cristã, pois havia o temor de que, ao chegarem ao Brasil, não encontrassem religiosos católicos para acompanhá-las (Pozzobon, 1997).

Como relata Andrea Pozzobon (1997), migrante que veio para a região central do Rio Grande do Sul em 1885, durante a travessia da Europa para a América, as crianças eram alojadas junto às suas famílias no vapor, na terceira classe. Diz ele:

Finalmente, apinhados como enchovas [sic] em barril, acomodam-se em beliches que lhes são assinalados, em lugar úmido, escuro, com cheiro tão nauseabundo que provoca nojo e horror. Coisa incrível se não fosse verdade. Uma viagem dessas, para as crianças e os idosos, era muito prejudicial. Aquele que ler estas páginas talvez considere pessimismo excessivo, mas, posso garantir, é a pura verdade (Pozzobon, 1997, p. 65).

Andrea Pozzobon, homem letrado, com 21 anos, ao chegar em Arroio Grande, na localidade da Colônia Silveira Martins, abriu uma escola onde atuou como professor, dedicando-se a alfabetizar os filhos dos colonos. Estes pagavam uma pequena quantia pelo ensino, contudo, devido às



SUMÁRIO

dificuldades e conflitos locais, a escola acabou fechando. Em seu livro de memórias, Pozzobon detalha alguns acontecimentos, destacando especialmente os atritos entre a Igreja e a maçonaria, que à época exercia forte influência nas colônias.

Giulio Lorenzoni, em suas memórias, ao descrever a espera pela travessia oceânica em Gênova, na Itália, com 14 anos, narra:

As horas que eu passava na companhia dessas pessoas — homens, mulheres, jovens e crianças — transcorriam rápidas. Todos já estavam acostumados à nova vida do 'dolce far niente': comer, beber e passear, mas todos ansiosos para que chegasse o dia da partida para o tão suspirado Brasil (1975, p. 22).

O autor também relata a angústia das mães com filhos pequenos naquele momento de espera. Quando embarcam:

O barulho reinante ali, nessa primeira noite, é mais fácil imaginá-lo do que descrevê-lo. Uns choravam, outros gritavam, alguns blasfemavam e grande parte rezava, pedindo a Deus sua proteção. Ouviam-se canções de ninar das mães adormecendo os filhinhos e estes, estranhando a infernal balbúrdia, choravam sem cessar (1975, p. 26).

As poucas narrativas que se tem das crianças na travessia migratória e na saída da Itália, permitem aferir que estas eram sempre pensadas e consideradas no interior da família, especialmente junto a seus pais. Eram silenciadas, não tinham voz, como ressalta Eliane Mimesse (2013) na obra *Bambini Brasiliani*. Ao chegarem ao Brasil, os registros de entrada colocavam o nome do homem responsável pelo núcleo familiar como o migrante e os demais como seus dependentes. Assim, as mulheres e as crianças desapareciam enquanto sujeitos reconhecidos autonomamente pelo governo brasileiro, passando a ser alguém no interior de um coletivo, situados por seus papéis sociais, de esposa, filhos, netos e outros vínculos familiares. Em São Paulo, segundo estudos de Maria Silvia Casagrande Beozzo Bassanezi (2013), as crianças imigrantes eram classificadas por idade para facilitar o controle dos gastos e isenções e também como força de trabalho nas



SUMÁRIO



lavouras de café<sup>3</sup>. Ou seja, sendo a infância e juventude categorias relativas, observa-se que o mundo do trabalho e suas dinâmicas também interferem na forma como estas são consideradas. E, na travessia, era comum a morte de crianças devido às más condições de higiene dos vapores. Destas, somente tem-se o batismo nas paróquias italianas. Ficaram no mar, sem rituais e nem registros.

## INFÂNCIAS TRABALHADORAS: O MUNDO CAMPONÊS E SUA SOCIALIZAÇÃO PARA O TRABALHO

As crianças ou jovens, independentemente da idade, eram socializadas pela própria família para o mundo do trabalho. Corpos disciplinados para o duro e pesado trabalho camponês desde a mais tenra idade. Aquelas famílias camponesas se organizavam na lógica do trabalho coletivo, em que a família era uma unidade valorativa, mas também produtiva. Naquele contexto, sob a autoridade paterna, os filhos trabalhavam no interior da família, lado a lado com os pais, desde muito pequenos. Desde bebês eram levados junto aos pais para as lavouras, aprendendo a lógica camponesa e suas hierarquias e disciplinas. As decisões eram tomadas na lógica da autoridade paterna, que escolhia os caminhos da propriedade e também da prole. Como salienta Giuseppe Barea no Álbum Comemorativo do Cinquentenário da Colonização Italiana, de 1925, os colonos tinham muitos filhos, proles extensas, o que seria um símbolo de moralidade<sup>4</sup>. Segundo ele,

3 Para Bassanezi (2013, p. 2), "Os promotores da política imigratória brasileira consideravam o imigrante a partir de doze anos apto ao trabalho e aquele abaixo dessa idade um futuro trabalhador. Na obtenção da viagem subsidiada as normas prescreviam, entre outros critérios bem definidos, que a família deveria possuir pelo menos um membro do sexo masculino entre doze e quarenta e cinco anos de idade e, por conseguinte, os imigrantes entrados no Brasil, inclusive os espontâneos (os que vinham por conta própria), eram classificados nas estatísticas em menores e maiores de doze anos. O que não significa que, na prática, imigrantes com idades abaixo de 12 anos não assumissem a responsabilidade de contribuir com algum trabalho para a sobrevivência da família".

4 Giuseppe Barea, no artigo *La vita spirituale nelle Colonie Italiane dello stato*, aponta que: "Si é vero che la famiglia numerosa é il termometro della moralità di una popolazione, questa nota vá attribuita nel piú alto grado ala nostra colônia" (1925, p. 60). Tradução minha: "Se é verdade que a família numerosa é o termômetro da moralidade de uma população, esta nota vai atribuída no mais alto grau a nossa colônia".

SUMÁRIO



havia famílias com 12, 18, 20 e até 22 filhos. Esses filhos eram força de trabalho para a manutenção da condição camponesa, fato que também os trouxe da Itália para o Brasil, pois lá já não havia terras para os filhos e eles seriam socializados na compreensão valorativa do trabalho enquanto “virtude étnica” (Zanini; Santos, 2009).

A ideia de lazer, de tempo livre ou mesmo de tempo desperdiçado não fazia parte da realidade das famílias de imigrantes e seus descendentes. Eles precisavam pagar a terra, comprar mais terras para a prole extensa e acumular capital, pois haviam vindo ao Brasil em busca de ascensão social. A socialização das crianças dava-se por meio do trabalho no interior do mundo familiar, refletindo uma divisão sexual do trabalho, na qual existiam tarefas específicas para homens e para mulheres. As habilidades (Ingold, 2008, 2010) eram aprendidas no cotidiano.

Nessa lógica, embora as mulheres não herdassem a terra, trabalhavam nela e ajudavam a família a acumular capital para que os homens pudessem adquirir terras e, tendencialmente, formar novos núcleos familiares. A rotina de trabalho das mulheres era extensa, e as mães conclamavam os filhos mais velhos, especialmente as mulheres, a cuidarem dos mais jovens. Elas também ficavam responsáveis pela alimentação, pela roupa, pela casa e por uma série de atividades consideradas “femininas”.

As meninas eram assim preparadas para os trabalhos da lavoura e para as tarefas domésticas. Estudar foi privilégio de muito poucas, especialmente nas primeiras décadas do processo colonizador. Antes disso, precisavam aprender a capinar, plantar, colher, reconhecer o solo, as estações e viver da terra, costurar, rezar, cozinhar, trançar a palha, entre tantas outras atividades que delas se esperava. Também aprendiam a domesticar animais e a prover a família com alimentos, comidas e utensílios feitos por elas mesmas, como cestos, vestimentas, chapéus e outros objetos úteis para a vida cotidiana.

Além disso, a família precisava produzir excedentes para venda nos núcleos urbanos mais próximos. Como ressalta Umberto Ancarani, a vida social dos colonos era bastante limitada. Diz ele:

SUMÁRIO



A vida social do colono é limitada às funções religiosas dos dias festivos. Nos domingos, todos vêm, os de mais longe a cavalo, para assistir à missa da igreja parochial: homens, mulheres, rapazes e meninos, conversando em veneto entre eles, enchem a praça da igreja, de modo que dá à mesma uma idéia dos pequenos lugares do veneto. É nos domingos que, após a missa, os colonos fazem suas compras nas lojas vizinhas (1914? p. 4)<sup>5</sup>.

No processo socializador das crianças, era comum que lhes fossem dados, como “brinquedos”, enxadinhas, panelinhas e outros objetos que remetiam ao mundo do trabalho. Em entrevistas realizadas com descendentes de imigrantes italianos na região central do Rio Grande do Sul, o pequeno número de narrativas sobre brinquedos sempre se relacionava ao universo camponês. Bonecas feitas de espigas de milho, carroças feitas com restos de madeira, casinhas e outros objetos serviam para ensinar, de forma lúdica, o futuro das crianças: a lavoura, a casa e os cuidados com os filhos.

Além do mundo do trabalho, a educação das crianças priorizava a religiosidade católica, que configurava a visão de mundo dessas comunidades. No âmbito da socialização familiar, também se desenvolvia o gosto (Bourdieu, 1983), orientando as crianças para a reprodução daquele mundo específico, com seus valores, rotinas e papéis definidos. No comer, no vestir, no educar, no rezar, no poupar e no trabalhar, desenvolviam-se expectativas e sentidos de mundo para as crianças no interior das famílias.

É importante observar, contudo, que nos imigrantes italianos que se estabeleceram em zonas urbanas, a socialização se desenvolveu de forma um pouco diferente, embora a religiosidade e o apego ao trabalho permanecessem os mesmos. Eliane Mimesse Prado (2020), em seus estudos sobre as infâncias dos migrantes italianos em São Paulo, destaca a importância dos jogos e outros aprendizados.

No mundo camponês, os jogos também existiam, mas eram limitados ao espaço além do trabalho, que era considerado prioridade. Nos filós — encontros noturnos entre famílias —, eram comuns os jogos de baralho e outras atividades lúdicas. Esse lazer ocorria entre propriedades vizinhas, quando ainda não havia luz elétrica nem televisão. As famílias se visitavam para comer, beber e se atualizar sobre assuntos coletivos.

SUMÁRIO



Quando ainda vivia em uma colônia italiana no interior de Tuparendi, no Rio Grande do Sul, na década de 70, tive a felicidade de participar de muitos filós. As caminhadas noturnas, iluminadas por lanternas ou lâmparas, os sons da mata, as histórias contadas, os cantos e a alegria da sociabilidade regrada eram elementos muito importantes na convivência entre famílias que residiam próximas, mas não tão próximas a ponto de se visitarem com frequência.

As trocas de plantas, receitas, mudas de temperos e chás, artesanatos — todo um universo era apresentado às crianças, que aprendiam muito observando e experimentando. Quando a televisão chegou à zona rural, trazendo as novelas, os filós foram aos poucos escasseando.

## EDUCAÇÃO FORMAL, SÓ PARA POUCOS

Há que se considerar, igualmente, como aponta Renzo Grosselli, que em 1881, segundo a Enciclopédia Treccani, havia na Itália um percentual de cerca de 62,08% de analfabetos (1987). Ou seja, a educação formal e o letramento ainda não estavam disponíveis ou eram desejados por todos. Esses percentuais de analfabetismo, em terras brasileiras, aumentaram, uma vez que não havia escolas em todas as colônias. Para Terciane Luchese e Lucio Kreutz (2012), as dificuldades das primeiras escolas nas zonas das colônias foram imensas, incluindo a falta de professores e de incentivo para que as crianças estudassem. Ainda, como salienta Giulio Lorenzoni, em suas memórias, os professores

Precisavam então conformar-se com o melhor que houvesse, pois não eram professores formados os que iam lecionar, mas sim os que, na Itália, tivessem recebido uma razoável instrução e que, mediante módica retribuição, se sujeitassem a desempenhar a árdua e difícil tarefa de mestre, o que procuravam fazer de melhor maneira (1975, p. 126).

Como ressalta o professor Umberto Ancarani (1983), em visita à Colônia de Caxias do Sul, em 1905, além do isolamento e da precariedade em

SUMÁRIO



que viviam os colonos, a educação não era algo prioritário<sup>6</sup>. Havia comida, mas faltavam outros elementos para uma vida mais digna. Para ele, “pais e filhos encontravam-se tão mal vestidos, que pareciam mendigos” (1983, p. 51). Há que se observar que a religiosidade católica tinha um papel muito importante na vida daquelas comunidades. Sendo assim, quando educação e religiosidade se uniram nas colônias, houve um maior apelo para o envio dos filhos às escolas, pois ela domesticava e instruía ao mesmo tempo.

Na região central do estado do Rio Grande do Sul, isso ocorreu especialmente com a chegada dos padres palotinos, que logo se expandiram e criaram instituições de ensino na região. Posteriormente, quando o Estado brasileiro levou escolas para as regiões de colonização italiana e durante o processo de nacionalização, foi por meio das crianças e jovens que muitas famílias conheceram a língua portuguesa e elementos históricos do Brasil. Se antes a escola italiana trazia uma dimensão da Itália para o Brasil, com as escolas nacionalizadas, o movimento ocorreu no sentido inverso. Eram as crianças a ensinar português para seus pais. Elas e os jovens assumiram um papel importante nas relações para fora da colônia.

A nacionalização do ensino infantil se deu de forma mais clara e agressiva durante o Estado Novo. L., moradora de Santa Maria, entrevistada por mim em 1998, quando tinha 50 anos, contava que o período do Estado Novo (1937-1945) foi complexo para as crianças e que, em sua família, “o pai não incentivou a gente a falar o dialeto que ele sabia, então o que eu aprendi do dialeto foi ouvindo o pai falar com seus amigos e ouvindo outras pessoas falarem”. Nesse período, e também no da II Guerra Mundial (1939-1945), houve prisões para quem falasse seus dialetos, o que levou muitos a optarem pela educação formal dos filhos para que eles pudessem aprender o português na escola e ensinar em casa, para a família toda. Os nonos (avós) que não conseguiam aprender o português tinham que ficar em casa, escondidos, pois havia temor de que fossem presos. Nem mais à missa iam.

As escolas financiadas pelas comunidades ou aquelas que tiveram o privilégio de receber auxílio da Itália tinham, segundo De Boni, por parte das autoridades italianas, o objetivo de combater o “acaboclamento” e também

6

Diz ele que, “mas poucos são os pais que dão verdadeira importância à instrução e à educação. Para muitos, estas são palavras sem sentido” (1983, p. 56).

SUMÁRIO



manter uma noção de italianidade, de pertencimento ao mundo italiano (De Boni, 1987, p. 218). As congregações religiosas que vieram para o Rio Grande do Sul, acompanhando os processos migratórios, criaram escolas e seminários, possibilitando o acesso à educação formal via religiosidade<sup>7</sup>.

Como me ressaltava uma descendente de imigrantes italianos que hoje estaria com 92 anos, sua educação se deu de uma forma muito sacrificada. Ela queria muito estudar e os pais, reconhecendo seu potencial, permitiram que estudasse, indo morar na casa de outra família. Nessa família, ela, ainda criança, cuidava das outras crianças da casa, menores que ela. Para ir à escola, sem sapatos, caminhava quilômetros descalça. E, nas suas memórias, os estudos se misturavam ao frio e à dor nos pés. Essa senhora tornou-se professora rural posteriormente. Ambas as famílias permitiram que ela continuasse estudando, tendo, contudo, que cuidar da casa e das crianças da família adotiva até seu casamento.

Outro elemento importante das escolas e da vida nas infâncias entre os descendentes de imigrantes italianos eram os castigos. Havia os castigos físicos, como palmadas, tapas, puxões de orelhas, surras com objetos e outras violências, bem como os de outra natureza, mais simbólicos, mas igualmente humilhantes, como os xingamentos verbais. A repreensão poderia vir dos pais e parentes, dos padres e dos professores. Como apontam Helenise Sangó Antunes e Valeska Oliveira (1997), em suas pesquisas em educação na região central do Rio Grande do Sul, os professores também podiam bater nas crianças, visando o aprendizado e a disciplina. Em minhas entrevistas com descendentes de imigrantes italianos, também ouvi muitos relatos de castigos durante a infância, tanto no universo doméstico como na escola. Bater nas crianças, humilhá-las e castigá-las eram práticas consideradas fortalecedoras e corretivas do caráter e positivas para a vida. Especialmente no período do Estado Novo (1937-1945) e da II Guerra Mundial (1939-1945), quando era proibido falar italiano, os castigos se davam de forma mais acentuada, pois os pais, temendo as represálias policiais, controlavam as falas das crianças que ainda não falavam o português.

7 Segundo Golfetto, "A Igreja aproveitou a boa aceitação dos colonos e fez da escola um instrumento de preservação da religiosidade. Lutou contra o analfabetismo, porque entendeu que se permanecessem analfabetos, os colonos não se manteriam fiéis à Igreja" (1994, p. 83).

## SUMÁRIO

No estudo de Sangóí (1997, p. 108), realizado em Silveira Martins, berço da colonização italiana para a região central do estado, observava-se o quanto o castigo físico era cotidiano, como apresentado numa fala de uma descendente:

Eu gostava de estudar, mas a professora era muito tirana. Qualquer olhadinha para o lado e tava pronto: a professora vinha com uma vara de vime e batia com força na cara da gente. Eu não sei por que ela fazia isto até com aqueles que não incomodavam muito. O que restava prá gente era ficar bem quietinhos e não incomodar mais. Nunca mais... Senão era mais varada na gente.

Seu C., por mim entrevistado em 1999, quando morava em Santa Maria e tinha 68 anos, contava-me que sua infância em Vale Vêneto, localidade de colonização italiana, foi marcada por disciplina, especialmente na escola. Disse ele:

[...] porque nós dentro da escola antes de entrar era em fileira, se entrava e se ficava em pé até a professora entrar. E se saudava a professora, ela fazia uma oração. Só depois que se sentava e começava. Se era aula, era um silêncio que não podia fazer qualquer arte porque a vara pegava, esse era o castigo. E se alguém cometesse um ato ou uma coisa, apanhasse e ficasse bem quieto. Porque se fosse falar com o pai, tomava uma outra, outra surra daquelas.

Ou seja, quanto mais calados e silenciados, melhor se compreendia que estavam bem educados. A obediência e o silêncio eram marcas importantes de bons pais educadores de origem italiana. Crianças desobedientes simbolizavam falta de autoridade e de respeito, apontando que aqueles pais talvez não tivessem aptidão para educar bons filhos, cristãos e obedientes. As questões de honra envolviam a família toda. Assim, meninos e meninas eram muito vigiados e castigados para que se condicionassem aos valores e regras coletivos e não expusessem as famílias aos olhares públicos de constrangimentos coletivos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, por meio deste artigo, apresentar um pouco do tratamento dado às crianças e jovens no processo histórico da imigração italiana para o Rio Grande do Sul. Tratava-se de uma migração ordenada, negociada entre governos (italiano e brasileiro) e que, no sul do Brasil, tornava os imigrantes homens proprietários de terras. Nestas propriedades de, em média, 25 hectares, reproduziram a condição camponesa e buscaram ascender socialmente, motivo que os trouxera ao Brasil. Ali trabalhavam em família, incansavelmente, para pagar a terra e, posteriormente, acumular capital para adquirir mais terras.

Nos registros oficiais, as crianças aparecem no interior das famílias, sendo apresentadas como filhas de alguém, irmãs de alguém, sempre tendo um responsável homem, de preferência. Elas enfrentaram as rupturas do processo migratório junto a seus pais: o frio, a fome, o medo do desconhecido e as frustrações. Lá estavam elas, e, quando chegaram na terra tão esperada, trabalharam ao lado dos pais nas lavouras, limpando a terra, capinando, semeando, colhendo, transformando aquele espaço num universo camponês. Aprendiam, na prática, e desenvolviam habilidades para o mundo camponês e suas rotinas. Nesse sentido, a escola não era algo prioritário, como apontam os relatos e registros da época. Quando o Estado brasileiro nacionalizou a educação, a escola passou a ser mais visualizada como algo proveitoso, pois ensinava o português, algo que os colonos almejavam, especialmente depois dos acontecimentos do Estado Novo (1937-1945) e da II Guerra Mundial (1939-1945). Os filhos, aprendendo português nas escolas, ensinavam seus pais e irmãos em casa.

Por meio de uma rígida disciplina para o trabalho, baseada na autoridade paterna, as crianças imigrantes e as descendentes de imigrantes italianos foram instruídas na fé católica e na obediência. Socializadas para a família, vivendo em família, trabalhando em família, as crianças assumiram responsabilidades muito cedo. Nisso, a educação formal nas escolas, embora almejada, nem sempre foi possibilitada, especialmente para as mulheres. Compreendo que mais estudos deveriam focar nesses personagens e olhar com mais cuidado, nos documentos, registros e memórias, como aquela



SUMÁRIO



infância se desenvolveu. E também olhar para aquelas crianças que, quanto mais caladas estivessem, melhor avaliadas seriam. Caladas, apanhavam em casa e na escola. Sofriam muitas violências e castigos e, assim, aprendiam o que seria a vida em sociedade, entre disciplinas e expectativas.

Em suma, muitos de nós, ao olhar para nossas próprias famílias, podemos enxergar, em nossos antepassados, aquelas crianças migrantes. Compreender o que foi vivido, as normas e condutas históricas, e reconhecer suas vozes, ao menos em nossos estudos, pode ser algo libertador também. Toda migração é uma ruptura, é desconhecido, é incerteza. E, por sorte, aquelas crianças estavam em família, com seus coletivos. Imagina-se, então, o que não passam e sentem crianças que migram sozinhas?

## REFERÊNCIAS

**ALBUM do Cinquantenario della colonizzazione italiana nel Rio Grande del Sud 1875-1925.** Roma: [s. n.], 1925.

ANCARANI, U. A Colônia italiana de Caxias. *In*: DE BONI, L. A. A Itália e o Rio Grande do Sul. **IV. Relatórios de autoridades italianas sobre a colonização em terras gaúchas.** Porto Alegre: EST, 1983. p. 27-60.

ANCARANI, U. Monographia sobre a origem da ex-Colônia italiana de Silveira Martins, 1877-1914. **Revista Comemorativa do Primeiro Centenário da Fundação da cidade de Santa Maria-RS.** 1814-1914.

ANTUNES, H. S.; OLIVEIRA, V. F. Lembranças da escola italiana. **Revista História da Educação**, v. 1, n. 2, p. 99-109, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30667>. Acesso em 12 jul. 2024.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAREA, G. La vita spirituale nelle Colonie Italiane dello Stato. *In*: **Album Comemorativo do Cinquentenario della Colonizzazione Italiana nel Rio Grande del Sud 1875-1925.** Roma: [s. n.], 1925.

BASSANEZI, M. S. C. B. Crianças a caminho. Imigrantes e filhos de imigrantes nas terras paulistas. Trabalho apresentado no **XXVII Simpósio Nacional de História**, 2013. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364329162\\_ARQUIVO\\_BASSANEZI,MSCB.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364329162_ARQUIVO_BASSANEZI,MSCB.pdf). Acesso em: 3 ago 2024.

SUMÁRIO

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BOURDIEU, P. **Pierre Bourdieu**: Sociologia. Renato Ortiz (org.). São Paulo: Ática, 1983.

DE BONI, L. A. A colonização no sul do Brasil através dos relatos de autoridades italianas. *In*: DE BONI, Luis A. (org.). **A presença italiana no Brasil**. Porto Alegre: EST; Torini: Fondazione Giovanni Agnelli, 1987. p. 202-223.

DE BONI, L. A. O catolicismo da imigração: do triunfo à crise. *In*: DE BONI, L. A.; COSTA, R. **Os italianos do Rio Grande do Sul**. 2 ed. Porto Alegre: EST; Caxias: Universidade de Caxias, 1982. p. 234-255.

FRANZINA, E. **A grande emigração**. Campinas: EDUNICAMP, 2006.

GOLFETO, N. V. **Imigração, nacionalismo e educação**: a transição da escola comunitária para a escola pública no RS. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1994.

GROSSELI, R. M. **Vencer ou morrer**. Camponeses trentinos (venetos e lombardos) nas florestas brasileiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1987.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/6777>. Acesso em: 3 ago 2024.

INGOLD, T. Pare, Olhe, Escute! Visão, audição e movimento humano. **Ponto Urbe**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 1-54, 2008. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pontourbe/article/view/217697>. Acesso em: 3 ago 2024.

LORENZONI, J. **Memórias de um imigrante italiano**. Porto Alegre: Sulina, 1975.

LUCHESE, T. A.; KREUTZ, L. Educação e etnia: as efêmeras escolas étnico-comunitárias italianas pelo olhar dos cônsules e agentes consulares - Education and ethnicity: the ephemeral italian ethnic-communal schools from the perspective of consuls and consular agents. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 227-258, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/28920>. Acesso em: 12 jul. 2024.

MAGRO, P. C. **História de nossa parentela**. Santa Maria: Palotti, 2001.

MARTINS, J. S. **A imigração e a crise do Brasil agrário**. São Paulo: Pioneira, 1973.

MIMESSE, E. (org.). **Bambini brasiliani**. A infância das crianças italianas e italo-brasileiras. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.



SUMÁRIO

MIMESSE PRADO, E. A distração da meninada nas ruas de São Paulo no início do século XX. **Caminhos da Educação diálogos culturas e diversidades**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 127-142, 2020. DOI: 10.26694/caedu.v1i3.9734. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/2424>. Acesso em: 12 jul. 2024.

MORCELLI, A. **Primavera e os beija-flores**. Série Escrevinhador, v. X. Santo Ângelo: EDIURI, 2008.

POZZOBON, A. Uma odisséia na América. *In*: POZZOBON, Z. F. **Uma odisséia na América**. Caxias do Sul: EDUCS, 1997.

SANTIN, S. Integração sócio-cultural do imigrante italiano no Rio Grande do Sul. *In*: DE BONI, L. A. **A presença italiana no Brasil**. v. 3. Porto Alegre: EST; Torino: Fundação Giovanni Agnelli, 1996. p. 593-610.

SAYAD, A. **A imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SEYFERTH, G. **Imigração e cultura no Brasil**. Brasília: Edunb, 1990.

ZANINI, M. C. C. As mulheres na imigração italiana para o Rio Grande do Sul. *In*: BACCA, A. A. (org.). **150 Anos - Imigração italiana Rio Grande do Sul**. 1ed. Bento Gonçalves: Projecto Cultural Sur/Brasil, 2019, v. 1, p. 394-400.

ZANINI, M. C. **Italianidade no Brasil Meridional**. Santa Maria: Edufsm, 2006.

ZANINI, M. C.; SANTOS, M. O. O trabalho como "categoria étnica": um estudo comparativo da ascensão social de imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1875-1975). **REMHU**, Brasília, Ano XVII, n. 33, 175-196, 2009. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/178>. Acesso em 12 jul. 2024.





# 5

*Hanna Talita Araujo*

## **PERTO-LONGE:**

CULTURA E EDUCAÇÃO  
NAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA  
DE IMIGRANTES PERUANOS

## SUMÁRIO



A chegada em outro país constitui um momento singular na vida de qualquer imigrante, marcado pelas diferenças culturais e incertezas. Num mundo no qual as desigualdades e os conflitos se acentuam, as mudanças para outras localidades em busca de melhores condições de vida são um fenômeno crescente. As crianças representam grande parte dos imigrantes que, sem que tenham escolha, são retiradas abruptamente de seus convívios sociais e familiares. Neste artigo, buscaremos discutir as nuances da imigração na perspectiva da criança e, para tal, nos debruçaremos em estudos sobre o tema, bem como nas memórias de dois jovens professores de origem peruana que, quando crianças, imigraram com suas famílias para o Brasil.

## CRIANÇAS EM DESLOCAMENTO

A dinâmica dos deslocamentos se altera de acordo com o período e a motivação para a imigração. No relatório da *International Organization for Migration* (IOM)<sup>8</sup>, agência da ONU ligada à migração, é possível observar que os desafios persistem. As pesquisadoras Marie McAuliffe e Linda Oucho, autoras do estudo, afirmam que, embora os deslocamentos sempre tenham existido e façam parte da história da humanidade, o número de indivíduos deslocados devido a conflitos, violência, desastres e outros motivos aumentou de forma a alcançar os maiores níveis registrados nos últimos tempos, chegando a 117 milhões de pessoas (McAuliffe; Oucho, 2024).

O relatório da IOM afirma que, em 2020, havia 281 milhões de migrantes internacionais em todo o mundo, representando 3,6% da população mundial. Destes, 28 milhões são crianças migrantes internacionais. Estima-se que apenas na região da América Latina e Caribe existam 9 milhões de crianças que vivem fora dos seus países de origem (Bueno, 2024).

Na América do Sul, as mudanças para outras localidades continuam elevadas, na chamada migração intrarregional, incluindo a migração laboral.

8

Disponível em: <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/2024-05/world-migration-report-2024.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

SUMÁRIO



O relatório aponta, no entanto, que, apesar de elevadas, “as recentes mudanças políticas em alguns países poderão ter implicações de longo alcance para os migrantes dentro e fora da sub-região” (McAuliffe; Oucho, 2024, p. 89, tradução nossa<sup>9</sup>).

Em relatório da Unicef de 2024, elaborado pela pesquisadora Olivia Bueno, partindo de pesquisa sobre imigração infantil e deslocamento na América Latina e Caribe, são analisados os impactos dos padrões migratórios e dessas dinâmicas na vida das crianças. A pesquisadora atenta para o lugar da criança nesses estudos, sendo que as investigações muitas vezes não conseguem abordar as perspectivas das crianças:

As primeiras pesquisas muitas vezes tratavam as crianças como meras extensões de seus pais; mais tarde, o foco foi sobre crianças que viajam desacompanhadas e só nos últimos anos é que as investigações começaram a analisar a situação das crianças, suas necessidades e perspectivas, tanto sozinhas quanto em família. Mesmo quando as suas necessidades são consideradas, muitas vezes as próprias perspectivas das crianças são ignoradas. No entanto, embora escassas, as pesquisas realizadas com crianças mostram que elas têm agência (Bueno, 2024, p. 3, tradução nossa)<sup>10</sup>.

A pesquisadora Maria Lúcia Fabiano alerta para as especificidades das infâncias migrantes: “geralmente esse grupo é invisibilizado pela figura do ‘trabalhador migrante’, ocupando um espaço secundário e desconsiderando que são agentes portadores de direitos com seus próprios enfrentamentos” (2021, p. 519).

Para avançar na compreensão sobre a migração infantil, é preciso olhar pela perspectiva das próprias crianças. Ouvir as crianças e as pessoas que passaram pela experiência quando crianças contribuirá para compreender o mundo partindo das experiências das próprias crianças e não pela lógica do adulto, pois “as crianças perturbam e desafiam o reducionismo

9 “[...] recent policy changes in some countries could have far-reaching implications for migrants in and outside the subregion.”

10 “Early research often treated children as mere extensions of their parents, later focus was on children traveling unaccompanied and only in recent years has research come to look at children’s needs and perspectives both alone and in families. Even where their needs are considered, too often children’s own perspectives are ignored. However, the little research that has been conducted with children shows that they do have agency.”

## SUMÁRIO

adulto, repleto de categorias e definições jurídicas que, muitas vezes, falham e não correspondem à realidade empírica" (Bueno, 2024, p. 19, tradução nossa).

A autora enfatiza que, para analisar o fenômeno das migrações e pensar em alternativas efetivas, é preciso consultar as vozes das crianças por meio de pesquisas qualitativas para compreender suas experiências subjetivas.

## FRONTEIRAS?

O Brasil tem ligação terrestre com dez países da América do Sul. O estado do Acre, no extremo oeste do país, faz fronteira com o Peru e a Bolívia. Com uma área de fronteira de 2.183 km de extensão, a maior parte desta é com o Peru (quase 72%). Representa uma zona delicada devido aos diferentes interesses dos sujeitos que convivem na região:

Desde a década de 1980 que o domínio sobre a forma de organização do território fronteiriço está dividido entre os indígenas, a população ribeirinha, coletores não indígenas, pequenos comerciantes e população em trânsito (imigrantes, vendedores, viajantes, traficantes de droga, contrabandistas) (Machado; Ribeiro; Monteiro, 2014, p. 17).

Além de ser via de entrada no país para muitos imigrantes venezuelanos, haitianos, peruanos e bolivianos que seguem em direção aos grandes centros urbanos, o Acre acolhe diversos imigrantes oriundos de vários países da América Latina, conforme aponta Jakob (2011, p. 93):

A situação econômica um pouco melhor de alguns países, mesmo com a recorrência dos ciclos de crise, faz com que se alterem os principais destinos ao longo do tempo. [...] Considerando a situação específica da Amazônia, além dos deslocamentos de curta distância nas áreas de fronteira internacional, observou-se a chegada de estrangeiros em várias partes do território.

Sobre o trânsito na região de fronteira entre Acre e Peru, observa-se que o fluxo de imigrantes se baseia, sobretudo, na demanda de mão de obra para o trabalho em atividades agropecuárias, em áreas desmatadas



SUMÁRIO



ou florestadas, destinadas à criação de gado bovino e/ou ao extrativismo de borracha, castanha e madeira, mas também

[...] os fluxos imigratórios de grupos indígenas e não indígenas de outras regiões do Peru se dirigiram à zona de fronteira, em busca de melhores oportunidades de trabalho ou por expulsão de suas terras originárias. É esse processo que impulsiona a ‘frente indígena’, um tipo de mobilidade encontrada em outros segmentos de fronteira na Amazônia Sul-americana. Frentes indígenas podem ser identificadas tanto no Peru quanto no Acre — nos casos de Santa Rosa do Purus (Acre) e Puerto Esperanza (província do Alto Purus, departamento de Ucayali) (Machado; Ribeiro; Monteiro, 2014, p. 20).

As delimitações fronteiriças são muito sutis devido à densidade da floresta amazônica, sendo a BR-317 — Rodovia Interoceânica ou Estrada do Pacífico, como é conhecida — a única via pavimentada que conecta o Brasil ao Peru e à Bolívia. Os rios também desempenham um papel importante no transporte nessas localidades.

Os dois professores que compartilharam suas memórias de infância neste texto adentraram, quando tinham dez e quatro anos, no início dos anos 2000, o território brasileiro pelo Rio Purus, afluente do Rio Solimões. A chegada foi pelo município acreano de Santa Rosa do Purus, que possui população atual de 6,7 mil habitantes, com baixa taxa demográfica: 1,09 hab./km<sup>2</sup> de acordo com o Censo de 2022. É um dos municípios “isolados” do estado do Acre, pois não tem conexão com a malha rodoviária brasileira, sendo o acesso por barco (de 3 a 4 dias, de acordo com a época do ano) ou avião bimotor. Circundado por diversas aldeias de diferentes etnias, no município é possível ouvir vários idiomas indígenas e o espanhol, além do português. Por ser o primeiro município em território brasileiro naquela região, esses vários sujeitos coabitam a cidade, usufruindo dos escassos serviços oferecidos. Jakob (2011, p. 102) identificou uma variação nos deslocamentos dos migrantes oriundos do Peru, que buscam as capitais, mas também a fixação de residência em outras cidades:

[...] diversos outros municípios, não capitais, apresentaram importante participação na migração de origem peruana, evidenciando certa diversificação dos destinos. Pode-se afirmar que são dois grupos diferentes de movimentos. Por um lado, os movimentos

## SUMÁRIO

realizados nas áreas de fronteira, principalmente nos estados do Acre, Amazonas e Rondônia e, por outro lado, a mobilidade em direção a centros urbanos maiores, como é o caso de Manaus.

É preciso considerar os deslocamentos dentro do país de acolhida, quando o imigrante continua o trânsito em busca de melhores condições, conforme veremos nos dois casos a serem analisados.

### TINHA UMA BARREIRA ALI...

Como docente na Universidade Federal do Acre (UFAC), lecionando disciplinas relacionadas aos componentes Arte e Infância em turmas de Licenciatura em Pedagogia, no interior do estado do Acre, tenho tido contato com realidades bastante distintas daquelas dos grandes centros do país. Apesar de compartilharem a mesma sala de aula, a diversidade entre os estudantes é grande. Conheci, em duas cidades/turmas diferentes, muitos estudantes estrangeiros. Em conversas com a turma, os outros estudantes informavam quem era estrangeiro, talvez como uma forma de cuidado ou de distinção.

De modo a compreender as sutilezas da imigração na perspectiva da infância, registrei relatos de dois jovens professores de origem peruana que migraram com suas famílias para o Brasil quando eram crianças. O intuito foi buscar, nesses relatos, indícios e fragmentos de memória da chegada ao Brasil, dos primeiros meses de adaptação e de como cada um experienciou a migração. Embora a mudança de país não tenha representado, geograficamente, longas distâncias, do ponto de vista cultural e social, as diferenças foram de grandes proporções. Por meio de seus relatos, problematizarei as questões que permeiam a imigração sob o ponto de vista das memórias de infância desses sujeitos e o papel da escola como possível agente de acolhimento.

Durante a realização das disciplinas acima citadas, convivi diversos dias com os estudantes e os convidei para uma entrevista sobre a chegada deles ao país. Ambos aceitaram prontamente. As entrevistas semiestruturadas aconteceram por meio dos recursos *Google Meet* e *WhatsApp* e foram



SUMÁRIO



compostas por 13 perguntas sobre as memórias de infância relacionadas à chegada deles ao Brasil: com quem vieram, o motivo da vinda, as primeiras lembranças, os sentimentos na adaptação, se havia alguma estrutura ou apoio, a relação com o novo idioma, como foi na escola e o sentimento atual em relação a ser estrangeiro. Pelo viés da pesquisa qualitativa, as perguntas eram um disparador para os relatos, podendo o entrevistado narrar como lhe parecesse mais adequado, enfatizando os aspectos que julgasse necessários, trazendo sua própria perspectiva do vivido (André; Lüdke, 1986). Apesar das quase duas décadas após as vivências, os jovens adultos não demonstraram dificuldade em narrar suas memórias de infância. Nesse sentido, como apontam Daure, Reyverand-Coulon e Forzan (2014, p. 94):

[...] as primeiras impressões que o imigrante tem no que concerne ao país de acolhimento podem ser facilmente descritas por ele várias décadas depois [...]. Na situação em que se encontra o imigrante quando chega pela primeira vez no país de acolhimento, onde nada é familiar, a perda das referências, como, por exemplo, a língua, os espaços, os odores e os sabores.

Para a análise dos dados, optei por entremear os relatos dos dois sujeitos de acordo com os temas abordados, aliando-os aos estudos sobre infância e imigração, buscando semelhanças e distinções nas experiências vividas. Ana está concluindo o curso de Licenciatura em Pedagogia na UFAC, no município de Sena Madureira - AC. Nascida em Lima, capital do Peru, migrou com seus pais quando era bem pequena para a Selva, como é chamada a região amazônica no lado peruano. Chegou ao Brasil aos dez anos.

David é pedagogo formado pela UFAC, pelo Parfor (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica)<sup>11</sup>, e atua como professor na educação básica no município de Santa Rosa do Purus - AC. Nascido no pequeno município peruano de Puerto Esperanza, filho de mãe peruana indígena da etnia Jaminawá e de pai peruano, teve dois momentos de migração. Na primeira vez, chegou ao Brasil aos cinco anos, morando por cinco anos na zona rural de Sena Madureira - AC, e retornou com 14 anos, passando a viver em Santa Rosa do Purus - AC.

11 O Parfor é uma ação da Capes que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam.

SUMÁRIO



A vinda das duas famílias foi decidida pelos pais, que buscavam melhores condições de vida. O pai de Ana já havia estado no Acre e retornou ao Peru para buscar a família. No caso da família de David, foi diferente:

Minha vó indígena já vivia aqui no Brasil, em Sena Madureira [AC]. A gente veio para um passeio e aí meu pai decidiu ficar. Foi trabalhar nesta dita colônia Monte Cristo. [mas] O pai decidiu voltar pro Peru. Ficamos cinco anos aqui, estávamos acostumados com a cultura daqui, já conseguimos nos adaptar. Quando voltamos pro Peru, foi tranquila a adaptação, nos receberam normal. Aí depois ficamos quatro anos no Peru e meu pai decidiu voltar, mas foi mais tranquilo porque a gente já conhecia (David, 2024).

Ambos narraram que o principal obstáculo foi a barreira da língua. David observou que as pessoas da zona rural foram acolhedoras, diferente das da zona urbana: *"Sempre há pessoas que ajudam. Quando a gente tem realmente o interesse de aprender, nada é impossível"*. Para se adaptar, David acredita que sua personalidade também contribuiu, e disse: *"Eu sempre fui amigável, buscava melhorar minha comunicação, e isso me ajudou bastante"*.

Ana, que tinha dez anos na época, lembra-se com detalhes da vinda ao Brasil:

Cheguei com meus pais e meus três irmãos. Cheguei com uma tristeza em meu coração porque era tudo novo, não conhecia as pessoas. Anteriormente meu pai já tinha vindo, e ele sabia das oportunidades que tinha por aqui no Brasil, e aí vendeu tudo o que tinha lá. Ficamos ainda alguns dias no aeroporto porque as viagens estavam sendo adiadas, canceladas. Aí a mãe colocou nossas coisas, todas nossas bagagens dentro de saco. Ainda no dia da viagem, meu irmão mais velho tinha ido comprar um saco pra colocar umas coisas que estavam amontoadas, aí o avião tinha vindo e ele tinha ficado. Minha mãe ficou preocupada, todo esse desespero. Mas com a graça de Deus ele conseguiu vir no outro voo. Então nós chegamos em Puerto Esperanza, a gente veio de Pucalpa para Puerto Esperanza. Lá ficamos um dia e no dia seguinte pegamos o barco. A família toda foi pra Santa Rosa [do Purus - AC - Brasil]. Assim que nós chegamos, eu me lembro que tinha poucos habitantes, a gente já chega com aquela impressão de medo, de ficar curiosa olhando as pessoas, o que vão dizer da gente, eu senti ainda um pouco aquele sentimento de tristeza, né? Saudade da família que tinha ficado no Peru, nós não tínhamos nenhuma casa, nenhum parente, nenhum familiar

SUMÁRIO



que morava em Santa Rosa, mas meu pai conhecia algumas pessoas, então nós ficamos morando por alguns dias na casa de um amigo dele, do meu pai (Ana, 2024).

Nesse relato, Ana apresenta algumas das dificuldades dos trajetos aos quais os imigrantes estão sujeitos: o desapego compulsório dos bens materiais e dos vínculos afetivos no país de origem. Ela logo percebeu que aprender o idioma seria o primeiro degrau para sua adaptação. Ana narra as primeiras imagens que viu ao chegar no Brasil e as primeiras impressões das diferenças culturais, observadas sob a ótica de uma criança de dez anos:

Quando eu cheguei, bem na chegada mesmo, para entrar na cidade de Santa Rosa, quem vem de barco, tem uma praça, tem algumas quadras de areia... A rua principal era de tijolinho e não de asfalto... As pessoas assim gostam da dança... como onde nós ficamos tinha uma TV, eu assistia muito, foi na época que tinha o Carnaval. Então eu vi como as pessoas... porque lá é raro, difícil assim de eu poder estar lá no Peru, sair, ver alguma pessoa dançando, nunca fui pra festa. E TV, lá no Peru nós nunca tivemos. Então quando eu cheguei tinha TV, aí eu vi mesmo o pessoal dançando, diferente esse modelo de roupa, de vestimenta, de movimento... nunca tinha visto uma pessoa rebolar tanto como aqui no Brasil [risos]. Então essas lembranças assim dessas culturas diversificadas aqui no Brasil, e como a mulher, o homem, são mais livres, digamos. Pessoas que gostam mesmo de se mostrar, de fazer coisas que eu nunca tinha visto no Peru.

Ela narra também que, no início, estavam hospedados na casa de uma família peruana e, assim, falavam espanhol: "*Ficamos um pouquinho mais acomodados, digamos*". Após esse período na casa do amigo do pai, tiveram que encontrar uma alternativa, e conta que, na época, a igreja que frequentavam estava fechada:

Como a família era grande, meu pai conversou com uma irmã [da igreja] e ela cedeu a igreja. Aí nós ficamos ainda por um longo período morando na igreja. Tudo era bem novo para mim, eu me sentia muito assim, com aquele sentimento de rejeição, né? Porque a gente não pode brincar à vontade, a gente não pode se aproximar [de] muitas pessoas porque a gente não entende, a gente não sabe falar, então toda essa comunicação, todo esse sentimento foi acumulando na gente, aí a gente evitava de sair, assim mais ficava em casa.

SUMÁRIO



O sentimento de rejeição a incomodava, e, assim, ela criou uma estratégia para aprender a língua, pois, além de um desejo de adequação ao novo, precisava contribuir para a subsistência da família:

[...] tinha que sair para comprar, trabalhar, vender alguma coisa... Quando nós chegamos não tinha nenhum trabalho, então meu pai às vezes ele ia na colônia de alguém que oferecia pegar um limão, alguma coisa que tivesse na colônia da pessoa e eles traziam para nós sair vender. A minha irmã mais velha, ela já sabia um pouquinho o idioma, [porque] anteriormente ela tinha vindo já com meu pai [para o Brasil], então foi um pouquinho mais fácil. Eu saía para vender e ia atrás dela, ela oferecia e aí fui já aprendendo, olhava, comparava o que que ela estava dizendo para poder assimilar o português com o espanhol. Então fui aprendendo aos poucos. Então foi assim que foi evoluindo. [...] assim, aos poucos, eu já fui deixando um pouquinho o medo. E também a preocupação da nossa situação foi deixando a gente ter que sair, porque nossa condição estava precisando, é de ter de sair, porque se eu ficar só em casa a gente vai passar fome. Então tinha que ter, querendo ou não, essa saída assim pra rua, tinha que se comunicar com os outros.

Em seu relato, Ana fala com naturalidade sobre ter que trabalhar para auxiliar no sustento da família, um fato que, apesar de contrário às recomendações legais, faz parte do cotidiano de muitas crianças pobres (migrantes ou não). E a brincadeira, atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, não teve muito espaço em sua vida após a chegada ao Brasil:

Eu não tive, assim, muita brincadeira assim com meus colegas em Santa Rosa. Porque a gente, minha mãe não tinha um trabalho fixo, meu pai também não. Então, tínhamos que trabalhar plantando. Então, quando eu queria brincar: Não, vamos já trabalhar, nós temos que plantar, temos que colher. Então, não foi muito jogo, muita brincadeira. Assim, por mais que eu tivesse o sentimento de querer brincar, querer um lazer, era evitado isso.

O tom da fala de Ana é de resiliência. De alguém que, apesar da pouca idade, compreendia a condição de vida de sua família. Dessa forma, aprender o idioma se tornou uma necessidade maior, mais do que adaptação ao novo, uma questão de sobrevivência.

SUMÁRIO



Percebe-se, também, nos dois relatos, a valorização das famílias para a aprendizagem do novo idioma e a escolarização das crianças, vislumbrando não apenas mais qualidade de vida para a família no presente, mas buscando melhores condições para o futuro dos filhos. David conta que foram *"morar numa colônia, pois o pai conseguiu um emprego na fazenda, mas mudaram para poder estudar, pois na outra fazenda tinha uma escola"*. Ana narra que sua mãe a mandava ir comprar pão de um rapaz que vendia pães na rua de manhã, buscando oportunidades para que a filha praticasse o idioma. Conta, também, sobre o incentivo dos pais para que aprendesse a língua que seria necessária para sua integração: *"Meus pais diziam: Ana, tem que ler alguns livros, assistir bastante [TV] e tentar se comunicar com outras pessoas. Por mais que a gente erre, você vai aprender assim mesmo"*.

Nos relatos dos dois jovens professores, fica evidente o papel da escola na integração ao país, sendo mediado pela língua e pela relação com as pessoas. Motivados pela busca de trabalho dos respectivos pais, Ana e David tiveram que mudar de país e deixar a escola no país de origem. Cabe lembrar que a escola representa o principal núcleo de interação social e de socialização com outras crianças, além de ser importante para a constituição do sujeito. Ana expressa descontentamento em ter deixado a escola no momento de sair do Peru: *"Eu ainda tava estudando, o pai não se importou. Falou: você continua estudando lá mesmo, e vamos todo mundo!"* Já David, quando voltou para o Peru, após ter estudado cinco anos no Brasil, teve que regredir o ano de escolaridade: *"Voltei para o Peru e os estudos não foram validados, pois meu pai esqueceu de levar o histórico escolar, então tive que voltar a estudar a segunda série no Peru [quando tinha dez anos]"*.

As experiências escolares iniciais de Ana e David diferem. David diz que, apesar de se sentir excluído por não entender o idioma, viu no professor uma pessoa que buscou amenizar o que ele chama de barreira, quando a própria língua é uma fronteira:

Eu me sentia um pouco meio excluído assim, principalmente na escola. Porque apesar de a gente não entender o que o pessoal falava, nem os próprios professores entendiam o que a gente falava... Tinha uma barreira ali... O professor, eu lembro que ele sempre dava um jeito de falar e apontar nas coisas. [...] Quando chegamos pela primeira vez, quem dava suporte era o professor

SUMÁRIO



mesmo, como a gente estudava na zona rural, era ele mesmo. Mesmo a gente não se entendendo, ele tentava conversar com a gente. Como a gente não entendia o que ele falava e nem ele entendia o que a gente falava, então isso era uma barreira que aos poucos foi quebrada. Isso foi muito bom, nos ajudou bastante.

David fez, em dois momentos, uma distinção entre a zona rural e a zona urbana no que concerne ao acolhimento das pessoas: *“Os alunos, principalmente da zona urbana, têm preconceito até com os que vêm da zona rural. Isso, para quem vem de um lugar diferente, acaba intimidando a pessoa, que se exclui a si mesma”*. Ele citou que as pessoas da zona rural são mais acolhedoras.

Também fez uma observação da diferença cultural entre os países ao comparar o valor dado ao professor e à educação: *“Como eu estudava no Peru, a educação é diferente; às vezes vemos muito respeito pelo professor, um incentivo desde pequeno a respeitar os outros. Aqui, nas escolas do Brasil, percebemos muito preconceito dentro da escola. A gente tenta quebrar barreiras, né?”*.

Quando retornou ao Brasil, aos 14 anos, relata que a língua não foi um problema, pois já dominava o português, e que não se sentiu forasteiro, mas diz que existiram pessoas que tentaram diminuí-lo:

Enfrentamos um pouco de dificuldade, não em questão de comunicação porque a gente já tinha vivido aqui, não foi muito. Mas na escola sempre tem. Tem uns que às vezes querem te colocar lá embaixo. Uns são mais amigáveis, outros são mais fechados. Isso vai depender da pessoa, deixar as coisas lhe abalar ou enfrentar barreiras, as questões de querer nos excluir por ser estrangeiros ou peruano, da minha parte não me senti abalado.

Ana relata que, após um período, conseguiu fazer amizade com uma vizinha da sua idade e que ficou feliz em saber que elas frequentariam a mesma sala de aula:

[...] eu me senti um pouquinho mais conformada por saber que vai ter alguém que eu conheço dentro de sala. E quando a gente foi no primeiro dia de aula, ia ser a disciplina de espanhol. Então, antes da gente entrar, a gente fazia aquelas filas, mas antes da fila, a gente cantava, fazia uma oração e tinha o Hino do Brasil.

SUMÁRIO



Aí depois cada um ia pra sala, fazendo fila indiana. Comecei a estudar na quinta série já. Aí cada uma entrava, pedia licença, aí eu ficava observando. E parece que, quando chegou minha vez, travou tudo! Meu Deus, se dependesse de mim, se Deus pudesse abrir esse o chão eu já tava dentro, porque não saía nada! E todo mundo olhando meio debochado, achando graça. Eu pensei: Onde eu estou!? O que que eu faço? Aí a minha colega, [falou] no ouvido: Fala “com licença”! Aí eu falei. Só sei que eu entrei. Quando eu sentei, eu fiquei olhando, gente... eu fiquei envergonhada! Eu acredito que eu chorei. Ainda me lembro que eu chorei só comigo mesmo assim. Aí as pessoas olhavam pra mim. Aí é que fazia com que meus sentimentos ficassem ainda mais frágeis.

O que parecia tranquilo no primeiro dia de aula, com a aula de espanhol, transformou-se num momento significativo, fazendo com que Ana relembre, em detalhes, o instante inicial. Os sentimentos de exposição diante da turma, de incompetência e de fragilidade emocional fizeram com que esse episódio ficasse marcado na memória por muitos anos.

Daure, Reyverand-Coulan e Forzan (2014, p. 99), num estudo sobre imigração do ponto de vista da psicologia e da psiquiatria, concluíram que

[...] o sentimento de acolhimento e de aceitação é evidentemente indispensável para que o imigrante possa afirmar o seu pertencimento cultural e vivê-lo como valor a colocar em evidência na relação social e no encontro com o outro. Ao contrário, a rejeição e o sentimento de exclusão podem levar o imigrante a um sentimento de insegurança sobre as suas competências culturais e a uma desvalorização de suas origens em detrimento da cultura do país de acolhimento.

Gerir esses sentimentos, mesmo sendo adulto, não é tarefa fácil; para as crianças, representa um desafio ainda maior, pois estão aprendendo a lidar com as emoções. Tudo isso pode refletir no desempenho escolar e nas relações sociais dessas crianças na escola.

A pesquisadora Maria Lucia Fabiano atenta para o desafio do ingresso na escola e o período inicial como pontos fundamentais para a adaptação infantil no novo país, pois as crianças

[...] precisam adaptar-se muito rapidamente a esse novo lugar, ou seja, mais que seus pais ou familiares, elas precisam incorporar

SUMÁRIO



os costumes e as regras sociais para que sejam integradas rapidamente a um novo e diferente modelo de vida e sistema de ensino e, na maioria das vezes, aprender um novo idioma simultaneamente (Fabiano, 2021 p. 525-526).

Fabiano também cita o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018), intitulado *A resiliência de estudantes de origem migrante: fatores que moldam o bem-estar*<sup>12</sup>, o qual aponta que estudantes estrangeiros têm menor senso de pertencimento na escola do que os estudantes nativos, além de relatarem menos satisfação e maior ansiedade em relação às atividades escolares. No entanto, o mesmo relatório enfatiza que, entre os estudantes imigrantes, “muitos expressaram altos níveis de motivação para alcançar um melhor desempenho” (apud Fabiano, 2021, p. 526).

É possível perceber essa motivação nos relatos de Ana e de David, pois decidiram aprender o idioma o mais rápido possível. Ana relata: “*Eu dizia: meu Deus, eu quero aprender logo português para entender as pessoas! Porque às vezes eles podem estar falando alguma coisa contra mim e eu não estou nem sabendo o que estão dizendo.*”

Ana narra uma memória de que uma outra criança contribuiu para sua aprendizagem:

Quando eu cheguei, eu lembro bem de um colega indígena. Ele também sentou bem perto de mim, aí ele conversando, eu não entendia quase nada do que ele dizia, ele falava um pouquinho mais devagar e me ensinava. Graças a Deus, foi um Anjo que Deus colocou no meu caminho para poder me transformar mais com as pessoas.

Conta também um aspecto na aprendizagem da língua em que a diferença cultural contribuiu para ouvir e escrever em português:

O que facilitou muito também na minha aprendizagem é que os professores quando davam uma aula sempre escreviam assim as atividades, o assunto, no quadro. Então isso, com eles escrevendo,

12 *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*. Disponível em: [https://www.oecd.org/en/publications/2018/03/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background-nd\\_g1g8aa3c.html](https://www.oecd.org/en/publications/2018/03/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background-nd_g1g8aa3c.html). Acesso em: 18 jul. 2024.

SUMÁRIO



eu tentava pronunciar, porque tem algumas palavras que você escreve, né, e quando vai pronunciar já é um pouquinho diferente. Já no Peru quando eu estudava tudo era ditado. Os professores quase não escreviam no quadro e eu pensava que iria ser assim também quando eu chegasse aqui e foi diferente. Então isso também facilitou para eu aprender o idioma e tudo.

Apesar da proximidade entre o espanhol e o português, essas são línguas distintas, com fonemas, vocabulário e expressões completamente diferentes. Isso representa uma barreira para o estrangeiro, especialmente quando se trata de uma criança que ainda está se apropriando da língua de seu país de origem. No caso de David, o português é sua terceira língua, como ele explica: “Ela [a mãe indígena] falava na própria língua dela, *Jaminawa*”. Fabiano (2021, p. 526), enfatiza uma condição que pode agravar ainda mais essa situação para a criança em relação à linguagem: “A língua também é determinante, pois os alunos que não falam a língua do país em suas próprias casas têm resultados piores no teste realizado pelo PISA<sup>13</sup> do que os estudantes imigrantes que já falam a língua nativa”. Em outras palavras, o fato de a criança não se comunicar em casa no idioma do país estrangeiro pode comprometer seu desempenho escolar.

## ARTE, CULTURA, INFÂNCIA E IMIGRAÇÃO NA ATUAÇÃO DOCENTE

Diferentes culturas refletem distintas formas de ser e estar no mundo, revelando modos de pensar sob perspectivas variadas. A arte, enquanto dimensão da cultura, pode ser trabalhada nos contextos educativos, contribuindo para que a criança observe o mundo externo e se aproprie dos bens culturais produzidos pelo ser humano, assim como reflita e expresse seu mundo interno, pois a arte também é um meio de expressão. O educador

13 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

SUMÁRIO



pode desenvolver atividades que integrem essas culturas no acolhimento de todas as crianças, inclusive as imigrantes.

Cursando as disciplinas sobre infância e atividades artísticas em artes visuais, dança, teatro e música, no curso de Pedagogia, David e Ana tiveram contato com as linguagens da arte e puderam criar repertórios, como professores, para trabalhar com seus alunos. Jogos, brincadeiras, pinturas, movimentos, expressões e críticas fizeram parte do conteúdo programático. Ao estudar a infância, naturalmente somos remetidos à nossa própria infância. Sobre a relação da arte na percepção da vida e no desenvolvimento das crianças, David diz que é diversão e que *"você volta a ser criança na arte"*. Ana, por meio de um jogo teatral, acessou uma memória relacionada à sua infância:

Teve uma atividade que me fez emocionar. Teve alguns objetos, elementos que cada aluno levou e a gente começou a cheirar. E eu fui lembrar um chá que eu bebia quando eu era pequena. Como meus pais não tinham muitas condições e a gente bebia muito chá. Então me lembrou quando eu estudava. A mãe: levanta, acorda, vamos estudar. E já tinha um chazinho pronto. Fez voltar ao meu tempo, me emocionei muito. Então a Arte, realmente trabalha tanto nossa vida no presente como também no passado e, acredito, também no futuro, porque nos liberta. Tira a gente da zona de conforto, nos inspira. Nos ajuda a tirar essa timidez, essa vergonha. A arte nos liberta mesmo. Faz a gente mais alegre, mais espontânea e saber que a gente tem também esse domínio, que nem mesmo a gente se conhece, até onde a gente pode chegar, o que que a gente pode fazer. É algo inspirador, tanto que você começa a se conhecer e inspira outras pessoas também (Ana, 2024).

Os dois professores refletem também sobre o papel dos professores na integração das crianças. David atua como professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental há dois anos. Apesar de não ter, no momento, qualquer aluno estrangeiro, diz que, às vezes, ensina espanhol para as crianças: *"Tem muita criança que gosta de aprender. Toda criança é curiosa. Como é algo diferente, acaba chamando a atenção das crianças"*. Atuando como professor numa região fronteira, com tantas especificidades como o município de Santa Rosa do Purus, ele afirma que tem muitos alunos indígenas, e que muitos entendem português, mas alguns não. Apesar de serem

SUMÁRIO



brasileiros, muitas dessas crianças enfrentam os mesmos desafios que uma criança estrangeira, por não dominar o idioma oficial do país e pelas diferenças culturais entre a cidade e a cultura tradicional de seu povo. Diante dessa realidade, David demonstra que sua própria vivência como estudante estrangeiro moldou seu pensamento como professor:

Na minha visão o professor faz de tudo pra acolher. O próprio aluno acaba se excluindo, se sente excluído. Quando eu cheguei, como eu não entendia, eu me sentia excluído. Mas o professor fazia de tudo pra eu estar socializando, me comunicando com outros amigos. No meu ponto de vista, o professor tem que ser amigável, incluir em tudo, em todas as dinâmicas, em tudo, para que o aluno se sinta na sociedade, se sinta à vontade, dar aquela liberdade dele se expressar, participar em todas as coisas. Pra mim não tem diferença entre estrangeiro, eu não vejo diferença nenhuma. Eu tenho amigos peruanos, tenho amigos brasileiros, como é fronteira as pessoas já entendem, conhecem um pouco do idioma do outro, isso me faz não ver diferença.

Ana reconhece que sua vivência como estrangeira contribuirá para sua atuação como professora, pois a sensibiliza para o acolhimento dos alunos: *"Porque, em sala de aula, vamos ter muitas pessoas que se sentem assim, por mais que talvez sejam do mesmo país, mas se sentem estrangeiras, talvez porque não estejam incluídas no mesmo grupo"*. Sua percepção é do estrangeiro como o "outro", o deslocado. Esse sentimento de alteridade se manifesta em sua fala quando diz: *"E como eu já passei por esse sentimento de ser um pouquinho rejeitada nos primeiros dias, porque a gente não se entrosa muito, e às vezes a pessoa não te conhece... isso vai me ajudar muito lá na sala de aula e a fazer o que é certo, né?"*. Aparentemente, o professor não acolheu devidamente a aluna estrangeira, ou pelo menos não de forma expressa. E Ana entrelaça esse fato com sua formação como professora:

Não tenho lembranças se o professor quebrou assim aquele impacto, eu não me lembro, por isso que eu ainda levo até hoje. Mas na minha formação agora em pedagogia [...] estou vendo como que tem que ser, o outro lado. Como o momento que eu vivi tenho que evitar quando estiver como professora na sala de aula, às vezes tem que passar para poder ter esse sentimento e se colocar no lugar do aluno.

SUMÁRIO

Vemos que o papel do professor extrapola a transmissão dos conteúdos e, quando ele se restringe a isso, diminui o principal aspecto da educação: o das relações sociais. As memórias escolares, em geral, relacionam-se a momentos vividos no coletivo, nas conversas, nas amizades, nos jogos, nas brincadeiras e na forma como os adultos interagem com as crianças. Raras exceções relacionam as memórias aos conteúdos propriamente ditos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS - “EU FICO ASSIM COM UMA GRATIDÃO NO MEU CORAÇÃO”

Reconhecer a trajetória de duas crianças que chegaram com suas famílias e ver a repercussão dessas vivências 20 anos depois, bem como de que forma essas memórias foram emergindo, demonstra o quanto a experiência como imigrantes influenciou na formação desses indivíduos que, por um motivo ou outro, tornaram-se professores. Famílias que chegaram a uma cidade brasileira com pouca estrutura, que não receberam nenhum auxílio do governo, mas, ainda assim, estavam em condições melhores do que aquelas em que se encontravam anteriormente. Por meio desses relatos, que se distinguem em determinados aspectos, mas possuem pontos de confluência, buscamos observar a vivência da criança imigrante e refletir sobre a reverberação dessas experiências na trajetória desses dois sujeitos. Eles são jovens adultos que veem no papel do professor e da escola a responsabilidade de integrar as crianças na sociedade, efetivando um dos aspectos essenciais da educação.

Sabemos que os relatos de Ana e David não esgotam a complexidade e as singularidades de todas as experiências de crianças imigrantes. Ambos tiveram acesso ao ensino superior em uma universidade pública federal brasileira. Apesar da desvalorização da docência no Brasil, essa ainda é uma área de trabalho em que, provavelmente, serão empregados com facilidade. Sabemos que muitas Anas e Davids que atravessaram fronteiras não tiveram as mesmas oportunidades ao longo da vida: estudar e se formar em nível superior, constituir família, criar seus filhos e conviver com seus pais.



## SUMÁRIO

Vemos, nos relatos desses dois jovens professores, a compreensão da responsabilidade da educação na formação dos sujeitos, e notamos o engajamento dos pais de Ana e David para que eles pudessem continuar estudando. A integração ao país que os acolheu não nega a ligação que mantêm com suas origens.

Ambos se sentem orgulhosos da sua origem e de suas histórias de vida. Com relação à oportunidade de refletirem sobre as memórias de infância no momento da migração, ambos demonstraram satisfação em lembrar o passado. David diz:

É legal você passar por experiências e olhar pra trás e dizer: rapaz! São coisas que nos fazem refletir sobre acolhimento, diferença entre culturas, a sociedade mesmo, isso é bom. Meu sentimento é de felicidade, porque quando eu olho pra trás eu me deparo que quando eu cheguei [...], tô em lugar estranho, pra pessoa fica tudo estranho, vai se adaptar a uma cultura diferente.

Ana, refletindo sobre as oportunidades e o auxílio que teve e tem no Brasil, fala:

Eu fico assim com uma gratidão no meu coração! Pensando em suas origens e na troca cultural com os brasileiros, chego a uma conclusão: Olha, eu estou aqui, eu aprendi o costume de vocês, o idioma, e vocês também podem aprender os meus costumes, o meu idioma, minha cultura.

Os dados e estatísticas demonstram os quantitativos e as rotas dos deslocamentos dos imigrantes, mas não abarcam a subjetividade da experiência imigrante. Tampouco as análises geopolíticas dão conta dos pormenores vividos no cotidiano daqueles que emigram de seus países de origem pelos mais diversos motivos. Sabemos que estudos de tal natureza são importantes, mas, para a construção efetiva de políticas públicas de acolhimento dos imigrantes, é necessário ouvir e observar a dimensão social pelo viés do sujeito, inclusive das crianças.



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BUENO, O. Research on Child Migration and Displacement in Latin America and the Caribbean: Understanding Evidence and Exploring Gaps. **UNICEF Innocenti** – Global Office of Research and Foresight, [S. l.], abr. 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/innocenti/media/7801/file/UNICEF-Innocenti-Migration-Latin-America-Caribbean-2024.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2024.

DAURE, I.; REYVERAND-COULON, O.; FORZAN, S. Relações familiares e migração: um modelo teórico-clínico em psicologia. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 91-108, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v26n1/07.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

FABIANO, M. L. Migração infantil: aspectos e implicações para crianças e adolescentes. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 517-530, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/111300>. Acesso em: 01 jul. 2024.

JAKOB, A. A migração internacional na Amazônia brasileira. **Revista Paranaense de desenvolvimento**, Curitiba, n. 121, p. 91-114, Jul./Dez. 2011 Disponível em: <https://ipardes.emnuvens.com.br/revistaparanaense/article/view/422> Acesso em: 13 jul. 2024.

MACHADO, L.; RIBEIRO, L.; MONTEIRO, L. Geopolítica fragmentada: interações transfronteiriças entre o Acre (BR), o Peru e a Bolívia. **Cuadernos de Geografía**: Revista Colombiana de Geografía, v. 23, n. 2, Bogotá July/Dec., 2014. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co//index.php/rcg/article/view/43367>. Acesso em: 18 jul. 2024.

MCAULIFFE, M.; OUCHO, L. (org.), 2024. **World Migration Report 2024**. International Organization for Migration (IOM), 2024. Disponível em: [https://publications.iom.int/system/files/pdf/pub2023-047-l-world-migration-report-2024\\_0.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/pub2023-047-l-world-migration-report-2024_0.pdf). Acesso em: 23 jul. 2024.

OCDE. **The Resilience of Students with an Immigrant Background**: Factors that Shape Well-being. OCDE, 19 mar. 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/en/publications/2018/03/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background\\_g1g8aa3c.html](https://www.oecd.org/en/publications/2018/03/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background_g1g8aa3c.html). Acesso em: 18 jul. 2024.





# 6

*Aline Seabra  
Sulian Vieira*

## **CORPOREIDADES MIGRANTES:**

POR UMA *PRÁXIS* EDUCATIVA  
DO CORPO NO CONTEXTO ESCOLAR

SUMÁRIO

## CORPOREIDADES MIGRANTES: A CHEGADA DE CORPOS-VIDAS PRECARIZADOS ÀS ESCOLAS PÚBLICAS

A discussão proposta neste capítulo versa sobre a necessidade de identificar uma postura ética e pedagógica para a inclusão e o estímulo à permanência de crianças e jovens migrantes nas escolas públicas brasileiras. Tais crianças e adolescentes deixam seus países de origem e chegam às escolas marcados por histórias e trajetórias muito diversas entre si, que incluem migrações espontâneas ou forçadas, motivadas por fatores políticos, econômicos, sociais e culturais. Trata-se de corpos-vidas precarizados que, muitas vezes, enfrentam percalços como saídas sem despedidas, viagens não planejadas, separação de parentes e amigos, percursos desconhecidos e inseguros em outras línguas, além do enfrentamento de passagens entre fronteiras, legalizadas ou não.

Sendo assim, nos indagamos: (1) Que perguntas éticas e pedagógicas podemos fazer enquanto sociedade para melhorar a inclusão desses estudantes nas escolas brasileiras? (2) O que esses corpos vivos em deslocamento têm a nos dizer e como incluir essas corporeidades em nosso planejamento didático?

Em seu artigo *Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional* (2012), o pesquisador Miguel Arroyo problematiza a forma como a escola acolhe e lida pedagogicamente com a diversidade de estudantes que chegam às salas de aula. Arroyo traz questionamentos que envolvem a criação dos currículos, a aplicabilidade dos conteúdos, as metodologias, a formação dos professores e toda a estrutura que envolve o funcionamento de uma escola, tanto do ponto de vista hierárquico e da gestão escolar quanto do ponto de vista da didática. Para ele, na maioria dos casos, esse sistema não contempla a diversidade de estudantes que frequentam as escolas atualmente. No caso das pessoas migrantes, por exemplo, existem necessidades linguísticas e de adaptação curricular que não são atendidas por uma estrutura baseada no aluno nativo, falante da língua e imerso na cultura local.



SUMÁRIO



Arroyo enfatiza que a democratização do acesso ao ensino — que, no Brasil, pode ser marcada pela Constituição de 1988, ao garantir a educação como direito de todos — não foi acompanhada da criação de um sistema adequado de inclusão das diversidades. Ele afirma que, se antes da democratização, no banco das escolas, predominavam homens brancos, hoje há uma variedade de crianças e jovens que, muitas vezes, não se veem representados pela estrutura. Nesse sentido, o autor adverte que a chegada de novos corpos à escola exige uma nova responsabilidade ética, de natureza política e individual. Segundo ele, não é possível acolher corpos historicamente invisibilizados — como os de mulheres, negros, indígenas, migrantes, refugiados e pobres — com uma postura que não considere a diversidade de realidades que tais corpos trazem para o interior das escolas. Ou seja, não se pode tratá-los como se todos viessem do mesmo lugar e ocupassem a mesma posição de poder e privilégio na sociedade. Apesar de não fazer, em seu artigo, um recorte específico sobre crianças e adolescentes em contexto migratório, entendemos que a reflexão de Arroyo acerca da responsabilidade ética e política se aplica também a esses corpos-vidas precarizados.

Embora o direito à educação pública de qualidade seja assegurado aos filhos e filhas de imigrantes em idade escolar pela Lei de Migração nº 13.445/2017, observa-se, em muitos casos, que a estrutura escolar ainda se encontra perdida em relação a esses novos estudantes. Crianças, jovens e famílias inteiras deparam-se com o desafio da inclusão e encontram uma sociedade igualmente despreparada e sem informação para lidar com essa realidade.

Ao questionar a estrutura escolar, Arroyo defende que, apesar de complexa, ela tende a buscar um modo de pensar linear. A complexidade a que se refere está vinculada, entre outros aspectos, à diversidade de vozes e necessidades que compõem o sistema escolar — desde a gestão e suas hierarquias até a composição do quadro de estudantes e professores, com suas especificidades e desafios particulares. Quanto à linearidade no raciocínio, Arroyo observa que a escola vigente frequentemente busca compreensões e resoluções simples e encadeadas para problemas que são complexos e cheios de camadas. Carrega consigo, por exemplo, sistemas repressivos, punitivos e avaliativos ainda considerados classificatórios ou

SUMÁRIO



segregadores que, de acordo com o autor, esbarram nos desafios colocados pelos novos estudantes que chegam ao ambiente educativo. No caso dos estudantes migrantes, essa linearidade pode ser percebida, por exemplo, quando tais sistemas são aplicados como se todos partissem do mesmo ponto, falassem a mesma língua e estivessem no mesmo lugar social.

## DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO: A LÍNGUA E AS CORPOREIDADES MIGRANTES

A falta de proficiência em língua portuguesa configura-se como um desafio para as famílias migrantes, seja para inserir-se no mercado de trabalho, seja para criar laços sociais e promover a inclusão de crianças e jovens nas escolas. A maioria dos estudantes vê na língua uma barreira na comunicação, pois deparam-se com docentes que também não têm formação em outros idiomas e, em alguns casos, nem suporte para fazer essa mediação.

A chefe de Educação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) no Brasil, Monica Dias (2024), em entrevista concedida no *Dia Internacional da Língua Materna* ao site oficial<sup>14</sup> da Organização das Nações Unidas (ONU), afirma que a inclusão de crianças de outras nacionalidades no Brasil é um desafio. Uma das estratégias sugeridas para promover essa inclusão — sobretudo no contexto de Roraima, estado de fronteira com a Venezuela — seria o desenvolvimento de um projeto de escola bilíngue. Ela ressalta a falta de interesse e a dificuldade de aprendizagem que as crianças enfrentam quando estudam em língua estrangeira. Além disso, segundo a Agência de Cultura, Educação e Ciência da ONU, a não escolarização em língua materna pode levar à marginalização e à perda de herança cultural.

De fato, observa-se que as línguas constituem um campo de grandes tensões no contexto da escolarização de jovens e crianças migrantes: se, por um lado, identifica-se a necessidade de aprender a língua nativa do

14

Nações Unidas ONU News - Perspectiva Global Reportagens Humanas, 2024. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2024/02/1828032> Acesso em: 10 set. 2024.

SUMÁRIO



país para o qual migram, a fim de integração social, cultural e política; por outro, apresenta-se a importância de manter processos de aprendizagem em língua materna, tanto para garantir melhor qualidade de ensino quanto para o desenvolvimento da identidade cultural, além de evitar a marginalização da própria língua de origem do estudante.

Contudo, enquanto as políticas públicas não engendram condições apropriadas para a inclusão de crianças migrantes que criem pontes de comunicação e de integração social, que formas de inclusão podem ser efetivamente reconhecidas e trabalhadas a fim de promover, além da inclusão, a permanência desses estudantes nas escolas?

Embora a língua seja um elemento de imensa relevância no processo de comunicação entre os agentes de ensino-aprendizagem, no próprio processo de significação da aprendizagem e na constituição da identidade cultural das crianças migrantes, há outros elementos de comunicação expressos na forma de ser e estar da pessoa no mundo que merecem cuidadosa atenção nesse processo de inclusão do migrante.

De acordo com Maria José dos Reis Grosso, “[...] o trabalho do professor perpassa por compreensão de comportamento, costumes e valores. Ou seja, o papel do professor não está inteiramente focado na língua, mas sim em todo o aspecto cultural do outro” (Grosso, 2010 *apud* Sonai; Barbosa, 2021, p. 8). A comunicabilidade não depende exclusivamente da língua ou da verbalidade.

Crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade ou não, mesmo não encontrando espaço, expressam suas particularidades, pois não saberiam sequer agir de outra forma: carregam suas histórias inscritas em suas corporeidades e as manifestam no cotidiano por meio de gestos, de comportamentos e de sonoridades vocais que acompanham suas palavras, seja em língua natal ou não.

A despeito das barreiras concretas que encontramos no universo das línguas, há formas não verbais nas quais os afetos são comunicados, recebidos e oferecidos, por meio das quais podemos imaginar e inventar estratégias de inclusão entre os agentes dos processos de ensino-aprendizagem.

SUMÁRIO



Assim, cabe aqui uma pergunta: professores e professoras têm sido capazes e preparados para compreender ou considerar tais expressões para além da língua? Apesar de essas dimensões estarem pautadas curricularmente, estamos preparados para pensar a diversidade de formas de comunicabilidade? Como podemos conceber uma práxis educativa que respeite a narrativa dessas corporeidades migrantes que, muitas vezes, saem de seus países de origem em contextos de vulnerabilidade?

## CULTURA, COLONIALISMO E CORPOREIDADES

Para além das distâncias relacionadas às línguas, identifica-se o despreparo na inclusão de outras culturas, o que, por vezes, reforça estereótipos, exotiza e estigmatiza a pessoa migrante. Essa exotização e essa estigmatização dialogam com a herança colonial a que estamos sujeitos e que implica processos de exclusão, uma vez que vivemos em uma sociedade que ainda se mostra com valores classistas e racistas.

O pensamento colonial aqui evocado faz referência a um imaginário que permanece até os dias atuais como herança do colonialismo histórico, marcado por um processo de exploração e ocupação dos territórios da América para atender aos interesses da Europa e que, no Brasil, durou aproximadamente de 1500 (invasão pelos portugueses) até 1822. Trata-se de uma herança que construiu uma mentalidade de valoração, na qual algumas pessoas, em razão da raça, da classe e da etnia, são consideradas melhores do que outras.

De acordo com as pesquisadoras Juliana Carvalho Ribeiro e Rosana Baeninger (2024), no artigo *Xenorracismo: a face do preconceito contra imigrantes*, existe um processo atual de intensificação das migrações Sul-Sul<sup>15</sup>, ou seja, da migração de pessoas dentro do conjunto de países do Hemisfério Sul e, mais especificamente, que pertencem à América Latina,

15 Os países que fazem parte dessa migração Sul-Sul integram o chamado Sul Global, termo que se refere a países em vias de desenvolvimento e que compartilham histórias comuns advindas de seu passado como nações colonizadas.

SUMÁRIO



da qual o Brasil faz parte. Tal fenômeno migratório trouxe para o Brasil um grande número de imigrantes não-brancos, o que evidenciou, no tratamento dado a essas pessoas, a junção de duas categorias de exclusão: a xenofobia (aversão ao estrangeiro) e o racismo:

Xenofobia e racismo são categorias diferentes, mas, frequentemente, observa-se uma sobreposição entre elas, resultando o que ficou conhecido como xenorracismo: uma xenofobia que carrega toda a carga do racismo construído historicamente. Imigrantes não-brancos/os (pretas/os, pardas/os ou indígenas) são recorrentemente desqualificados/os e tratados/os como inferiores, e esta realidade, cada vez mais evidente e cotidianamente alimentada, longe de ser algo recente, tem raízes que remontam ao período colonial. De fato, a inferioridade inculcada às diversas etnias negras africanas e às etnias nativas da nossa terra — as/os indígenas, então chamadas/os de índias/os por europeus — era debatida entre religiosos cristãos, em mais um dos processos que revelava a fusão entre o Estado e a religião. Esse processo determinou uma suposta superioridade branca — defendida pelos próprios brancos — e, portanto, uma superioridade europeia (Ribeiro; Baeninger, 2024, p. 41).

No processo de migração Sul-Sul, o colonialismo se manifesta profundamente nas mentalidades e nos relacionamentos institucionais, muitas vezes em circunstâncias ainda não reconhecidas legalmente. O xenorracismo, como desdobramento desse legado colonial, está presente, de modo mais ou menos perceptível, nas relações escolares: professor-aluno, administração-aluno e aluno-aluno.

Ou seja, é importante considerar que existem diversos marcadores sociais que interferem no processo de inclusão da pessoa migrante, especialmente quando ponderamos que o Brasil carrega uma forte herança colonial. Portanto, é preciso estar atento ao fato de que a inclusão desses indivíduos também é atravessada por preconceitos historicamente construídos.

No âmbito escolar, para além da utilização da língua como elo de comunicação entre migrantes e nativos, é fundamental pensar em uma práxis que incorpore a interculturalidade — isto é, a interação e o diálogo entre duas ou mais culturas, de modo a estabelecer uma relação de cooperação e respeito mútuo. Essas interações devem considerar as culturas inscritas

SUMÁRIO



e expressas pelas próprias corporeidades, uma vez que não basta incluir esses estudantes nos espaços escolares sem promover sua permanência e evitar sua evasão.

Muitos estudantes vítimas de preconceito e estigmatização, como no caso do xenorracismo, voltam-se, ainda que indiretamente, para professores e professoras em busca de respostas para seus corpos precarizados e encontram outros corpos igualmente feridos. A falta de uma práxis que reflita sobre esses processos, por vezes, gera entre estudantes e docentes estados de violência e desânimo.

A interrogação mais instigante passa a ser como as próprias vítimas se veem nesses corpos vulnerados? Sofrer um dano pode significar ser obrigado a reagir e refletir sobre a vulnerabilidade e o dano sofrido. Essas infâncias se perguntam, sem dúvida, por que eu, minha família, minha raça, minha classe social são tão agredidas? Perguntas que as crianças-adolescentes levam às escolas esperando seu entendimento. Esperando aprender dos mestres seus significados e em que mundo e projeto de sociedade essas vulnerabilidades e violências sofridas poderão minimizar-se. Encontrarão esses significados nas lições de seus mestres? Os saberes dos currículos os incorporam? (Arroyo, 2012, p. 27).

Como dito, embora Arroyo (2012) não limite seu pensamento a crianças e jovens em contexto de migração, vale refletir sobre como esses estudantes — que saem de seus países de origem em situações de vulnerabilidade — são acolhidos por uma estrutura escolar que também está vulnerável e envolta em uma atmosfera colonial. Em seu artigo, o pesquisador ressalta a importância de considerar essas vulnerabilidades e incorporá-las ao currículo e ao planejamento.

Ou seja, trazer para a reflexão teórica e para a capacitação profissional a diversidade expressa nesses corpos-vidas precarizados implica, por vezes, rever a estrutura de acolhimento desses estudantes:

[...] Que organização dos tempos-espacos, dos processos de aprender-se e de construir autoimagens positivas quando trabalhamos com vidas-corpos precarizados? Há uma certeza a ser assumida: a organização linear, progressiva de tempos-processos de aprender não dá conta. Como lembrávamos, será necessário desconstruir essas concepções lineares, sequenciais

## SUMÁRIO

e inventar a dilatação dos tempos. Aprender a trabalhar com estruturas imprevistas, tensas, aprender com os imprevistos que os educandos trazem para as escolas em suas vidas imprevisíveis. Uma estrutura de trabalho pautada pelo acompanhamento de um percurso não linear, nem sequencial, mas tão acidentado como suas infâncias-adolescências quebradas. Uma das maiores dificuldades para a gestão escolar e para as didáticas passa por aí: por inventar outras estruturas escolares (Arroyo, 2012, p. 51).

O autor discute que, em primeiro lugar, é preciso reconhecer que essas pessoas existem e que elas trazem suas histórias escritas em seus corpos-vidas. Ele compreende que é preciso senti-las, incorporá-las nos nossos currículos e à nossa formação. Repercuta, ainda, que não é produtivo tentar enquadrá-las em estruturas lineares, já que a vida de muitos desses educandos é marcada por situações imprevisíveis e acidentadas. Ou seja, é preciso refletir sobre quais são as especificidades desses estudantes e promover adaptações curriculares que possam atender a essas crianças e jovens. Adaptações que possam romper com estruturas de conteúdo, temporalidade e organização.

## COMO A MIGRAÇÃO PODE AFETAR A EXPERIÊNCIA DE SER CORPO?

Ser corpo é diferente de ter um corpo. E essa é uma compreensão importante para as ideias em debate neste texto sobre a corporeidade migrante. Normalmente, a ideia de ter um corpo vem da objetificação e da noção de corpo e mente como instâncias distintas, como se o corpo fosse subalternizado aos domínios da mente. Contudo, esta concepção não é a que interessa a este debate.

O que interessa aqui é a compreensão do corpo como uma experiência, e compreendê-lo dessa forma implica considerar todos os atravessamentos que constituem o ser corporal: atravessamentos físicos, emocionais, psíquicos, culturais e espirituais. Trata-se, portanto, de compreendê-lo



SUMÁRIO



como corpo vivido. O que seria chamado pelo pesquisador Thomas Hanna (1972) como *soma*:

[...] 'Soma' não quer dizer 'corpo'; significa 'Eu, o ser corporal.' 'Body' tem, para mim, a conotação de um pedaço de carne — carne pendurada de um gancho de açougue ou estendida sobre uma mesa de laboratório, privada de vida e pronta para ser trabalhada ou usada (Hanna, 1972, p. 28).

Complementando a definição de *soma* proposta por Hanna (1972), incluímos a acepção de Ciane Fernandes (2015), que diz:

[...] *soma* é uma interação que dilui a objetificação do corpo em prol da autonomia do ser vivo integrado em todas as suas instâncias, multiplicidades e idiosincrasias, inclusive constituído como paradoxal e metafísico, autocoordenando-se holisticamente rumo ao próprio crescimento com o/no meio (Fernandes, 2015, p. 13).

A autora traz uma importante contribuição que interessa a este debate, que é a relação desse corpo vivido com o meio. É importante ponderar que a migração não implica, somente, uma mudança geográfica, mas a relação que esse corpo vivido estabelece consigo, com os seus pares e com o meio nessa experiência do migrar. O meio muda, logo, o corpo muda. Afinal, o migrante se desloca, muda de lugar, de contexto cultural; ou seja, altera ou é forçado a alterar e/ou ressignificar a sua relação com esse meio e com os novos meios a que está sujeito. Migrar é uma ação que exige desse soma uma disponibilidade para alterar a sua própria existência. Ou seja, a pessoa migrante está num processo de se redescobrir em outro espaço-tempo.

No artigo *Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração* (2010), os pesquisadores Eduardo Marandola Jr. e Priscila Marchiori Dal Gallo enfatizam o quanto pode ser desestabilizador para uma pessoa quando as suas referências espaciais e socioculturais mudam e como isso altera a segurança existencial do indivíduo. Definem a pessoa migrante como uma pessoa deslocada de seu lugar de nascimento e compreendem que é no deslocamento que se identifica o significado da condição de migrante (Marandola Jr; Gallo, 2010). Eles continuam:

SUMÁRIO



[...] migrar é sair do seu lugar, envolvendo processos de redefinições das territorialidades, que não são necessariamente sucessivos nem ordenados. Que significa, para a constituição da identidade e do eu, o rompimento da ligação original ser-lugar natal? Em termos ontológicos, há um abalo na segurança existencial e na identidade territorial que precisa ser compreendido como elemento central do processo migratório (Marandola Jr; Gallo, 2010, p. 409).

Como os autores enfatizam, migrar implica sair do seu lugar, ter que buscar recursos para se redefinir ou, em termos somáticos<sup>16</sup>, autorregular-se dentro de novos contextos. Segundo Olívia Falcão e Jussara Miller (2021), a autorregulação consiste no “equilíbrio relacional entre os próprios processos, considerando os ininterruptos fluxos de afetos entre corpo e espaço, que os alteram reciprocamente” (Miller, 2014 *apud* Falcão; Miller, 2021, p. 7). Quem se desloca encontra a necessidade de autorregular com/ no ambiente, numa reorientação do corpo em relação ao espaço-tempo, o que inclui diversos tipos de autorregulação: orgânicas, sociais, culturais, políticas, entre outras. Para algumas pessoas, esse movimento de se reinventar em diferentes meios pode ser mais fácil, mas, para outras, pode demandar um esforço maior.

Ou seja, a migração afeta a experiência de ser corpo. Marandola Jr. e Dal Gallo inspiram-se em Heidegger e complementam que nós somos os nossos lugares e eles também nos são. Ou seja, somos seres integrados ao meio em que vivemos e carregamos esses lugares conosco, assim como eles também nos carregam.

As culturas dessas espacialidades e territorialidades estão escritas nesta territorialidade primeira, que é a nossa existência manifesta no nosso corpo vivido:

O processo de desenraizamento original iniciado pelo movimento migratório se dá, em termos existenciais, pela alteração da territorialidade consolidada, a modificação desta relação originária

16 A Somática se apresenta como um campo transdisciplinar podendo estar presente em trabalhos acadêmicos na área da saúde, com grande influência na psicologia, na educação e nas artes (dança, música, teatro e performances em geral). Trata-se de um campo que vê o corpo como uma experiência complexa e considera todos os atravessamentos que o compõem (atravessamentos físicos, emocionais, psíquicos, culturais e espirituais).

## SUMÁRIO

self-lugar, saindo do lugar-natal, o que implica deixar os lugares de infância, juventude ou idade adulta, responsáveis pela nossa formação enquanto pessoa e sobre os quais está edificada nossa identidade. Implica, portanto, sair dos territórios da segurança e lançar-se no mundo, em lugares de pouca ou nenhuma familiaridade, onde há pouco ou nenhum controle, uma das raízes da insegurança (Marandola Jr., 2008 *apud* Marandola Jr.; Dal Gallo, 2010, p. 410).

A insegurança relatada pelos autores – inerente ao processo migratório – está presente nas crianças migrantes, o que torna o processo de inclusão e adaptação cultural ainda mais delicado e multidisciplinar. O corpo de quem atravessa fronteiras é desenraizado de seu lugar-natal. Contudo, o deslocamento que opera não é só territorial, mas ontológico (Marandola Jr.; Dal Gallo, 2010). De modo contíguo, o corpo, assumido como uma experiência, o *soma* (Hanna, 1972), na experiência deslocada, encontra-se física, emocional, psíquica, cultural e espiritualmente deslocado. Este corpo instável tem encontrado segurança suficiente nas *práxis* educativas vigentes nos ambientes escolares que recebem crianças migrantes?

## CORPOREIDADES E INCLUSÃO: O CORPO MIGRANTE E A EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Em muitas situações escolares, a falta de preparo estrutural para receber essas crianças e adolescentes pode transformar as escolas em um segundo espaço de agressão, já que elas vêm de trajetórias acidentadas e de rompimento de laços. Por vezes, perdem familiares no processo de mudança de um país para o outro ou, mesmo, fazem a travessia sozinhas ou acompanhadas por outras famílias e adultos. “[...] Laços esses que também são inscritos no corpo, cinestésicos e vivenciados [...]” (Lechner, 2007, p. 81 *apud* Marandola Jr.; Dal Gallo, 2010, p. 410). As pessoas carregam memórias celulares dos seus países de origem e suas culturas são corporalizadas. Assim, a mudança geográfica não transforma essas pessoas em folhas em branco.

SUMÁRIO



Segundo o educador Paulo Freire (2014), em *Pedagogia do Oprimido*, não é possível conceber uma educação libertadora sem repensar as relações entre os educadores e os educandos. Para ele, a concepção bancária de educação, que compreende o educador como o depositante de conhecimento e o educando como o depositário, não é cabível para quem busca a educação como prática da liberdade. De acordo com Freire (2014), não cabe aos educadores “[...] ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (Freire, 2014, p. 79). Os estudantes migrantes não são folhas em branco a serem preenchidas, mas sim pessoas que carregam histórias únicas e que têm a capacidade de autonomia diante das suas escolhas.

A negligência do corpo vivido nos processos de educação também pode ser compreendida como algo historicamente construído, uma vez que a ideia de separação entre corpo e mente ainda é dominante em nossa sociedade. A contenção do corpo vivido nos processos educacionais vem da noção de que a produção de conhecimento está na mente e de que o “bom aluno” é aquele que fica quietinho, sentado e não faz grandes movimentos. Vivemos uma cultura escolar que obriga as crianças e os jovens a ficarem muitas horas sentados. Com raras exceções, os sistemas escolares ainda adotam uma série de regras punitivas à corporeidade: se o estudante desobedece, é punido e fica sem recreio, ou seja, sem espaço para exercer sua necessidade de movimento.

Assim, em muitas situações, é possível observar o corpo sendo contido e domesticado nos processos de educação. A esse respeito, as/os pesquisadoras Miriam Furlan Brighente e Peri Mesquida, no texto *Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora* (2016), dizem:

Todo processo de negação e interdição do corpo na prática pedagógica só é possível de ser realizado em função do poder disciplinar, tal como foi tratado por Foucault (2009) no livro *Vigiar e punir*. E a educação bancária, reprodutora do saber, faz uso da vigilância, da punição e do exame. Evidentemente, todo esse processo de proibição do corpo acaba suprimindo a corporeidade e anulando as emoções. Padronizar e massificar homens e mulheres, no contexto econômico, é fundamental para manter o andamento do sistema, lembrando que, segundo Foucault (2009), aquele que outrora punia e condenava os culpados (o carrasco) agora é

## SUMÁRIO

substituído por médicos, psicólogos e, também, por educadores. Dentro das instituições escolares, os educadores acabam sendo os principais responsáveis pela negação dos corpos dos educandos (Brighente; Mesquida, 2016).

A relação da educação bancária e da domesticação dos corpos vividos, problematizada por Freire (2014), ainda está presente na educação brasileira como um todo. Assim, a inserção da pessoa migrante nesses contextos educacionais já está contaminada por essa herança. A quem a educação bancária serve, senão às ideologias dominantes? Portanto, existe uma dimensão político-ideológica na maneira como a educação é conduzida.

Ao que parece, o problema se torna ainda mais agudo quando estamos falando de crianças e jovens que não se comunicam por meio da língua local, como já dito. Por outro lado, o corpo vivido, que poderia ser uma fonte de comunicação para além da língua, ainda está imerso em um contexto que procura conter e negar a corporeidade nos processos de aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até este ponto, foram traçadas reflexões que procuraram colaborar com nosso objetivo de identificar uma postura ética e pedagógica para a inclusão e o estímulo à permanência de crianças e jovens migrantes nas escolas públicas brasileiras. Considerou-se o avanço de diversas formas de inclusão social no campo das legislações nacionais, por meio das lutas infundáveis pela garantia dos direitos humanos. Entre tais avanços, foram destacados os mecanismos legais para a inclusão de pessoas migrantes em contextos escolares no Brasil, enquanto se observou que, na prática, a legislação ainda não alterou as estruturas educacionais, restando às professoras e professores encontrarem respostas urgentes em suas práxis para lidar com os desafios atuais.

A língua tem sido identificada como uma das primeiras barreiras para o processo de inclusão de estudantes migrantes; ou seja, a comunicação entre professores e estudantes é percebida como limitada.



SUMÁRIO



Foi abordada, assim, a ampla dimensão corporal da língua, posto que, além da significância objetiva da verbalidade, ela abarca dimensões afetivas e subjetivas que se materializam nas gestualidades e vocalidades presentes na interação dos corpos-vida atuantes nos processos de aprendizagem. Deste modo, ao reconhecer a noção de língua corporalizada, mais espaços podem ser abertos às corporeidades migrantes nos processos de aprendizagem. A comunicação, ocorrendo de forma ampliada, daria a seus corpos-vida maiores possibilidades de assumir e/ou recuperar sua vocação à autonomia.

As características específicas do processo de migração Sul-Sul foram ponderadas, devido à presença de uma cultura colonial que atribui à pessoa branca um lugar de superioridade nas formas classista e racista. Tratou-se da singularidade da noção de xenoracismo nesse contexto de migração e de sua presença nas diversas dimensões das estruturas escolares, como outro obstáculo inscrito nos corpos-vida migrantes para a vivência plena de um processo de educação inclusiva. Infere-se que, ao abordar a presença da herança colonial nas relações institucionais ou interpessoais, de modo a reconhecer e identificar as diversas formas de violências relacionadas a marcadores sociais da pessoa migrante, se estabelece um princípio concreto para a proposição de formas pedagógicas e éticas de desafiá-las.

A experiência do corpo na migração foi valorizada nesta abordagem, uma vez que diz respeito a tudo o que é movido no e com o corpo de pessoas migrantes, indo além do mero deslocamento geográfico. Compreendeu-se migração como uma ação que demanda do soma — o corpo em suas diversas dimensões — disponibilidade para se mover existencialmente, pois se destacou que a experiência do corpo é afetada tanto pela presença quanto pela ausência de lugares natais ou de destino, do mesmo modo que afeta tais lugares.

Verificou-se outro empecilho estrutural para a inclusão dos corpos migrantes nas escolas públicas brasileiras: a concepção bancária da educação, que atende aos propósitos colonialistas/imperialistas de dominação e compreende o estudante migrante como um ser sem conhecimentos prévios. Deste modo, ela negligencia a diversidade de realidades que tais corpos trazem para o interior das escolas. O corpo vivido comunica com e além da língua, por meio de suas formas sensíveis e cognitivas de estar no

SUMÁRIO



mundo, enquanto carrega consigo pertencimento cultural e suas memórias natais. Assim, é urgente permitirmos que os corpos assumam seus lugares inevitáveis e de direito nos processos de educação inclusivos e interculturais, de modo a, possivelmente, regular aspectos associados à insegurança existencial dos corpos migrantes, considerada anteriormente.

Enquanto não se identificam palpáveis avanços na execução efetiva da inclusão de estudantes migrantes em escolas brasileiras — de modo a promover mudanças executivas nas estruturas educacionais, como adaptações curriculares que considerem a significância dos conteúdos e a adequação às temporalidades de aprendizagem, entre outras —, as interações concretas entre professoras e professores e estudantes migrantes em sala de aula permanecem vigentes. Mesmo sem a formação adequada, diante de tais situações-problema éticas, políticas e pedagógicas, a inquietação pode ser uma atitude que aproxime a pessoa que educa de formas factíveis de mover as relações, no chão da escola, na direção da inclusão e da permanência de estudantes migrantes.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. *In*: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (org.). **Corpo Infância**: Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 23-54.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). Acesso em: 23 jul. 2024.

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 155-177, jan. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/kBxPw6PW5kxtgJBfWMBXPhy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2024.

FALCÃO, O.; MILLER, J. A presença a partir da escuta do tempo-soma. **REVISTATKV**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, v. 2, n. 8, p. 6-19, 2021. Disponível em: <https://www.revistatkv.art.br/artigo-falcao-miller-ed8>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SUMÁRIO

FERNANDES, C. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 9-38, jan./abr., 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/47585>. Acesso em: 23 jul. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HANNA, T. **Corpos em Revolta**. Rio de Janeiro: Editora Mundo Musical S.A., 1972.

MARANDOLA Jr., E; DAL GALLO, P. M. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 407-424, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/rzmFzZWXRmzVHZhFGWSR6wn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jul. 2024.

ONU. **No Dia Internacional da Língua Materna, Unicef destaca desafios para inclusão de crianças migrantes nas escolas brasileiras**. ONU News, 21 fev. 2024. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2024/02/1828032>. Acesso em: 5 jul. 2024.

RIBEIRO, J. C.; BAENINGER, R. Xenorracismo: a face do preconceito contra imigrantes. **Travessia** - revista do migrante, [S. l.], v. 37, n. 99, p. 39-60, 2024. Disponível em: <https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/article/view/1207>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SONAI, S. A.; BARBOSA, L. M. de A. Representações de professores a respeito de imigrantes em idade escolar nas escolas públicas do Distrito Federal. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 1-12, DT1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/32877>. Acesso em: 23 jul. 2024.





# 7

*Indira C. Granda Alviarez*

## **COMO INCENTIVAR LAÇOS DE AMIZADE NA ESCOLA COM A PRESENÇA DA DIVERSIDADE MIGRANTE?**

SUMÁRIO



A amizade é associada ao florescimento e à felicidade humana por Aristóteles, na *Ética a Nicômaco* (1988). Ela também está ligada à convivência e ao aprendizado de olhar o mundo de uma nova forma (Pérez-Guerrero, 2020; Marcello, 2009). Além disso, está associada ao entusiasmo pela participação e à maior disposição para confiar nos outros. Aqueles que percebem ter mais amigos se sentem mais inclinados a encarar suas vidas com satisfação e demonstram maior apego à democracia (Frei Toledo, 2012). Na Filosofia, a amizade tem sido tratada como uma virtude ou um bem que requer virtude; na Sociologia, como uma importante forma de coesão social (Hoyos Valdés, 2022; Smith, 2019; Pahl; Spencer, 2006).

No que diz respeito à sua prática na infância, as pesquisas sobre amizades têm focado cada vez mais nos benefícios para o desempenho acadêmico e o bem-estar social e emocional das crianças (Carter, Barley e Omar., 2023). Diante disso, é considerada um vínculo importante para o desenvolvimento humano saudável e feliz, tanto do ponto de vista pessoal quanto social (Romero-Iribas; Martínez Priego, 2017; Espinosa *et al.*, 2023).

Em ambientes escolares com a presença da diversidade migrante, as experiências de amizade podem ajudar a desafiar a discriminação quando as crianças interagem com outras de famílias com culturas e experiências raciais diferentes das suas. Entre crianças pequenas, de acordo com Carter, Barley e Omar (2023), as amizades interculturais e inter-raciais são importantes porque as atitudes das crianças são mais abertas à mudança por meio da proximidade e do contato. Por outro lado, interagir com um grupo diverso de pares e ter amigos diferencialmente situados por atravessamentos de identidades, lugares, raças e nacionalidades tem efeito duradouro na apreciação da diversidade e na aceitação das diferenças entre adolescentes (Bayram; Özdemir; Boersma, 2021).

Embora essas afirmações sejam apoiadas em estudos realizados em instituições de ensino e populações assentadas no Norte Global (Estados Unidos e Europa), no contexto latino-americano é necessário explorar muito mais as relações de amizade em geral, e entre crianças e adolescentes em salas de aula que acolhem a diversidade migrante em particular. Ainda assim, sabemos que as dificuldades de integração escolar de crianças e adolescentes com experiências de mobilidade humana

SUMÁRIO



podem ser socioafetivas: isto é, muitas vezes, sentem falta dos amigos ou têm dificuldades para fazê-los em um novo ambiente (Segovia Lagos, 2021; Giraldo-Castaño, 2022). Ou seja, há algo social e afetivamente relevante em torno da figura do amigo, especialmente quando ele se desloca para novas terras ou geografias.

No entanto, os laços de amizade podem assumir muitas formas. Na sua variedade, intervirão as posições nas estruturas sociais do lugar e do momento histórico em que vivem os amigos. Por exemplo, poderia haver diferenças no vínculo de amizade entre meninos e meninas, entre crianças pequenas e crianças maiores. Além disso, há disparidade entre as formas de amizade atuais e as lembranças de como eram essas formas, por exemplo, na nossa infância. Em comparação com as noções de amizade na Antiguidade, na Idade Média e na contemporaneidade, existem diferenças incomensuráveis. Certamente, “os padrões dominantes de amizade mudam ao longo do tempo e entre sociedades” (Allan, 2011, p. 1, tradução minha); tudo isso implica que, à medida que muda o contexto sociocultural da amizade, também se modifica o significado do que significa ser um bom amigo (Pahl, 2003 *apud* Romero-Iribas; Martínez Priego, 2017).

Não há dúvida, então, de que é necessário reconhecer a condição situada e contextual da amizade. Isto é, situada em uma imensa diversidade e contextualizada na história de uma época. Portanto, se quiséssemos responder à questão sobre como incentivar laços de amizade hoje, seria necessário primeiro perguntar de que amizade estamos falando numa determinada ordem temporal e espacial. Tal questão levantaria o problema da base ontológica da amizade e a questão sobre o que é a amizade – que, de fato, mantém um certo caráter enigmático devido às suas práticas extensas e heterogêneas, que exigem compreendê-la como variedades de amizade; isto é, pelo viés da não univocidade, como algo constituído pela multiplicidade.

Diante disso, optei por pensar a base ontológica da amizade em uma ordem específica – uma entre muitas que poderiam ser escolhidas. É uma ordem política. Quero dizer, pensarei na amizade como constituída por algo político. Para isso, recorro ao filósofo italiano Giorgio Agamben, que diz que a amizade é consentimento do puro fato de ser: “a amizade é

SUMÁRIO



a instância desse consentimento da existência do amigo no sentimento da própria existência” (Agamben, 2015, p. 48, tradução minha).

De acordo com o autor, cuja inspiração reside na filosofia política aristotélica, consentimos na existência do amigo assim como sentimos que existimos; a amizade seria, em parte, sentir que existimos para alguém. Por isso, o amigo não é alguém separado de nós, mas sim alguém implicado na própria existência que sentimos como nossa. Portanto, não se trata de um outro eu, mas de um outro radicado em mim, em um mundo de existência comum ou compartilhado que confere às partes uma consistência, por assim dizer, mundana (exposta/disponível ao mundo). O oposto, a hostilidade, seria a erradicação desse mundo para que ele se torne inabitável, para que outros não possam nele se alojar – ser hostil seria o oposto de ser amigo. Agamben afirma sobre isso que:

Os amigos não compartilham alguma coisa (um nascimento, uma lei, um lugar, um gosto): eles são con-divididos pela experiência da amizade. A amizade é o compartilhamento que precede qualquer divisão, porque o que há para partilhar é o próprio fato de existir, a própria vida. E é essa partilha sem objeto, esse con-sentir original, que constitui a política (Agamben, 2015, p. 51, tradução minha).

A amizade como um compartilhar puramente existencial e, por assim dizer, sem objeto (que não busca nada fora de si mesma), como diz Agamben, faz-nos pensar que talvez tornar as existências compartilháveis na amizade não esteja separado do radical acontecer diverso do cotidiano escolar frente à integração de crianças e jovens com vivências migratórias – uma expressão do vínculo entre indivíduos distintos que são iguais pelo seu caráter de diversidade<sup>17</sup>.

A seguir, tentarei desenvolver uma composição em forma de acróstico que me permita organizar uma (entre muitas possíveis) resposta(s) à questão de como incentivar laços de amizade na sala de aula da diversidade migrante, tendo em conta uma base ontológica e política. Esse acróstico cria a palavra abecê (ABC) – expressão no início dos alfabetos que ordena todas as letras da língua e que aqui se trata de uma composição poética que não exige uma ordem estrita e muito menos uma totalidade. Pois bem,

SUMÁRIO

a amizade é um fluxo criativo para agir: ou seja, haveria muitas maneiras de empreender a amizade. Neste humilde exercício, o ABC contempla os componentes de acolhimento (A); biografia (B); e compreensão (C). Vamos ver.

## A: ACOLHIMENTO

Incentivar os vínculos de amizade pode estar relacionado, antes de tudo, com as possibilidades de acolher nas salas de aula todas as crianças e adolescentes pelo simples fato de existirem como tais, como crianças, como adolescentes, como sujeitos com história(s). Diante disso, é necessário consentir a diversidade de suas existências, sua diversidade migrante, que, neste caso, implica reconhecer que o fenômeno da mobilidade humana é múltiplo e complexo, uma vez que pode dar origem a formas particulares de posicionalidade para os atores sociais envolvidos: ou seja, nem todos os migrantes são atravessados pelas mesmas condições sociais, econômicas, culturais e políticas, assim como as existências nas sociedades por onde transitam ou tentam permanecer não são homogêneas em relação a essas condições.

As motivações para a migração são plurais e cada criança, cada adolescente e sua família podem ter vivido circunstâncias de mobilidade totalmente diferentes (guerras, desastres naturais, conflitos políticos, crises econômicas, violência social ou de gênero, busca pelo reagrupamento familiar, entre outras), bem como ter gerado trajetórias familiares, comunitárias e escolares com sentidos de pertencimento variados a respeito da escola, nos seus locais de origem e nos seus múltiplos destinos. Da mesma forma, para quem chega, os professores, diretores, o grupo de pares e a comunidade se organizam como um todo novo (e muitas vezes intimidante), em que, juntos, podem moderar a diferenciação social ou reforçar divisões em relação aos alunos imigrantes (Rodriguez; Blum, 2021).

Embora seja importante reconhecer que nem todos os migrantes enfrentam as mesmas dificuldades na escola, as divisões de que falo podem ser demonstradas nas formas desiguais de ensinar os conteúdos e nas diferentes expectativas dos professores diante do desempenho, muitas vezes



SUMÁRIO



centradas nos déficits; também nas relações intrageracionais, pois, nas dinâmicas cotidianas de brincadeira e trabalho em espaços escolares, as crianças imigrantes podem não ser facilmente incluídas (Granda Alvarez; Loaiza De La Pava, 2021; Castillo; Santa-Cruz; Vega, 2018).

Como afirmam Gelber *et al.* (2021, p. 6, tradução minha), “a intersecção entre raça, gênero e classe social os afeta de forma diversa, sendo especialmente vulneráveis os estudantes migrantes afrodescendentes e os estudantes pertencentes a povos indígenas”. Ao mesmo tempo, os alunos que enfrentam a dificuldade adicional do idioma podem ver seu aprendizado e desempenho escolar afetados (Pávez-Soto *et al.*, 2018).

Na literatura, a “inclusão subordinada” é frequentemente mencionada quando aspectos de inclusão e exclusão educacional são combinados nas escolas; estas são instituições limitadas a fornecer acesso e matrícula à população estudantil de origem migrante, que, ao mesmo tempo, pode não ver suas trajetórias educacionais anteriores reconhecidas, mantém baixas expectativas sobre seu desempenho e não percebe o silenciamento de suas palavras, de seus pertencimentos e conhecimentos (Novaro; Díez, 2011).

Então, como conceber o acolhimento diante de tais divisões e subordinações – algo que, claro, não é a única coisa que acontece, nem acontece sem dinamismo na sua frequência e intensidade? Em alguns países, como o Chile, por exemplo, foram geradas evidências de que crianças não se sentem desconfortáveis na escola, local onde muitas vezes se abrigam da discriminação que percebem da sociedade em geral (Poblete; Galaz, 2016 *apud* Gelber *et al.*, 2021). Portanto, o acolhimento pode ser pensado como uma potência de abertura e não como um estado definitivamente conquistado diante das contingências da recepção e da integração.

De qualquer forma, ao longo da infância escolar, a relação com os pares adquire dimensões de acolhimento e de socialização também muito importantes. Especificamente, os laços emocionais e conectivos da amizade das crianças são, em grande medida, um “espaço indomável no qual elas exercem a agência” (Vincent; Neal; Iqbal, 2016, p. 12, tradução minha). Assim, em contextos escolares marcados pela diversidade migrante, a amizade pode emergir como um vínculo no qual as crianças mobilizam sua agência para se deslocarem de posições subordinadas e diferenciadas,

SUMÁRIO



criando ordens de existência consentidas. Ou seja, ordens de existência que as reconhecem como pertencentes a esse mundo, com suas tensões e contradições, multiplicando as possibilidades de sentido em torno do encontro e da diversidade.

A amizade é uma forma de pertencimento diferente da pertença étnica ou nacional. Embora frágil, maleável, talvez inconsistente, não estaria separada de um sentimento de pertencimento que significa se sentir aceito como parte de uma comunidade, sentir-se seguro dentro dela e ter participação nela. Tudo isso é pensado a partir das contribuições de Anthias (2008), que afirma que “pertencer é compartilhar valores, redes e práticas” (p. 8, tradução minha).

Dentre as práticas que podem constituir as amizades das crianças pequenas, costuma-se citar as brincadeiras sociais entre pares, bem como a “proximidade física” e demonstrações de afeto como abraços (Larivière-Bastien *et al.*, 2022; Carter, Barley e Omar, 2023). Na minha pesquisa em andamento, atividades de escuta, conversação, compartilhamento e companhia são práticas que moldam a amizade entre adolescentes migrantes da Venezuela e suas amigas de outros países, como Colômbia e Peru. Essas práticas presentes em suas narrativas correspondem às proposições da literatura, entre as quais se destacam a valorização mútua, os bons desejos e o reconhecimento mútuo desses desejos; também o grau de troca íntima que caracteriza o relacionamento; e a partilha e ajuda mútua (Hoyos Valdés, 2022; Larivière-Bastien *et al.*, 2022).

A criação de um ambiente de sala de aula no qual os alunos tenham a oportunidade de estar próximos, colaborar e interagir entre si pode ser uma chave para promover o acolhimento e, além disso, o pertencimento para o agenciamento da amizade (Hoyos Valdés, 2022). As possibilidades de acolhimento são também um ato de criação genuíno e participativo, no qual crianças e adolescentes, em relação aos demais atores escolares, podem pensar como esse acolhimento pode ocorrer e ser acionado de acordo com suas subjetividades, ou seja, segundo seus próprios sentidos, critérios e encontros.

Ao final, é importante pensar o acolhimento como um ecossistema entendido, como em Soler-Campo e Stuardo-Concha (2024), como um

SUMÁRIO



dispositivo que relaciona o contexto de recepção, a comunidade anfitriã e a subjetividade do migrante. A amizade faria parte desse ecossistema, especialmente como espaço de pertencimento comunitário e obra das subjetividades coletivas. Mas, como parte de um dispositivo mais amplo, não dispensa completamente um entorno de acolhimento positivo, especialmente em termos de contextos normativos e políticos a respeito da imigração e das políticas escolares nacionais ancoradas na proteção de direitos, especificamente aqueles previstos na Convenção sobre os Direitos da Criança. Quando os países mantêm vias de regularização migratória, há maiores probabilidades de que crianças e adolescentes frequentem a escola, o que favorece as experiências de proximidade, colaboração e acolhimento entre pares (López Castro; Vargas, 2023). Além disso, à medida que a instituição educativa disponha de repertórios de hospitalidade, que incluam um trabalho de aceitação dos imigrantes nas comunidades do território, oportunidades de vinculação à escola por parte de todas as famílias (sejam nacionais ou não), rejeição à hostilidade nas salas de aula e um grau de abertura à permeabilidade dos conteúdos e formas de aprendizagem (Díaz-Ríos, 2024; Soler-Campo; Stuardo-Concha, 2024), a amizade poderá ter mais espaço em relação às posicionalidades agenciadas por crianças e adolescentes em torno da acolhida. Da mesma forma, tal vínculo poderia agregar valor ao ecossistema de acolhimento na escola, como se fosse uma relação simbiótica. Enquanto “a dimensão social da amizade tem grande relevância para a educação devido a: sua capacidade de promover e fomentar mudanças sociais, seu poder criativo, seu papel atual como elemento de coesão social (Pahl e Spencer, 2006) ou sua força humanizadora (Arendt, 1968)” (Romero-Iribas; Martínez Priego, 2017, p. 311, tradução minha).

## B: BIOS, BIOGRAFIA

Ora, o acolhimento pode ser proximidade e experiência de contato, manifestada, por exemplo, na brincadeira e no gesto de acolhimento e abraço (ou também de aplausos), que são tão importantes na integração escolar. Da mesma forma, acolher a vida do outro como experiência narrativa e ato de escuta não está separado da formação do vínculo de amizade.

SUMÁRIO



Isso poderia ser chamado de Biografia – componente da segunda letra do acróstico em torno do incentivo à amizade.

Bio é vida e grafia é obra. Biografar significaria transformar a vida em uma obra (normalmente escrita). A própria vida como obra escrita ou narrada oralmente cria narrativas autobiográficas, que podem oferecer uma distância segura para refletir sobre a história e os acontecimentos que, quando lembrados e dotados de significado – no diálogo e na interação com outros –, dão forma ao personagem que narra as lembranças do vivido e se torna ator protagonista na tessitura de suas palavras e memórias (Granados; Alvarado; Carmona, 2016). Quando se contam as próprias histórias – de vida, de mobilidade, de amizade – ou as reconhecemos em um ato de escuta, passamos a compreender melhor a existência, seja a nossa ou a daqueles que são recebidos, transformando as salas de aula em espaços de diversidade e amizade potencial:

O reconhecimento da história situada não só nos permite conhecer os fatos relevantes, nem apenas a datação cronológica dos mesmos, além disso, abre a possibilidade de reconhecer os personagens e seus esforços nessas pequenas histórias particulares, as origens da tradição em que teceu-se um mundo compartilhado e também ajuda a reconhecer as rupturas e tensões da ordem simbólica em que o território se consolidou (Luna Carmona, 2018, p. 72, tradução minha).

Na pesquisa em Ciências Sociais existem diferenças entre biografias, autobiografias e histórias de vida. Aqui não nos interessa caracterizá-las, mas sim resgatar o valor do bios para configurar o consentimento da amizade ao trabalhar com narrativas biográficas diante de uma organização humana diversa, como a sala de aula escolar no contexto local de acolhimento de infâncias migrantes. Tal movimento é necessariamente colaborativo, como dizem Granados, Alvarado e Carmona (2016, p. 6, tradução minha):

A pesquisa com narrativas cria uma relação colaborativa. Essa experiência de entrar em contato com a vida do outro para contá-la e relatá-la convida a configurar uma relação análoga à amizade, centrada no respeito e na confiança. Dessa forma, a entrevista conversacional, para além da resposta a um questionário, assemelha-se a uma conversa entre amigos dispostos a ouvir-se,

SUMÁRIO

em busca de compreender a própria vida como uma história, uma história que, como bem expressa Paul Ricoeur (2006), está em busca de um narrador.

A escola, seus atores e seus espaços podem ser esses narradores tomados e encontrados pelas histórias de mobilidade humana das crianças, adolescentes e suas famílias. Histórias delicadamente tratadas como narrativas únicas que (trans)formam e edificam as pessoas que as compartilham como testemunho de suas vivências, elevando-as pelo significado que lhes atribuem e pelo lugar que ocupam na memória, a qual se torna coletiva em atos genuínos de escuta. Diante disso, os migrantes são compreendidos como mais do que apenas um dado, uma evidência para as estatísticas populacionais e a inclusão escolar; eles são vistos fora dos estereótipos e da folclorização de sua cultura estrangeira, diante de um olhar vitimizador que desconsidera seus aprendizados e suas capacidades.

Trata-se da diversificação das narrativas nas escolas, das histórias contadas nas aulas, dos significados dados e também dos conhecimentos validados em torno das migrações contemporâneas – um fenômeno que contempla formas de existência e pertencimento contraditórias, complexas e mutáveis, em contextos espaciais e temporais particulares, que não afetam apenas as pessoas em movimento, mas também os lugares em que se estabelecem (Anthias, 2011). A escola como narradora das histórias e memórias, individuais e coletivas, de meninos e meninas e suas famílias. E, de forma mais ampla, uma delicada caixa de ressonância que lembra a finitude e a precariedade da existência, mas também os acontecimentos que marcam as biografias e elevam seus protagonistas.

No livro sobre os princípios fundamentais que norteiam a pedagogia humanizadora com alunos imigrantes e refugiados, de Lesley Bartlett e colaboradores, os autores propõem conhecer a formação dos alunos como parte do princípio de “situar as histórias, famílias, línguas dos alunos e conhecimento como atributos, não como déficits” (Bartlett; Bajaj, 2023, p. 2). Neste quadro, destacam-se as entrevistas, as investigações biográficas e a celebração de uma “noite de história oral”, quando pais e familiares são incentivados a trazer fotografias ou outros artefatos que ilustrem o percurso único, as conquistas e os sacrifícios da família (Munter; Tinajero; Campo, 2007, p. 124 *apud* Bartlett; Bajaj, 2023, p. 4).



SUMÁRIO



No entanto, alertam as autoras, os educadores devem ter cuidado ao convocar tais reuniões ou atribuir tais tarefas, uma vez que os alunos e suas famílias podem ter vivido experiências traumáticas durante a migração: “É importante permitir aos alunos a autonomia para decidir até em que momento querem compartilhar detalhes sobre suas famílias e comunidades” (*Ibid.*, p. 5). Também em relação ao cuidado e à delicadeza diante disso, pode-se dizer que o tecido enunciativo fluido e constante que é a narrativa, como diz Luna Carmona, “parte da premissa da liberdade do narrador para selecionar o que diz, e o que diz sobre o que diz” (2018, p. 37, tradução minha).

No webinar organizado pela Rede Infâncias Protagonistas, de julho de 2024, denominado “Relações interculturais no espaço escolar: repensando formas de conviver, trocar e transformar”, a professora Dione Aparecida Fonseca, convidada a participar do evento como palestrante, comentou como, em sua escola localizada no estado de São Paulo, que recebe populações imigrantes de mais de dez países, são praticadas a recepção e a biografia. Ela diz: “Nosso projeto surge da necessidade de apoiar famílias imigrantes. Ao acolher uma criança e sua família migrante, estamos acolhendo também toda a família brasileira”.

De forma semelhante ao que propõem Lesley Bartlett e colaboradores, a professora Dione explicou a dinâmica da “roda da criança” para gerar o sentimento de acolhimento e interesse atento pelas vidas narradas. Trata-se de uma roda com um trono no centro, na qual cada menino ou menina recebida se senta com uma coroa e conta o que quer de si mesmo: sua história, suas lembranças, suas músicas e brincadeiras preferidas – todo esse repertório intercultural de músicas e experiências lúdicas é enriquecido pelo conhecimento de instrumentos sonoros de outras culturas que chegam à escola. Os pais também são convidados a participar nessa roda, que servirá de boas-vindas para toda a família. A professora diz:

A outra parte é o acolhimento à família. Eles também estão num lugar desconhecido e é essencial que se sintam bem-vindos. Neste mesmo esquema, sentam-se num trono quando partilham as memórias da sua infância, da sua cultura, ensinando-nos uma canção do seu país ou um jogo tradicional. É um gesto cheio de

## SUMÁRIO

carinho e gratidão, que muitas vezes provoca lágrimas de emoção nos adultos ao reviverem a infância e compreenderem que existem pessoas que tentam fazer com que se sintam bem.

Como afirmam Sciurba, Hernandez e Barton (2021), aproximar-se das narrativas capazes de colocar a infância no centro das histórias, demonstrando como a migração é uma jornada compartilhada entre as crianças, suas famílias e uma extensa e afetiva rede de conexões, tanto na origem quanto no destino, e apresentando expressões de ternura entre e para com os protagonistas dessa jornada, tem o potencial de reverter sentimentos anti-imigração. No final das contas, como concorda Gómez (2022), uma abordagem íntima das experiências pessoais permite a criação de ideais de solidariedade distantes de qualquer preconceito baseado em xenofobia e aporofobia, o que cria espaços favoráveis para a inserção escolar e social.

## C: COMPREENDER

Em revisão de literatura realizada por Espinosa Zárte, Ahedo Ruiz e Rumayor, autores interessados em compreensões teóricas sobre a amizade em sua intersecção com a educação, que abrangeu a revisão de documentos publicados entre 2007 e 2021, identificou-se que, entre acadêmicos e estudiosos de todo o mundo, predomina uma abordagem psicológica quando, vinculada a uma perspectiva instrumentalista, associam a amizade a determinados benefícios. Outra abordagem filosófico-moral reúne estudiosos que entendem a amizade como um bem em si para a vida e, conseqüentemente, destaca o seu potencial humanizador (Espinosa Zárte; Ahedo Ruiz; Rumayor, 2023).

Como as crianças entendem a amizade, o que significa ser um amigo para elas e como interpretam essas relações em contextos de diversidade na sala de aula? Incentivar laços de amizade convidaria não apenas a explorar suas experiências e a elaborar com elas significados sobre a amizade, mas também a se expor a formas novas e questionadoras de pensar sobre ela, voltando-nos, por exemplo, para o que as narrativas cinematográficas, a literatura

SUMÁRIO



e as artes em geral podem oferecer<sup>18</sup>. Isso talvez atenuasse, de alguma forma, a instantaneidade com que a mídia e as redes sociais digitais, com seu vasto acesso a informações e imagens, atribuem ao amigo e suas qualidades, à migração e suas implicações, significados muitas vezes únicos e fixos, onde a relação com o outro é de total acidentalidade e velocidade, onde quase tudo alcança a profundidade de um clique, um *like* ou um longo *scroll*.

Uma profundidade que, às vezes, é superficial, sim; mas, outras vezes, torna-se elementar ao tentar conectar-se por meio de um aplicativo de mídia social baixado em um aparelho celular precário, e talvez o único da família em movimento migratório, com aqueles afetos que já não são tão próximos como antes. Ansiosos para ler suas mensagens e para que possam ler as suas próprias sobre como, deste lado, neste novo trânsito ou destino, está tudo bem. Vale ressaltar que afirmo isso porque não é raro encontrar pessimismo em torno da tecnologia quando se pensa em amizade, concebendo que as inovações tecnológicas obrigam as infâncias a serem supérfluas em suas relações mediadas pela virtualidade, o que pode nem sempre ser certo, principalmente quando nos deparamos com infâncias com vidas transnacionais.

Considerando uma ontologia política, podemos nos perguntar, e também junto com as crianças e adolescentes, que amizade é essa que surge entre amigos; isto é, a que (nos) abre a experiência de ser amigos e quem se revela ao outro e ao mundo quando tal espaço de pertencimento (Anthias, 2008), tal instância de consentimento (Agamben, 2015) – como a amizade pode ser compreendida – é habilitado como um horizonte possível de atuação. Pois, na perspectiva aqui apresentada, seria certo que o eu, o outro e o mundo não permaneceriam iguais diante do olhar e da proximidade dos amigos, tanto no espaço público quanto no espaço da intimidade. Por um lado, porque, como lembra Marcello (2009), a amizade é um laço que age como uma injeção de vigor na ação. Por outro lado, tem um papel importante para o enriquecimento da intimidade e, daí, parte sua força para a construção da subjetividade, como afirma Luna Carmona (2006).

18 Para citar apenas alguns filmes cinematográficos, baseados em Marcello (2009; 2008): *Central do Brasil*, de Walter Salles (1998); *Uma linguagem de borboletas*, de José Luis Corda (1999); *Onde Fica a Casa de Meu Amigo?*, de Abbas Kiarostami.

SUMÁRIO



Com a ajuda dessas autoras, proponho a letra C da compreensão como último componente do abecê da amizade – lembrando que poderiam existir muitos mais componentes e significados se fossem pensados e aceitos dessa forma. Para Marcello, que leva em conta um trabalho dedicado de Michel Foucault sobre ética e práticas de liberdade, e isso em relação a diversos materiais cinematográficos, a amizade como expressão de uma prática ética tem relação imediata com a exposição agonística, isto é, com aquilo que aumenta a capacidade de agir:

O que faz com que algo seja considerado agonístico é o fato de aumentar ou 'revigorar' a atividade (em oposição à noção de passividade). Se isso acontece, pode-se dizer que a relação, qualquer que seja ela, dá-se 'verdadeiramente'; ou, de forma equivalente, se nos relacionamos com algo 'verdadeiramente' é porque esse algo aumenta ou revigora nossa capacidade de ação; portanto, 'age como um agonista convencional sobre nós'. (Matilla, 1999, p. 2, tradução minha). Tal como explicado por Miguel Matilla, 'tanto o adjetivo 'agonístico' – no sentido figurado de relativo a ou agindo como um agonista sobre nós –, como o substantivo agonista significam 'tudo aquilo que aumenta nossa atividade' (Matilla, 1999, p. 2, tradução minha) (Marcello, 2009, p. 219).

Ainda em relação à amizade, pode-se afirmar, com base nas contribuições de Luna Carmona (2018), que há política no movimento de pensar sobre si mesmo em relação aos outros, principalmente quando os amigos se desdobram na potência edificante da conversação:

Como diz Arendt (2002) na sua interpretação de Kant 'trata-se de alcançar um pensamento extensivo.' O pensamento extensivo envolve perspectivas diferentes das suas, envolve-as no exame. Um pensamento deste tipo sempre e, conseqüentemente, integra os demais. A capacidade de pensar torna-se assim não um mero exercício de exame das próprias ideias, mas, pelo contrário, uma prática na qual se discerne tendo em consideração todas as ideias possíveis sobre algo. O pensamento ultrapassa os limites do mundo subjetivo (o próprio mundo) e, portanto, envolve outros mundos possíveis. Essa é uma característica do pensamento como intersubjetividade. Daí os encontros em que esses mundos fluem, se cruzam, afirmam, se opõem, questionam e estimulam o pensamento; esta é a potência edificante da conversação, o que implica também que ninguém nela se imponha aos outros, porque em liberdade os interlocutores expõem os seus pontos de vista (Luna Carmona, 2018, p. 85, tradução minha).

SUMÁRIO



Neste texto, busquei articular apontamentos conceituais, revisão da literatura e resultados de pesquisas, relacionando-os com as três primeiras letras do alfabeto para compor um ensaio teórico sobre como incentivar os laços de amizade em escolas que acolhem a diversidade migrante. O ensaio se inspirou na composição acróstica do ABC para propor os atos de acolher, biografar e compreender. Para finalizar, destaco três mensagens que me parecem fundamentais:

1. A amizade, como diz Marcello (2009, p. 219), é um “espaço vazio, ainda por se fazer”, mas que, apesar disso, não opera num vácuo social, pois, como vínculo entre pessoas situadas com a história, toma forma num contexto configurado por posições e posicionamentos dentro de relações de poder, que podem ser relidas pelos amigos, especialmente se o seu vínculo tiver sido forjado em um contexto de regulamentações, poderes e representações de proteção de direitos (não apenas das crianças e não apenas no que diz respeito à sua educação).
2. Não existe uma forma única ou correta de ser amigo; existe diversidade social e cultural na amizade (Allan, 2009) e também existem abordagens da amizade que não alcançam um domínio ontológico político.
3. O ABC aqui proposto não é rígido nas diferenças de seus componentes: portanto, quando se pratica a realização atenta e delicada da biografia, ela é abrigo, acolhida; quando estamos diante das vidas dos migrantes biografadas, estamos perto de compreender a existência na diversidade; quando se compreende e se acolhe, pode-se chegar a consentir a existência de tantas vidas ricas em experiências e diferenças como as de crianças e adolescentes em contextos migratórios.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

AGAMBEN; G. **¿Qué es un dispositivo?**; seguido de El amigo; y de La Iglesia y el Reino. Barcelona: Editorial Anagrama, 2015.

ALLAN, G. Commentary: Friendships and Emotions. **Sociological Research Online**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 95-99, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.5153/sro.2296?icid=int.sj-abstract.similar-articles.8>. Acesso em: 19 jun. 2024.

ALVARADO, S.; OSPINA, H. **Socialización política y configuración de subjetividades:** construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Manizales: Universidad de Manizales; Sabaneta: Cinde, 2014.

ANTHIAS, F. Thinking through the lens of translocational positionality: an intersectionality frame for understanding identity and belonging. **Translocations: Migration and Social Change**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: <https://repository.uel.ac.uk/item/8656x>. Acesso em: 19 jun. 2024.

ANTHIAS, F. Intersections and Translocations: New Paradigms for Thinking about Cultural Diversity and Social Identities. **European Educational Research Journal**, v. 10, n. 2, p. 204-217, jan. 2011.

ARENDT, H. **La Condición Humana**. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad, 1998.

ARISTÓTELES. **Ética Nicomáquea**. Madrid: Gredos, D.L, 1988.

BARTLETT, L.; BAJAJ, M. Educação Humanizadora para Jovens Imigrantes e Refugiados. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 48, p. e136077, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/ZBQP5pfDzDH9CG5HxCksFnK/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BAYRAM ÖZDEMİR, S.; ÖZDEMİR, M.; BOERSMA, K. How Does Adolescents' Openness to Diversity Change Over Time? The Role of Majority-Minority Friendship, Friends' Views, and Classroom Social Context. **Journal of Youth and Adolescence**, [S. l.], v. 50, n. 1, p. 75-88, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33128652/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CARTER, C.; BARLEY, R.; OMAR, A. "I wish that COVID would disappear, and we'd all be together": Maintaining Children's friendships during the Covid-19 pandemic. **Children & Society**, 2023. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/chso.12693>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CASTILLO, D.; SANTA CRUZ-GRAU, E.; VEGA, A. Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. **Calidad en la Educación**, [S. l.], n. 49, p. 18-49, dez. 2018. Disponível em: <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/575>. Acesso em: 19 jun. 2024.



SUMÁRIO

DIAZ-RIOS, C. Ponencia presentada en Coloquio Internacional: Racismo y xenofobia en escuelas de Argentina, Chile, Colombia y México. Youtube 8 y 9 de abril de 2024. En CEIICH UNAM. Disponível em: link do vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=06j-JTMwmAs> Acesso em: 4 maio 2024.

DISCRIMINACIÓN, Racismo y Xenofobia en ámbitos educativos de Argentina, Chile, Colombia y México 02. [S. l.: s. n.], 2024. 1 vídeo (3h 25 min 20 s). Publicado pelo canal CEIICH UNAM. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=06j-JTMwmAs> Acesso em: 4 maio 2024.

ESPINOSA ZÁRATE; AHEDO RUIZ, J.; RUMAYOR, M. Amistad y educación del carácter: una revisión sistemática. **Revista Española de Pedagogía**, [S. l.], ano 81, n. 284, p. 143-169, 2023. Disponível em: <https://revistas.unir.net/index.php/rep/issue/view/5>. Acesso em: 19 jun. 2024.

FREI TOLEDO, R. **Retratos de la amistad**. Historia y filosofía de un vínculo social. 1 ed. Santiago: LOM. Ediciones, 2012.

GELBER, D.; ÁVILA REYES, N.; ESPINOSA, M.; ESCRIBANO, R.; FIGUEROA MIRALLES, J.; CASTILLO, C. Myths and facts about the inclusion of immigrant students in Chilean classrooms: The case of writing. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, n. 74, p. 1-27, 2021. DOI: 10.14507/epaa.29.5801. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5801>. Acesso em: 19 jun. 2024.

GIRALDO-CASTAÑO, C. **Tramas de las subjetivaciones de lo político**: emociones políticas y el «otro» como huellas de las experiencias migratorias de un niño y tres niñas venezolanos que residen en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá. 135 f. 2022. Dissertação (Maestría en Educación y Desarrollo Humano) – Universidad de Antioquia, Medellín, 2022.

GÓMEZ, L. C. Historias de migración. Experiencias escolares que relatan y resisten el desplazamiento poblacional Venezuela-Colombia. **Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación**, v. 12, n. 2, p. 59-84, dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/8338/8633>. Acesso em: 19 jun. 2024.

GRANADOS, L.; ALVARADO, S.; CARMONA, J. Narrativas y resiliencia. Las historias de vida como mediación metodológica para reconstruir la existencia herida. **Revista CES Psicología**, Medellín, v. 10, n. 1, p. 1-20, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423550874001.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

GRANDA ALVIAREZ, I.; LOAIZA DE LA PAVA, J. La niñez migrante y su acogida en la escuela: investigaciones latinoamericanas. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 51, 2021. <https://doi.org/10.1590/198053147987> Acesso em: 24 jul. 2024.

HOYOS VALDÉS, D. **La amistad y el cultivo de la virtud**. [S. l.]: Editorial Universidad de Caldas, 2022.



SUMÁRIO



LARIVIÈRE-BASTIEN, D. et al. Children's perspectives on friendships and socialization during the COVID-19 pandemic: A qualitative approach. **Child: Care, Health and Development**, v. 48, n. 6, p. 1017-1030, 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35288965/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

LÓPEZ CASTRO, O.; VARGAS, E. D. La incorporación de estudiantes venezolanos al sistema educativo colombiano en Cúcuta (2015-2020). **Estudios Fronterizos**, [S. l.], v. 24, 2023. Disponível em: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-69612023000100117&lng=es&nrm=i.p](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-69612023000100117&lng=es&nrm=i.p). Acesso em: 19 jul. 2024.

LUNA CARMONA, M. Luna, M. T. Cuerpo, territorio y política: una experiencia de construcción de paz. In: M. T. Luna (Ed.). **Segundo orden narrativo: lecciones aprendidas**. Manizales: Universidad Pedagógica Nacional; Universidad de Manizales; Cinde, 2018, p. 67-106.

LUNA CARMONA, M. **La Intimidad y la Experiencia en lo público**. 156 f. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Sociais, infância y juventud) — Fundação Centro Internacional de Educação y Desarrollo Humano CINDE, Universidad de Manizales, Manizales, 2006.

MARCELLO, F. Criança e cinema no exercício estético da amizade. **Pro-Posições**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 215-230, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/f89VsJK5NsvhYv9MKfSht/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2024.

NOVARO, G.; DIEZ, M. ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños boliviano. In: COURTIS, C.; PACECCA, M.I. (ed.). **Discriminaciones étnicas y nacionales: Un diagnóstico participativo**. Buenos Aires: Editores del Puerto: Asociación por los Derechos Civiles, 2011. p. 37-58.

PAHL; R. SPENCER, L. **Rethinking Friendship: Hidden Solidarities Today**. Woodstock: Princeton University Press, 2006.

PÁVEZ-SOTO, I.; ORTIZ-LÓPEZ, J. E.; JARA, P.; OLGUÍN, C.; DOMAICA, A. Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. **EntreDiversidades: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, [S. l.], v. 1, n. 11, p. 71-97, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4559/455959694003/html/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

PÉREZ-GUERRERO, J. La influencia pedagógica de la amistad en la educación del interés. **Estudios sobre Educación**, [S. l.], v. 39, p. 297-315, 2020. Disponível em: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/39046>. Acesso em: 19 jul. 2024.

RELAÇÕES interculturais no espaço escolar: repensando formas de conviver, trocar e transformar. [S. l.: s. n.], 2024. 1 vídeo (1h 08 min 58 s). Publicado pelo canal Infâncias Protagonistas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TsLavoelX20> Acesso em: 24 jul. 2024.

SUMÁRIO



RODRIGUEZ, S.; BLUM, D. "I've never cried with a stranger before": pedagogies of renewal and research dilemmas with/by undocuscholars. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, [S. l.], v. 34, n. 8, p. 681-686, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/354591782\\_I've\\_never\\_cried\\_with\\_a\\_stranger\\_before\\_pedagogies\\_of\\_renewal\\_and\\_research\\_dilemmas\\_withby\\_undocuscholars](https://www.researchgate.net/publication/354591782_I've_never_cried_with_a_stranger_before_pedagogies_of_renewal_and_research_dilemmas_withby_undocuscholars). Acesso em: 19 jul. 2024.

ROHR, M. K.; FOERTSC, L.; DROESSLER, T.; HARJU, A.; HAUTAMÄKI, T.; JOUSMÄKI, H.; SLANY, K.; ŚLUSARCZYK, M.; WAGNER, H. "Entonces quieres que todos sean amigos, y [tener] amigos es importante para el aprendizaje, creo": El papel de los iguales en la integración, la participación y el aprendizaje de los niños. **Revista Española de Sociología**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. a215, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2024.215> Acesso em: 24 jul. 2024.

ROMERO-IRIBAS, A. M.; MARTÍNEZ PRIEGO, C. Topografía de las relaciones interpersonales en la postmodernidad: amistad y educación. **Revista Española de Pedagogía**, [S. l.], v. 75, n. 2, p. 309-322, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/224731913.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SCIURBA, K.; HERNANDEZ, S. J.; BARTON, R. C. Humanizing the Journey Across the Mexico-U.S. Border: Multimodal Analysis of Children's Picture Books and the Restorying of Latinx (Im) migration. **Children's Literature Education**, [S. l.], v. 52, p. 411-429, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10583-020-09420-x> Acesso em: 24 jul. 2024.

SEGOVIA LAGOS, P. Proceso de adaptación de estudiantes inmigrantes: hallazgos en escuelas vulnerables de Santiago de Chile. **Revista OBETS**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 507-522, 2021. Disponível em: <https://revistaobets.ua.es/article/view/16141>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SMITH, G. M. Friendship as a Political Concept: A Groundwork for Analysis. **Political Studies Review**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 81-92, 27 jul. 2019. Disponível em: <https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/132180/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SOLER-CAMPO, S.; STUARDO-CONCHA, M. Ecosystems for welcoming migrant students: Practices, opportunities, and tensions. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 32, 2024. DOI: 10.14507/epaa.32.8435. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8435>. Acesso em: 24 jul. 2024.

URIBE LORETO, C.; DEL ROSARIO MERCHÁN BARROS, M.; NARANJO, J. D. M. Experiencias de escolarización como espacios de socialización y vínculos de estudiantes venezolanos de instituciones educativas de Guayaquil y Daule, Ecuador. **El Cardo**, [S. l.], n. 20, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.33255/18511562/1739> Acesso em: 24 jul. 2024.

VINCENT, C.; NEAL, S.; IQBAL, H. Children's friendships in diverse primary schools: teachers and the processes of policy enactment. **Journal of Education Policy**, v. 31, n. 4, p. 482-494, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2015.1130859>. Acesso em: 24 jul. 2024.



8

*Sílvia Katherine Pacheco Teixeira*

**MIGRAÇÃO HAITIANA  
EM MANAUS E SEUS  
DESDOBRAMENTOS  
GERACIONAIS**

SUMÁRIO



O tema que pretendo desenvolver neste artigo surgiu durante a elaboração da minha tese de doutorado, na qual debato as questões geracionais na diáspora haitiana para a cidade de Manaus, Amazonas. Há mais de uma década, centenas de haitianos instalaram-se na capital amazonense e escolheram essa cidade para viver. Nesse processo, foram constituindo família ou trouxeram seus familiares para se instalarem no país. É partindo desse contexto que tenho buscado entender como ocorreram os processos de reunificação familiar e como vivem essas famílias e seus filhos, que aqui reconhecemos como a primeira e a segunda geração haitiana em Manaus.

Para compreender como os haitianos chegaram a Manaus, fizemos uma revisão da literatura existente sobre a migração haitiana no Brasil, bem como procuramos explicitar a história do Haiti e seus movimentos migratórios. Dialogamos também com as principais discussões acerca das gerações nas migrações e, por meio da história oral, de entrevistas e de etnografia, tentamos desvendar um pouco desse universo geracional entre as famílias.

Partindo de uma perspectiva antropológica, a pergunta orientadora da pesquisa foi: "Como vivem as gerações haitianas em Manaus, pouco mais de uma década após a entrada de centenas de imigrantes haitianos no Brasil?" Em muitos casos, falamos de famílias que vieram para Manaus separadas e que, aos poucos, foram trazendo e agregando seus membros. Cônjuges e filhos foram se reunindo ao longo de mais de dez anos desde o início da imigração, em 2010. Essas famílias fizeram da cidade de Manaus, no Amazonas, o seu novo lar.

Durante a pesquisa de campo, realizada entre 2020 e 2024, os caminhos foram mostrados pelos próprios interlocutores, que já haviam crescido em Manaus. Foi assim que reunimos relatos orais, entrevistas e experiências que nos possibilitaram etnografar, investigar e desvendar os modos de vida dos sujeitos desta pesquisa. Trabalhamos com algumas das principais noções, conceitos, categorias, problemas, temas, pressupostos e questões concernentes aos fenômenos migratórios, valendo-nos, além da etnografia, da história oral:

[...] entende-se por História oral uma abordagem metodológica em que há envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo, procurando desvendá-lo a partir dos relatos orais dos sujeitos

SUMÁRIO



envolvidos, em complementaridade com o uso de outras fontes escritas, iconográficas, etc. (Demartini, 2005, p. 91).

Pensando em como refletir sobre esse fenômeno migratório e seus atravessamentos, foi necessário caminhar pela história do Haiti e revisar algumas literaturas já existentes sobre a migração haitiana. Diante do fato de serem imigrantes negros, vindos de um dos países mais pobres das Américas, a xenofobia, o racismo e os estigmas são também dimensões dessa migração. O respeito às diferenças nem sempre é um processo natural, e, por isso, precisamos pensar em como essas pessoas são aceitas na nova sociedade. Para Sidney Silva,

[a] aceitação das diferenças não é, portanto, um processo natural e sem conflitos. Estereótipos e preconceitos são construídos particularmente em situações de crise econômica, responsabilizando o migrante pelos problemas locais, entre eles, o da falta de trabalho e do aumento da violência. Outras formas de xenofobias ganham conotações raciais, estigmatizando grupos etnicamente diferenciados, isto porque, no caso brasileiro, ainda permanece no imaginário popular a ideia de que a imigração é coisa do passado e que, em geral, ela foi bem-sucedida, porque os imigrantes eram de origem europeia e, portanto brancos. A presença dos haitianos recoloca a questão de como a sociedade brasileira lida com as relações raciais e os preconceitos de cor, uma herança nefasta de um período histórico ainda não totalmente superado (Silva, 2016, p. 199).

Como afirma o autor, a aceitação das diferenças não é um processo natural. Infelizmente, o medo da pessoa imigrante e a xenofobia ganham conotações raciais no caso dos imigrantes haitianos. Esse tipo de preconceito resulta do histórico escravocrata do Brasil, herança nefasta que acaba reverberando nesses imigrantes em estigmatizações relacionadas a determinadas características étnico-raciais. Como descreve Goffman (1988, p. 4), na clássica obra sobre o tema, “estigma [é] a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”. Goffman também pontua que,

Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida: construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a

SUMÁRIO

sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (Goffman, 1988, p. 8).

Traçar uma relação de determinados processos migratórios com a noção de estigma, no caso aqui analisado, permite propor modos de entendimento e classificação em consonância ou em contraponto com aqueles já existentes. Como nos explica a pesquisadora Zeila Demartini (2005, p. 89), "certamente, conhecer a trajetória de um grupo de imigrantes é importante, mas o mergulho em um contexto delimitado pode permitir que se compreenda melhor sua complexidade."

## O CONTATO COM O CAMPO DE PESQUISA

O processo de entrada no campo aconteceu entre 2017 e 2018, na Escola Municipal Professor Waldir Garcia, na cidade de Manaus. Foi nessa escola de tempo integral que tive o primeiro contato com um número significativo de crianças imigrantes. Em 2019, durante a pesquisa de mestrado, eu participava das atividades dessa escola com autorização da diretora para fazer a etnografia. Como diz Oliveira (1996, p. 25): "Talvez o que torne o texto etnográfico mais singular, quando o comparamos com outros devotados à teoria social, seja a articulação que ele busca fazer entre o trabalho de campo e a construção do texto."

Ao longo do trabalho etnográfico com as pessoas imigrantes haitianas que fizeram e ainda fazem parte desta pesquisa, algumas inquietações e intuições surgiram, colocando-me, enquanto pesquisadora voltada para questões migratórias, em estado de questionamento constante. No ano de 2019, a curiosidade da pesquisa me fez questionar sobre a vivência escolar das crianças haitianas submetidas aos processos migratórios pelos quais passaram ao vir de seu país para o Brasil.

Na época, com a pesquisa de mestrado em andamento e buscando a melhor forma de fazer a etnografia, consegui que a diretora da escola me inserisse como tutora – uma ajudante não remunerada. Dessa forma,



SUMÁRIO



eu contribuía como auxiliar de professores no contraturno das aulas. Essa tutoria era realizada em turmas, com todos os alunos da escola, brasileiros e de outras origens, como haitianos, venezuelanos e dominicanos, entre outros.

Entre as atividades dos tutores nessa escola havia jogos, leitura, escrita, oficinas de dança, aulas de teatro e até aulas de horticultura. Nas minhas tutorias com os alunos, optamos pelos jogos de tabuleiro, como o xadrez. No entanto, as atividades também poderiam ser escolhidas pelas crianças e, por vezes, elas queriam ouvir histórias em vez de jogar xadrez. Eu, então, lia histórias para elas. Era um momento em que conversávamos muito. Assim, ao longo de 2019, pude estreitar as relações com algumas crianças imigrantes.

Durante a pesquisa na escola, estabeleci contatos com crianças que haviam vindo do Haiti para o Brasil e com crianças que nasceram no Brasil, filhas de pais haitianos. Esse fato, posteriormente, suscitou questões sobre os processos geracionais decorrentes dessa migração: uma geração de pessoas vindas do Haiti que se estabeleceu em Manaus e teve filhos brasileiros de origem haitiana. Essas famílias, com membros haitianos e brasileiros, ainda mantinham contato direto com a língua crioulo, bem como com suas tradições e cultura.

Para finalizar a pesquisa naquela escola, em 1º de janeiro de 2020 – dia em que se comemora a independência do Haiti – recebi uma mensagem de Feliz Ano Novo de uma criança no meu telefone. Foi essa mensagem que me levou até a casa dessa pequena interlocutora, cuja identidade optei por preservar. Mãe e filha me convidaram para ir até a casa delas para tomar a Sopa da Liberdade. A mãe da criança sabia da minha pesquisa de campo na escola, mas, em sua casa, eu não era mais a pesquisadora: havia sido convidada para a celebração do ano novo haitiano. Diante disso, perguntei-me como deveria me comportar. Achei que não fosse oportuno filmar, gravar ou tomar notas: era a minha primeira vez na casa de haitianos e, diferentemente da escola, não havia ainda uma relação de amizade e confiança estabelecida com os outros membros da família. Optei, então, por “apenas ouvir”, confiar na minha memória e nas fotos que fizemos naquele momento. Horas depois, transcrevi tudo para o caderno de campo e, posteriormente, com a autorização de todos, para a dissertação, finalizada em 2021.

SUMÁRIO



Naquela casa moravam três adultos: a mãe, o pai e o tio da criança. Eles contaram a história da Sopa da Liberdade e o porquê de ela representar a independência do Haiti. Enquanto ouvia a história e comia a sopa, estive atenta àquela criança, querendo entender, por meio de suas expressões, como ela recebia o relato. Na época, ela tinha sete anos e havia nascido no Brasil. Houve momentos em que ela estava mais atenta; em outros, ela se esquivava.

Por meio da história contada por eles, soube que a mãe foi a primeira pessoa da família a migrar. No entanto, ela não foi uma das milhares de pessoas afetadas pelo terremoto de 2010. Na época, trabalhava na República Dominicana e aproveitou a abertura do Brasil para receber imigrantes haitianos e se instalar no país. Chegou sozinha e, em seguida, veio o esposo, que viria a ser o pai da criança que conheci na escola. Por último, veio seu irmão, que, na época da pesquisa, morava com eles.

Nesse caso, temos uma situação de reunificação familiar. Como já apontava Silva (2016, p. 185) sobre o caso haitiano: "A presença de grupos familiares completos também tem aumentado entre eles, mediante os processos de reunificação familiar". Esses processos permitem refletir sobre as gerações que se instauraram nesses mais de dez anos de imigração haitiana para o Brasil, partindo de Manaus.

## A CHEGADA A MANAUS

Atualmente, a situação estrutural do Haiti coloca a maior parte da população em condição de vulnerabilidade social e política. Historicamente, o Haiti está submetido a dependências econômicas de outros países, como os Estados Unidos. O país possui um dos mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano nas Américas. Essa realidade de baixa expectativa de vida leva um número significativo de haitianos a emigrar em busca de melhores oportunidades.

A cidade de Manaus, situada no Norte do Brasil, recebeu muitos desses haitianos desde 2010. No entanto, essa capital era tida apenas como

SUMÁRIO

rota de passagem para eles, uma vez que seu principal objetivo migratório era acessar os estados do Sudeste e do Sul. A preferência por cidades consideradas grandes centros urbanos, como São Paulo e Porto Alegre, se dava pela oferta de empregos e salários mais atraentes. Sobre a chegada dos haitianos em Manaus, Silva conta:

A chegada desses imigrantes na cidade, a partir de 2010, foi tomada, inicialmente, como algo que poderia ser passageiro, pois os grandes centros urbanos que eles mencionam e para onde pretendem ir, estão localizados a milhares de quilômetros de Manaus, ou seja, nas Regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Contudo, dos mais de oito mil haitianos que já passaram pela cidade, segundo estimativas da Pastoral do Migrante, cerca de dois mil continuam tentando se inserir nela, tanto laboral quanto socialmente (Silva, 2016, p. 183-184).

Em minha pesquisa, também constatei que muitas imigrantes haitianas com filhos pequenos optaram por permanecer em Manaus, enquanto seus maridos seguiam para outros estados. Os motivos dessas mulheres eram, principalmente, as escolas dos filhos, pois os estudos são muito importantes para as famílias haitianas, e ter os filhos matriculados em escolas — especialmente as de tempo integral — facilitava o trabalho e a busca por melhores condições de vida nessa cidade.

Na Escola Municipal Professor Waldir Garcia, onde realizei a pesquisa, a maioria dos pais haitianos eram vendedores ambulantes de picolé, frutas, verduras e itens de vestuário. Para as crianças e os jovens imigrantes, a escola é o meio pelo qual eles vão acessar a nova sociedade. Na concepção de seus pais, é pela escola que os filhos acessam e aprendem uma nova cultura, sendo essa a oportunidade de se inserirem na nova sociedade pelas vias da educação. Para os pais imigrantes, as oportunidades de inserção social são outras — muitas vezes escassas e precárias — em que eles precisam passar horas no sol vendendo alimentos na rua.

No entanto, é importante destacar também que o espaço escolar, por mais oportuno que seja para esses jovens imigrantes, pode, dependendo da instituição, fomentar discursos de ódio contra a pessoa imigrante, xenofobia, racismo e exclusão social em suas atividades, tornando-se um ambiente inseguro e antidemocrático. Bourdieu, ao analisar a escola na sociedade francesa, conclui que:



SUMÁRIO



[...] a escola é a ocasião de descobrir e viver o fato de fazer parte com plenos direitos da sociedade francesa (e também, de maneira mais ou menos explícita, da cultura democrática, geradora de aspirações universalistas, tais como a recusa ao racismo) e sua plena exclusão de fato, confirmada pelos veredictos escolares (Bourdieu, 2008, p. 221).

Tal como na sociedade francesa apresentada por Bourdieu, podemos afirmar que essa exclusão também ocorre com os alunos haitianos em nossa sociedade. Os jovens imigrantes, uma vez inseridos na escola, encontram-se, em muitos aspectos, efetivamente excluídos da socialização escolar. Esse sofrimento social, experimentado pelos jovens imigrantes na escola, segundo Bourdieu, também é vivenciado por seus pais, pois os empregos precarizados e os subempregos tendem a dificultar a vida dos imigrantes e seu acesso aos bens de consumo. Com os pais excluídos da economia formal na sociedade, os filhos, conseqüentemente, permanecem sem acesso a meios de existência dignos, como educação e moradia. Segundo o mesmo autor:

Quanto aos pais, que estão submetidos aos contragolpes de todos os choques e de todos os sofrimentos dos filhos, não têm o poder de oferecer-lhes meios de existência, nem razões de viver capazes de arrancá-los a seu sentimento de estarem sobrando (Bourdieu, 2008, p. 221).

Como podemos notar, a análise sociológica que Bourdieu faz a partir da sociedade francesa do século XX ainda reflete, em grande parte, a nossa realidade. Sentimentos de exclusão social e a exclusão vivenciada de fato são responsáveis por muitas mazelas sociais. Se pensarmos em quais lugares da cidade moram as pessoas imigrantes que vêm em condições de migração forçada ou de refúgio, veremos que elas ocupam espaços muitas vezes esquecidos pelo poder público — lugares de exclusão social, como aponta Bourdieu.

Nesses locais, as condições insalubres tornam a vida ainda mais difícil: não há segurança pública, saneamento básico, escolas e nem unidades de saúde próximas aos moradores. As moradias geralmente são aglomeradas e oferecem pouca privacidade. A falta de perspectivas de empregos formais faz com que essas pessoas exerçam trabalhos igualmente insalubres, passando muitas horas na rua em atividades informais nas quais, muitas

SUMÁRIO



vezes, as crianças acompanham os pais, tornando a infância um estágio distante de ser vivenciado por elas.

Meus interlocutores jovens relataram que, enquanto trabalhavam na rua com os pais, experienciavam todo tipo de angústia decorrente do sentimento de exclusão social — o sentimento de não poder viver a fase de acordo com a idade. Para exemplificar essa vivência de muitos deles, trago aqui a fala de Domg, um jovem haitiano residente em Manaus há dez anos:

[...] eu vim para cá com nove anos e aí tive que me adaptar a uma nova fase de vida e aí não tive uma infância. Não tive essa coisa toda de história de criança. Então, desde cedo eu tive que criar um modelo de pensamento. Ter que ‘pegar’ uma maturidade que não era para eu ter naquela idade. Isso tem seus efeitos colaterais, porque eu não vivi coisas de criança, não tive isso (2023).

Em 2023, Domg tinha 19 anos e, em nossas conversas, sempre demonstrou muita preocupação com o futuro, com a construção de sua casa — na qual teria um quarto só para si — e com a busca por uma estabilidade financeira que não o obrigasse mais a trabalhar na rua, em condições precárias. Nesta pesquisa, ele representa uma geração de imigrantes haitianos que chegaram ainda crianças a Manaus e cresceram na cidade. Para Domg, a relação com a avó sempre foi um espelho de como deveria viver a própria vida. Nas palavras dele:

Minha avó veio para cá com idade, então ela já tinha construído uma vida lá e de repente ela precisou abandonar tudo que ela tinha para sair de lá e recomeçar do zero. Sem nenhuma perspectiva, sem esperança, sem saber muito o que fazer. Para mim já é diferente, porque eu vendo tudo isso, eu tenho a possibilidade de aprender com tudo que ela vem fazendo. Até porque ela se esforçou bastante para construir tudo que construiu aqui do zero (2023).

Como podemos observar, Domg via em sua avó um certo pioneirismo e uma disposição para recomeçar dignos de uma heroína. Mas sabemos que o caminho não foi fácil; não se tratava apenas de seguir os passos da avó, pois muita coisa precisava ser feita e superada. Essa segunda geração, também marcada por estigmas, sofreu muita violência física e simbólica em espaços tidos como democráticos.

## A DISCRIMINAÇÃO RACIAL E OS FILHOS

A discriminação racial e outras formas de violência contra os filhos haitianos ocorriam principalmente no ambiente escolar. Esses alunos traziam consigo um capital cultural oriundo de famílias haitianas imigrantes. Essa diferenciação, sutilmente, colocava-os em um universo escolar cheio de arbitrariedades. Partindo da mesma origem social que seus pais, os filhos eram inseridos na sociedade a partir desses estabelecimentos escolares hierarquizados; portanto, a escola foi um espaço que diferenciou os processos de sociabilidade entre os pais, os filhos imigrantes e aqueles que nasceram fora do Haiti. Retomo aqui a reflexão proposta por Bourdieu e Champagne:

[...] os filhos de imigrantes, na maioria dos casos abandonados a si mesmos já desde o primário, e obrigados a entregar suas escolhas à instituição escolar, ou ao acaso, para encontrar seu caminho, num universo cada vez mais complexo, e por isso votados a errar a hora e o lugar no investimento do seu reduzido capital cultural (Bourdieu; Champagne, 2008, p. 485).

Frequentar a escola, por mais arbitrário e complexo que fosse esse ambiente, agregaria aos filhos um capital cultural que os pais não possuíam, por terem sido escolarizados em outros meios culturais. Isso nos levou a questionar se poderíamos colocar os pais, os filhos imigrantes e os filhos que não migraram apenas como primeira e segunda geração, visto que as vivências principalmente no campo escolar se deram de maneira diferente.

Gabriela Camargo de Oliveira (2012, p. 19) categoriza desta maneira: "A segunda geração são pessoas as quais os pais eram imigrantes, mas que nasceram ou foram substancialmente criadas no país receptor". Partindo disso, passamos a nos referir aos filhos que nasceram ou que foram substancialmente criados em Manaus como a segunda geração haitiana, mesmo observando que há sutis diferenças entre as crianças de origem haitiana que nasceram no Haiti e as que nasceram no país para o qual os pais migraram. É importante enfatizar também que, segundo a mesma autora, "os estudos sobre a segunda geração de imigrantes são importantes, pois os efeitos de longo prazo da imigração numa sociedade seriam determinados mais pela segunda geração do que pela primeira" (Oliveira, 2012, p. 20).



## SUMÁRIO



Talvez a escola seja um fator que ajude a determinar esse efeito da imigração haitiana a longo prazo, porque é na escola que as crianças imigrantes começam a exercer sua cidadania, por isso a importância de tentar entender como a discriminação racial operava na vida delas. Para isso, perguntamos a um jovem haitiano, de nome Goa: “Como foi a sua vivência escolar durante os últimos anos do Ensino Fundamental?” Ao que ele respondeu sem titubear “Três anos no inferno!”. Para o jovem Goa, que estava finalizando o último ano do Ensino Médio, o racismo foi um fator que atravessou toda sua infância e juventude desde que chegou a Manaus, aos sete anos.

Precisamos pensar, por meio dessas histórias, formas de dialogar com a escola e com toda a sociedade sobre essa imigração haitiana através das crianças também. Precisamos pensar o acesso a serviços que contemplem não só as demandas das mães e dos pais, mas as demandas das crianças e dos jovens. Afinal, os jovens imigrantes representam não só uma segunda geração haitiana em Manaus, mas representam também a continuação de famílias que escolheram a cidade de Manaus para viver e estão buscando, mediante meios idôneos como trabalho e educação, formas de concretizar esse projeto migratório. A fim de combater os estigmas, vamos entender um pouco sobre a origem dessas pessoas.

## O HAITI

O Haiti é um país situado na América Central que faz fronteira terrestre com a República Dominicana. Durante o século XVIII foi considerado “a pérola das Antilhas”, por causa de sua produção de açúcar para a coroa francesa. Vale ressaltar que foi a primeira república negra das Américas. E que, por isso, ao longo de sua história sofreu e ainda sofre diversos embargos econômicos.

O Haiti é um país muito importante para as concepções de liberdade da população negra. Dentro de um contexto escravocrata e de dominação colonial, entre os séculos XVI e XIX, o Haiti foi a primeira nação negra a

SUMÁRIO



se tornar independente nas Américas<sup>19</sup>. A cultura de um povo é também uma forma de autoafirmação, onde quer que estejam as pessoas que fazem parte desse povo. E manter essa cultura viva depende também da memória dos seus ancestrais.

Nesse sentido, a memória é repassada pelo ato de contar histórias. Esse ato de contação de memórias é importante para fortalecer o contato dos mais jovens com os mais velhos vinculados à mesma família e tradições. Para os haitianos, o conhecimento das suas origens é o que os torna verdadeiramente livres, independentes e autônomos. Os haitianos costumam se orgulhar de seu processo histórico e de indivíduos emblemáticos que remontam às origens da Revolução haitiana como Toussaint L'Ouverture (1743-1803)<sup>20</sup> e Jean-Jacques Dessalines (1758-1806)<sup>21</sup>.

Ademais, para além dos heróis da Revolução, houve também grandes pensadores e intelectuais. Um deles foi Anténor Firmin (1850-1911), o antropólogo que escreveu a obra *De l'égalité des races humaines*, publicada em 1885, na qual defendeu a igualdade entre todas as raças, confrontando diretamente o racismo científico e o mito ariano do século XIX.

Outro intelectual haitiano muito importante, Jean-Price Mars (1876-1969), também antropólogo, foi médico, professor e diplomata. Suas obras foram inspiradas no movimento *Négritude*, do qual Aimé Césaire foi um grande expoente. A história intelectual do Haiti conta também com Michel-Rolph Trouillot (1949-2012), outro importante antropólogo contemporâneo que ainda é pouco estudado nas universidades.

Todos esses pensadores, intelectuais e revolucionários entraram para a história do Haiti e fazem parte do imaginário haitiano. Eles são fonte

19 "Essa foi a única revolta de escravos bem-sucedida da história, e as dificuldades que tiveram de superar colocam em evidência a magnitude dos interesses envolvidos. A transformação dos escravos, que, mesmo às centenas, tremiam diante de um único homem branco, em um povo capaz de se organizar e derrotar as mais poderosas nações europeias daqueles tempos, é um dos grandes épicos da luta revolucionária e uma verdadeira façanha" (James, 2010, p. 15).

20 "Toussaint tornou-se o oficial francês no comando de um exército de aproximadamente cinco mil homens, mantendo uma linha de campo ou posições fortificadas entre as províncias do norte e a ocidental e havia penetrado nesta última até a margem direita do Artibonite" (James, 2010, p. 143).

21 "Com Jacques Dessalines, no ano de 1804, o Haiti se separa definitivamente dos franceses e é proclamada a sua independência" (Nascimento, 2008, p. 127).

SUMÁRIO



de inspiração para muitos imigrantes que vieram para o Brasil na última década. Entre esses imigrantes temos homens e mulheres, famílias haitianas em busca de uma vida próspera para si e para os seus. Os haitianos são pessoas que, mesmo diante das incertezas de uma nova fronteira, põem-se em mobilidade sozinhos ou com seus familiares.

Sayad (1988, p. 54) afirma que “o imigrante é essencialmente uma força de trabalho, e uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito.” No entanto, para além de “uma força de trabalho”, o imigrante é, acima de tudo, um ser humano em busca de uma vida digna, com acesso à saúde, segurança, moradia, emprego, educação, lazer, cultura e a tudo que possibilite viver com dignidade e esperança. A história, o conjunto de nossos passados e expectativas de futuro, e tudo o que realmente faz a diferença em nossas vidas, faz-se enfrentando os desafios do presente.

## A CONSTRUÇÃO ETNOGRÁFICA

Conhecer esse processo histórico do Haiti, dialogar com essas pessoas, ouvir seus relatos, etnografar suas vidas e tentar desvendá-las é importante para a construção de políticas públicas que atendam às suas necessidades. Por esse motivo, proponho-me a tarefa de ouvir, entrevistar, construir e etnografar registros que ponham em movimento a memória, a história e a vida dos migrantes haitianos em Manaus. Em relação às metodologias de pesquisa utilizadas, o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira comenta:

Se aparentemente a entrevista tende a ser encarada como algo sem maiores dificuldades, salvo, naturalmente, a limitação linguística — i.e., o fraco domínio do idioma nativo pelo etnólogo —, ela torna-se muito mais complexa quando consideramos que a maior dificuldade está na diferença entre ‘idiomas culturais’, a saber, entre o mundo do pesquisador e o do nativo, esse mundo estranho no qual desejamos penetrar (Oliveira, 1996, p. 19).

Oliveira escreveu sobre as diferenças culturais entre pesquisadores ocidentais e etnias indígenas. No entanto, podemos pensar em “limitação linguística” e “idiomas culturais” como conceitos que também se aplicam

SUMÁRIO



ao caso desta pesquisa com imigrantes haitianos. Eu não tenho o domínio da língua crioulo, nem do francês, portanto, essa é uma limitação linguística nesta pesquisa. Já as diferenças entre os “idiomas culturais” são algo que está o tempo todo atravessando esses contatos entre mim e os meus interlocutores.

Precisamos pensar que tipo de relação queremos estabelecer, já que a natureza dessa relação é o que vai definir os rumos da pesquisa. Se quisermos ir por uma via de mão dupla, como coloca Oliveira, precisamos estabelecer uma relação dialógica, quando, na medida em que eu estou atenta para ouvi-los, abro-me também para ser ouvida, numa interação recíproca, em que ambas as partes têm interesse em contribuir.

É quando ocorre essa interação dialógica que começamos a participar, de fato, de alguns momentos da vida dos interlocutores. Por exemplo, quando somos convidados por eles a ir ao seu encontro dentro de suas casas, estabelecemos um diálogo junto com suas famílias e participamos de momentos celebrados por eles, percebendo detalhes que, de outra forma, não seriam perceptíveis.

Na condição de imigrantes, muitas vezes refugiados e em condições de vulnerabilidade social, a pobreza, por exemplo, é um dos estigmas que recaem sobre os haitianos que vieram para o Brasil na grande migração de 2010. Mas será que essas pessoas já eram pobres no Haiti? O fato é que algumas delas tiveram condições financeiras mínimas de migrar, ainda que com dificuldades. Como apontam os pesquisadores Handerson Joseph e Cédric Audebert, organizadores do livro *El sistema migratorio haitiano en América del Sur : proyectos, moviidades y políticas*:

*En realidad, las personas haitianas que migran, incluso de manera informal por barco, no suelen pertenecer a las capas más desfavorecidas de la sociedad haitiana. Las dinámicas migratorias se caracterizan por una fuerte heterogeneidad social, en términos de capital educativo y social, de posición socioeconómica, y de proyectos, como lo demuestran varios capítulos de la obra (Joseph; Audebert, 2022, p. 35)<sup>22</sup>.*

22 “Na realidade, as pessoas haitianas que migram, inclusive de maneira informal, por barco, geralmente não pertencem às camadas mais desfavorecidas da sociedade haitiana. As dinâmicas migratórias se caracterizam por uma forte heterogeneidade social, em termos de capital educativo e social, de posição socioeconômica e de projetos, como demonstram vários capítulos da obra” (Joseph; Audebert, 2022, p. 35, tradução minha).

SUMÁRIO



Todavia, como afirma Bourdieu (2008, p. 165), “sob pena de se sentirem deslocados, os que penetram em um espaço devem cumprir as condições que ele exige tacitamente de seus ocupantes”. O que acontece com a maioria dos migrantes é que, para onde eles migram, há a falta de políticas de acolhimento e oportunidades de empregos e renda, principalmente para aqueles que já têm formação. Sem políticas de acolhimento e expostos a vulnerabilidades, conseqüentemente, eles vivenciam na pele o ódio ao estrangeiro e a sua cultura. E ainda considerando que, quando são negros e pobres, essa situação se agrava ainda mais. Assim, como argumentam Glaucia Assis e Luís Felipe Magalhães:

Além de enfrentar as dificuldades de inserção no mercado de trabalho que lhes oferece baixos salários e trabalho duro, os imigrantes haitianos têm que lidar com os desafios da integração social, a falta de políticas públicas de acolhimento, o despreparo das autoridades estaduais e locais para recebê-los, e as situações de preconceito e discriminação racial que enfrentam cotidianamente na rua, no ônibus, no trabalho (Assis; Magalhães, 2016, p. 245-246).

E o que acontece quando crianças são expostas a essas situações de preconceito e discriminação racial? O que significa ser filho de imigrante nesse contexto de conflitos e violência? O pesquisador Antônio Braga (2019, p. 380) em seu texto *Ser Filho de Imigrante*, traz a seguinte proposição: “Sentir-se como pertencendo a dois mundos – ‘estar entre,’ ‘in between’ – é algo experimentado por muitos jovens nos dias atuais”.

Para os meus interlocutores, essa sensação de estar entre lá e cá era muito experimentada. Muitas vezes esse sentimento não era provocado diretamente porque eles desejavam estar entre esses dois países, mas sim em função de todas aquelas situações de preconceito e discriminação racial a que estavam expostos em todos os ambientes externos à casa e à família. Por isso, entender como vivem as gerações haitianas em Manaus é importante para pensarmos a nossa sociedade em seus aspectos mais humanos, sua gente e seus modos de vida.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- ASSIS, G. O.; MAGALHÃES, L. F. A. Migrantes indesejados? A “diáspora” haitiana no Brasil e os desafios à política migratória brasileira. *In*: SILVA, S. A.; ASSIS, G. O. **Em busca do Eldorado: O Brasil no contexto das Migrações nacionais e internacionais**. Manaus: Editora EDUA, 2016. p. 209-250.
- BAENINGER, R. Migração Transnacional: elementos teóricos para o debate. *In*: BAENINGER, R.; PERES, R.; FERNANDES, D.; SILVA, S. A.; ASSIS, G. O.; CASTRO, M. C.; COTINGUIBA, M. P. **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiá: Paco Editorial, 2016. p. 13-43.
- BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de Crise: a migração para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan.-abr, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0017>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. *In*: BOURDIEU et. al. (Orgs.). **A Miséria do Mundo**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 159 -166.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU et. al. (Orgs.). **A Miséria do Mundo**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 481-486.
- BRAGA, A. O “Ser Filho de Imigrante” na Vida Social dos Jovens Imigrantes Brasileiros de Segunda Geração nos Estados Unidos. **Contemporânea**, v. 9, n. 2 p. 379-399, 2019. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/760/pdf/2325>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito, e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- COUTO, K. Do Caribe para a Amazônia: a migração fomentando a conexão entre duas regiões. *In*: SILVA, S. A.; ASSIS, G. O. **Em busca do Eldorado: O Brasil no contexto das Migrações nacionais e internacionais**. Manaus: Editora EDUA, 2016. p. 153-180.
- DEMARTINI, Z. Pesquisa Histórico-Sociológica, Relatos Orais e Imigração. *In*: DEMARTINI, Z.; TRUZZI, O. (orgs.). **Estudos Migratórios: perspectivas metodológicas**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2005. p. 87-113.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade**. Tradução: Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1988.
- JAMES, C. L. R. **Os jacobinos negros: Toussaint L’Ouverture e a revolução de São Domingos**. São Paulo, Boitempo, 2010.

SUMÁRIO

JOSEPH, H.; AUDEBERT, C. El sistema migratorio haitiano en América del Sur: recientes desarrollos y nuevos planteamientos. *In*: JOSEPH, H.; AUDEBERT, C. (org.) **El sistema migratorio haitiano en América del Sur**: proyectos, movilidades y políticas migratorias. Buenos Aires: CLACSO, 2022. p. 17-52.

MAMED, L. H. Haitianos no Brasil: a experiência da etnografia multisituada para a investigação de itinerários migratórios e laborais sul-sul. *In*: BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M.; MOREIRA, J. B.; VEDOVATO, L. R.; FERNANDES, D.; SOUZA, M. R.; BALTAR, C. S.; PERES, R. G.; WALDMAN, T. C.; MAGALHÃES, L. F. A. (org.). **Migrações Sul-Sul**. 2a. ed. Campinas: Unicamp, 2018. p. 66-96.

NASCIMENTO, W. S. "São Domingos, o grande São Domingos": repercussões e representações da Revolução Haitiana no Brasil escravista (1791 – 1840). **Dimensões**, Vitória, v. 21, p. 125-142, 2008.

OLIVEIRA, G. C.; **A segunda geração de latino-americanos na Região Metropolitana de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Demografia) —Universidade Estadual de Campinas, 2012.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/111579>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SAYAD, A. **A Imigração e os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

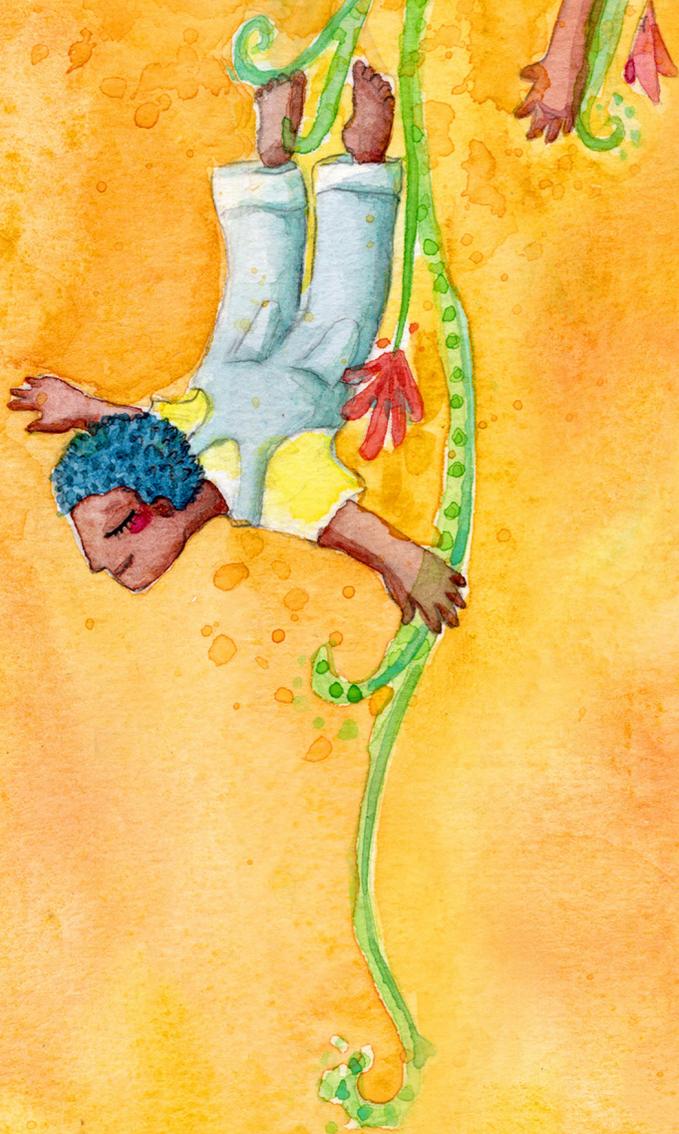
SILVA, A. S. Haitianos em Manaus. Mercado de trabalho e exercício da cidadania. *In*: SILVA, S. A.; ASSIS, G. O. **Em busca do Eldorado**: O Brasil no contexto das Migrações nacionais e internacionais. Manaus: Editora EDUA, 2016. p. 183-205

SILVA, A. S. Fronteira Amazônica: passagem obrigatória para haitianos? **REMHU – Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana**, Brasília, ano XXIII, jan./jun, n. 44. p. 119-134, 2015. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/507>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SILVA, A. S. Haitianos no Brasil – meandros de desafios de um processo de inserção sociocultural. *In*: BÓGUS, L.; BAENINGER, R. (org.) **A Nova Face da Emigração Internacional no Brasil**. São Paulo: EDUC, 2018. p. 459-476.

SONAI, S. A.; BARBOSA, L. M. de A. Representações de professores a respeito de imigrantes em idade escolar nas escolas públicas do Distrito Federal. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 1-12, DT1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/32877>. Acesso em: 23 jul. 2024.





Seção

2

## INFÂNCIAS MIGRANTES E REFUGIADAS II:

ESCOLA, LINGUAGENS ARTÍSTICAS  
E OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS





# 9

*Ariana Furtado*

## **TAPEÇARIAS DE CULTURAS:**

CRIANÇAS E EDUCAÇÃO  
ARTÍSTICA NO  
CORAÇÃO DE LISBOA

## SUMÁRIO



- O que estás a fazer, mãe?<sup>23</sup>
- A escrever um texto sobre crianças, educação artística e as minhas práticas. O que a tua mãe valoriza na sala de aula e fora dela.
- Conta mais.
- Um texto que eu quero que fale sobre a importância da educação para o respeito de todas as pessoas na sua diferença. Uma educação que nos ajude a compreender que nós não somos todos iguais. Nunca seremos. Gostamos de coisas diferentes, queremos coisas diferentes, temos oportunidades de vida diferentes, caminhamos em bairros e ruas diferentes, com pessoas diferentes. Ao longo da vida mudamos, acrescentamos e retiramos certezas às nossas vidas. Transformamo-nos. Teremos várias identidades e várias formas de vivê-las. Os valores, esses, permanecerão os mesmos. Em suma, uma educação que nos permita viver uma infância livre, numa tapeçaria de culturas.

A Escola Básica do Castelo é um espaço escolar histórico, desenhado pelo arquiteto Bartolomeu Costa Cabral e em vias de ser classificado Património Arquitetónico da Cidade de Lisboa. Fica localizada em pleno coração lisboeta, no bairro do Castelo de São Jorge. Atualmente é um estabelecimento frequentado por crianças com múltiplas ascendências. As professoras trabalham em regime de partilha de metodologias, aprendizagens e culturas entre alunos e alunas como forma de enriquecimento pessoal e académico, garantindo, dessa forma, duas das funções da escola: privilegiar a interculturalidade e buscar a igualdade nas aprendizagens.

SUMÁRIO



**Figura 1** - A minha sala de aula na Escola Básica do Castelo



*Fonte: acervo da autora (2024).*

A Escola é, na sua essência, única e diversa, ao mesmo tempo. Cada criança é um mundo. Cada criança transporta consigo experiências em famílias diversas, conversas únicas, modos de estar, de viver e atuar que devem ser fonte de aprendizagem e de ensino. É preciso estimular e preservar a dignidade humana e o respeito pelo outro desde a infância. Cumprir o direito à educação para todos os estudantes é permitir que todos tenham a sua identidade e história acolhidos no espaço escolar. O processo de acolhimento e de reconhecimento das identidades requer que a escola repense todas as suas dimensões: acolhimento, curricular, formativa, avaliação, material didático, arquitetura e rotinas escolares. Também, o acolhimento depende de uma atenção quotidiana exigente construída dentro de cada escola.

Parte do que as crianças e adolescentes sabem vem do território que habitam. Esse surge como um importante elemento no processo de

## SUMÁRIO



efetivação de ações de educação inclusiva. É nele que as relações nascem e se desenvolvem. Conhecer como vivem e pensam as crianças e os adolescentes, a partir de um perfil demográfico, de saúde, condições de habitação, assistência social, transporte, segurança pública e violência, torna-se vital.

A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o lugar do exercício da vida. Nos detalhes do cotidiano, na escola, podemos ter uma ação transformadora.

Parte da nossa responsabilidade também está em rever a expectativa que se cria em torno de determinada criança ou adolescente. Se expressarmos permanentemente que determinada criança sabe menos do que outra, ela irá, inevitavelmente, desmotivar-se, desvalorizar-se e aprender menos.

É preciso começar por ler o exterior, ler o corpo de todos os estudantes com dignidade e respeito, e começar a educá-los para ver as diferenças como oportunidade de enriquecimento de todos nós. É também ler o cabelo, a cor da pele, os lábios e o nariz sem uma caracterização negativa, para, inclusive, aumentar a autoestima das crianças/adolescentes.

A professora, o professor, tem de estar na linha da frente da defesa do direito fundamental à diferença. Nada mais consciente e transformador do que as crianças falarem e serem escutadas, lidas e apreciadas, na e pela sua própria cidade.

Das crianças, ficam as seguintes reflexões, que me têm acompanhado e indicado o caminho certo. O meu único caminho.

## QUE ESCOLA? PARA QUE SOCIEDADE?

- Queremos uma escola que nos dê voz;
- Que garanta igualdade na aprendizagem para todos;
- Uma escola que nos trate como crianças;
- Uma escola que garanta conhecimento.

## SUMÁRIO

### O QUE É CONHECIMENTO?

- Resposta às dúvidas;
- Às perguntas feitas;
- Uma forma de aprender;
- Sabedoria;
- Aprendizagem.

### O QUE APRENDEMOS?

- Coisas novas sobre a comunidade;
- A trabalhar e pensar em conjunto;
- Ter mais conhecimento sobre a sociedade, sobre o que se passa à nossa volta;
- A pensar mais em assuntos sobre os quais queremos saber mais;
- A formular melhor perguntas.

A minha Escola Imaginada reconhece, valoriza e acolhe as diversidades culturais e de pertença étnico-racial que existem na comunidade escolar. Está empenhada em combater os preconceitos e os estereótipos que discriminam as/os estudantes provenientes das comunidades ciganas, africanas, afrodescendentes e migrantes. É uma escola apostada em lutar contra as desigualdades e contra o insucesso e abandono escolar que daí resulta, consciente do seu papel na comunidade e em diálogo aberto com as organizações que a representam. Uma escola que dá sentido de pertença às crianças e potencializa as aprendizagens, onde todas têm a possibilidade de construir percursos escolares de sucesso.

Diversidade significa representar a sociedade.

SUMÁRIO



Figura 2 - Oficina "Lugar" com o Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian no 4º ano da Escola Básica do Castelo, Lisboa



Fonte: acervo da autora (2023).

Qual o sentido de uma educação artística em turmas com cada vez mais migrantes e refugiados que fogem das múltiplas guerras, opressões e desigualdades trazidas por crises políticas, sociais e climáticas? O que podem a arte e o fazer artístico nesses contextos e nestas vidas? O que pode cada um de nós? O que pode o Nós?

Permitir infâncias livres ajuda as crianças a reinventarem o mundo. A educação artística que recebem pode ajudar a derrubar muros, a interrogar as habituais fronteiras e a preparar a mudança que compõe o mundo e a vida.

A arte sempre existiu como retrato multifacetado de quem somos enquanto Humanidade.

SUMÁRIO

A arte é o mote por meio do qual se pensa o mundo. Com ela, metodologias participativas e colaborativas entram na sala de aula para nos ajudar a pensar e a explorar lugares e identidades culturais e sociais. E é a partir do fazer artístico que compomos, com ideias e símbolos, o que somos, todos juntos.

**Figura 3** – Reflexão feita por uma aluna de 9 anos da Escola Básica do Castelo, Lisboa



Fonte: acervo da autora (2023).

Eu antes não sabia que havia vários lugares.

## SUMÁRIO

lugar sociedade/ lugar aqui/ lugar Gulbenkian/ lugar transformação/ lugar sentimentos/ lugar mente/ lugar mundo/ lugar pensamento/ lugar emoções/ lugar natureza/ lugar emoções/ lugar criatividade/ lugar mala/ lugar escola/ lugar descobrimento/ lugar nós/ lugar desenho/ lugar acolá/ lugar ideias/ lugar corpo/ lugar amor/ lugar amizade/ lugar cérebro/ lugar casa/ lugar estátua/ lugar secretária/ lugar lugar,

Reflexão feita por uma aluna de 9 anos da Escola Básica do Castelo, Lisboa.

## COMO SE CONSTRÓI UMA CULTURA DE DIVERSIDADE, INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO ATIVA EM QUE TODOS TÊM LUGAR?

Em tempos de crise, a educação artística é particularmente valiosa, pois ela inspira a criatividade, fornece apoio psicológico e constrói conexões entre as pessoas e as comunidades, potenciando o poder transformador da arte e novas mudanças pessoais e sociais que desejamos ver acontecer.

A arte é pensamento e posicionamento, antes de ser expressão e representação. Inquieta-nos, põe-nos em questão, implica os nossos sentidos e sentimentos e pode ser transformadora de pensamentos e comportamentos. Promove mudanças como uma sementeira viva que, cuidando, pode prosperar e transformar. Quando visitamos a obra *Souvenir* (2009), de Fayçal Baghriche, no Museu Calouste Gulbenkian<sup>24</sup> – um globo terrestre iluminado de 150 cm de diâmetro que girava em alta velocidade – uma aluna de 9 anos comentou: “Faz-me pensar num mundo sem fronteiras”.

O meu Ministério da Educação levaria a todas as escolas estas oficinas que me têm acompanhado na prática letiva, como descrevo a seguir.



SUMÁRIO

## ARTE E NATUREZA NA ESCOLA, PELA ARTE-EDUCADORA ANA TERESA MAGALHÃES

Esse trabalho tem como princípio inerente o desenvolvimento de consciência e conhecimento: consciência do ambiente, do impacto que nele temos, como começar a atuar de forma a diminuir esse impacto e de como sermos melhor parte dele. É complementado com elementos como artes visuais, criação artística, trabalhos com materiais reciclados, contos, livros, música, movimento e antropologia. Tudo isso com o ambiente como elemento unificador.

Quanto mais a criança conhece sobre essas áreas, mais de si também conhece. O trabalhar, investigar, fazer, ouvir, mexer, mover, ajuda a desenvolver não só capacidades cognitivas, perceptivas, fisiológicas, como também de identidade. O conhecimento alimenta a consciência, e a consciência, inevitavelmente, leva-nos à procura de mais conhecimento. Ambos têm um ponto comum: o impulso de partilhar. Partilhar com quem está perto de nós, partilhar com quem, eventualmente, nos cruzamos.

**Figura 3** – Ana Teresa Magalhães, Arte e Natureza na Escola Básica do Castelo



Fonte: acervo da autora (2023).

SUMÁRIO

**LER O MUNDO ATRAVÉS DOS DIREITOS HUMANOS:  
OFICINA DE REFLEXÃO E AÇÃO PARA CRIANÇAS,  
CONDUZIDA POR SIMONE DE ANDRADE**

*Como lemos o mundo? Como o compreendemos? O que são os direitos humanos? Isto interessa-me? Por que me interessa? Como repensar o mundo através deles? Será que os direitos humanos nos podem ajudar nesta (re)leitura?*

Num mundo cada vez mais polarizado, desigual, tecnologicamente acelerado e com uma humanidade (ainda) em construção, precisamos de tempo e espaços para refletir. Pela mão da pedagogia da educação popular, entendendo e exercendo a educação como prática de liberdade (nas palavras de Paulo Freire) e recorrendo a métodos experienciais, participativos, lúdicos, centrados na pessoa, essa oficina quer ser um momento de valorização e exploração dos direitos humanos enquanto ferramentas de consciência crítica, de pensamento político, de empoderamento e transformação individual e social. Um espaço e um momento para parar e pensar o *eu* e o *nós*; a identidade e a coexistência num planeta partilhado.

**Figura 4** - Simone de Andrade com a oficina *Ler o mundo por meio dos Direitos Humanos* na Escola Básica do Castelo



Fonte: acervo da autora (2023).

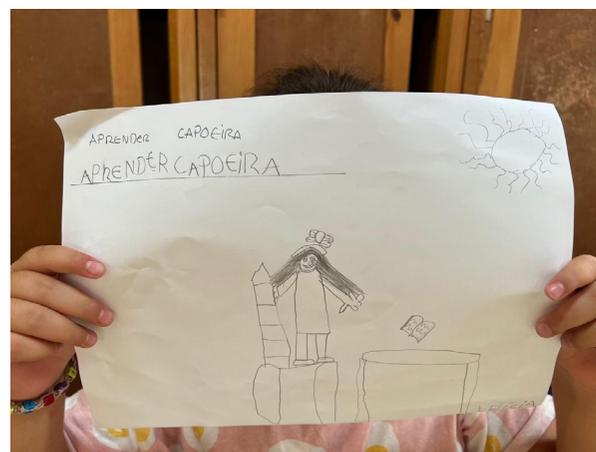
SUMÁRIO

## AULA DE CAPOEIRA, COM O PROFESSOR SANDRO LUZ

O meu Ministério da Educação levaria semanalmente a todas as crianças do primeiro ciclo uma Aula de Capoeira com o professor Sandro Luz.

Enquanto as crianças e jovens muitas vezes a veem principalmente como uma atividade divertida, ela transporta a história de um povo, o desenvolvimento da autoconsciência, do autoconhecimento e da autoestima, a aquisição de habilidades físicas (gímnicas, marciais, de coordenação motora), musicais, artísticas (criatividade e expressão), intelectuais (análise e estratégia) e a promoção de competências emocionais e sociais.

**Figura 5** - Desenho feito por uma criança de 6 anos da Escola Básica do Castelo, Lisboa



*Fonte: acervo da autora (2023).*

## INSTALAÇÃO ARTÍSTICA LUGAR(ES): COLABORAÇÃO COM O CENTRO DE ARTE MODERNA DA GULBENKIAN

Sendo a escola um dos primeiros e principais espaços para o exercício da cidadania, o acesso às artes por meio da comunidade educativa — promovendo participação, fruição e criação cultural, numa lógica de inclusão e aprendizagem ao longo da vida — é fundamental na construção

SUMÁRIO



de uma sociedade democrática e livre. A introdução da educação artística na sala de aula, a promoção da saída da escola para fora dos seus muros e uma articulação e relação orgânica com os equipamentos culturais são ferramentas importantes para o alargamento das aprendizagens e para uma formação completa de cidadãos e cidadãs atentos, críticos e criativos.

*LUGAR(es)* é a instalação artística que resulta de uma colaboração da minha turma com o Centro de Arte Moderna da Gulbenkian e que desafia o modo como o conhecimento é tradicionalmente produzido, tanto na escola quanto no museu, apontando para formas alternativas de aprendizagem nas quais as crianças participam como agentes ativos na criação de sentidos para o mundo.

A dinâmica de poder da sala de aula convencional é simbolicamente invertida, colocando as mesas dos alunos no topo e amplificando suas vozes coletivas através de uma instalação sonora.

Nos processos educativos, artísticos e interventivos em exploração, encontra-se a força de mudança na construção conjunta, característica desses modos de trabalho colaborativos, onde o caminho se faz em conjunto e vai se formando e se afirmando em cada encontro, em cada conversa, em cada troca de ideias. Não havendo um resultado fechado, há um resultado em construção sucessiva, com a intervenção de todos, num espaço de pensamento partilhado e de questionamento.

Com a ideia de que a educação artística é a chave para formar gerações capazes de reinventar o mundo que herdaram, podemos, nas nossas práticas, arriscar pequenas mudanças todos os dias, inspirando os seres humanos na criação de um futuro alternativo para si próprios e envolvendo-nos no papel que cada um desempenha na construção desse futuro.

Sendo uma ferramenta para experimentar e pensar o mundo, pode se debruçar sobre qualquer conteúdo ou temática — sejam questões de educação para a cidadania, situações e problemas que dão forma ao mundo, relações entre áreas curriculares e/ou disciplinares, ou do campo das competências pessoais e sociais —, desenvolvendo-se num contexto temporal, espacial e humano.

SUMÁRIO

## PROJETO DE PESQUISA “INFÂNCIAS PROTAGONISTAS”

A última proposta, também importantíssima, que não poderia faltar no meu Ministério da Educação: o Projeto de Pesquisa “Infâncias Protagonistas: uma proposta colaborativa de criação de políticas públicas para a integração de crianças imigrantes e refugiadas”, um trabalho desenvolvido em parceria com as professoras Luciana Hartmann e Ana Carolina de Sousa Castro.

A turma do 3º ano da Escola Básica do Castelo efetuou um intercâmbio de postais, áudios e vídeos com duas turmas do Ensino Fundamental de escolas de Brasília. Falaram sobre as suas vidas, os seus gostos e costumes, história, desporto, geografia e língua; descreveram as escolas deles, as características das cidades e dos países. Num mundo digital em que tudo é conectado e demasiado instantâneo, foi possível desenvolver competências emocionais muito importantes, tais como: a escuta, a espera, a empatia, a descoberta do mundo do outro, a compreensão humana e o respeito pelas diferenças. O maravilhoso momento de se descobrirem nas diferenças.

**Figura 6** - Luciana e crianças montando o Jogo dos Direitos das Crianças



SUMÁRIO



Fonte: acervo da autora (2023).

Termino com a obra *Elective Purification* (Flemish Version – 2013) de Fayçal Baghriche, que pode ser consultada no site do artista: <https://faycalbaghriche.com/>. A obra imagina um mundo uno, sem fronteiras, sem conflito, sem discriminação e em harmonia, que propõe a coexistência de todas as identidades-países, num único planisfério, onde de cada bandeira seleciona apenas as estrelas e cria uma nova constelação. Um novo mundo em que somos todos um e, se arte sonha, se a humanidade sonhar – se cada um de nós sonhar e atuar –, então é possível.



# 10

*Luciana Hartmann  
Ana Carolina de Sousa Castro  
Ana Luiza Ramos da Silva*

## **ENTRE O PARQUE E O CASTELO:**

A CRIAÇÃO COMPARTILHADA  
DO "JOGO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS"  
ENTRE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS  
NO BRASIL E EM PORTUGAL

## SUMÁRIO

Se uma criança dissesse que estuda na “Escola Parque”, como você imaginaria essa escola? E se outra criança viesse correndo, perguntasse se você ouviu pavões gritando e contasse que eles estavam na “Escola do Castelo”, você conseguiria visualizar esse lugar? Bem, essas escolas existem. Uma fica na Asa Norte, em Brasília – Brasil (porque a cidade modernista tem o formato de um avião), e a outra fica no Bairro do Castelo em Lisboa – Portugal (porque a cidade antiga, de fato, tem um castelo, cercado por muralhas). O que essas escolas têm em comum? Além de salas, refeitórios, pátios, crianças e professoras muito criativas, as duas compartilham o fato de terem participado de um projeto chamado “Crianças Protagonistas: artes cênicas e diversidade cultural em escolas públicas”<sup>25</sup>, que promoveu um intercâmbio entre crianças de várias nacionalidades, residentes no Brasil e em Portugal, por meio de trocas de cartões postais e vídeos. Esse intercâmbio gerou a criação coletiva de um jogo de cartas que intitulamos de “Jogo dos Direitos das Crianças”.

Neste texto, vamos contar como aconteceu esse processo, que foi realizado entre 2022 e 2023, em turmas de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental da Escola Parque 210/211 de Brasília e da Escola Básica do Castelo de Lisboa.

## CRIANÇAS PROTAGONISTAS

Desde 2016 temos realizado no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília projetos que têm como foco o protagonismo infantil e a atenção à diversidade cultural presente nas escolas públicas do Distrito Federal. Nossa proposta é que, por meio de processos de experimentação artística no campo das Artes, e mais especificamente das Artes Cênicas – como encenações teatrais, teatro de bonecos, improvisações, performances, contação de histórias –, desenvolvidos em coautoria entre estudantes do Ensino Fundamental e estudantes de graduação e pós-graduação da UnB, possamos aprofundar e qualificar o debate sobre a diversidade nas salas de aula.



SUMÁRIO



Ao longo desses anos desenvolvemos coletivamente em nosso Grupo de Pesquisa, o *Imagens e(m) Cena*, uma metodologia que temos chamado de “Etnográfico Performativa”. Essa metodologia pressupõe uma combinação entre formas de fazer pesquisa que permitam a concomitância entre observar e participar, propor e compartilhar, investigar e criar (Hartmann; Castro, 2024). O processo de criação do *Jogo dos Direitos das Crianças* foi elaborado nessa perspectiva, como detalharemos adiante.

Em 2020 uma de nós (Luciana) estava iniciando um pós-doutorado em Portugal, no qual pretendia dar continuidade ao processo de pesquisa etnográfico performativa, com ênfase na partilha com crianças migrantes e não migrantes, quando todo o planeta foi atingido pela pandemia de Covid-19. A pesquisa tinha acabado de ser iniciada justamente na Escola Básica do Castelo, com o apoio da Professora Ariana Furtado. Em Portugal, os anos iniciais do Ensino Fundamental têm uma característica diferente do Brasil: as turmas de 1º ao 4º ano são acompanhadas por uma mesma professora ao longo de todo o ciclo. E, naquele momento (ano escolar português de 2019-2020), a professora Ariana estava começando o ciclo com uma nova turminha. Luciana teve o primeiro encontro com a turma, contou uma história, aprendeu brincadeiras e canções portuguesas com as crianças do 1º ano, conheceu os pavões que circulam livremente entre a escola e o Castelo... e, antes que pudesse ocorrer o segundo encontro, veio a pandemia. Ficamos todos em casa por meses, mas o contato com Ariana continuou. Fomos convidadas para gravar um *podcast* juntas, o *Mundaréu – podcast de antropologia*, no qual falamos sobre nossa parceria (naquele momento mais sonhada do que concretizada) e, fundamentalmente, sobre o que nos unia: uma aposta na escuta profunda, concreta e propositiva das crianças<sup>26</sup>.

A história segue: em 2021, ainda sem vacina, a pandemia se agravava e o isolamento social continuava necessário. As escolas e universidades seguiram fechadas por boa parte do ano, com aulas remotas. O contato com a Escola do Castelo continuava à distância. No começo de 2022, a pesquisadora Ana Carolina, que fazia parte do projeto “Crianças Protagonistas”

26 As antropólogas Soraya Fleischer (UnB) e Daniela Manica (Unicamp) nos convidaram para falar sobre nossas experiências no *Mundaréu - Podcast de Antropologia*, criado e coordenado por elas. Nosso episódio foi chamado de “O jogo do vai e vem” e está disponível nos tocadores de áudio e no site: <https://mundareu.labjor.unicamp.br/13-o-jogo-do-vai-e-vem/>

SUMÁRIO

há muitos anos, foi contratada como professora temporária da Escola Parque 210/211 e teve a ideia de fazer um projeto sobre os Direitos das Crianças com suas turmas de 3º e 4º ano. Luciana uniu-se a ela, juntamente com Ana Luiza Ramos da Silva, que naquele momento era pesquisadora de Iniciação Científica e, nas conversas com as crianças, surgiu a proposta de fazermos um intercâmbio entre as escolas do Brasil e de Portugal, com a criação coletiva de um jogo de cartas<sup>27</sup>. Agora, vamos saber como tudo começou.

## EMBARCANDO NO PARQUE

Esse processo teve início no ano de 2022 em uma Escola Parque<sup>28</sup> localizada na Asa Norte, em Brasília. A escola, por sua natureza, se diferencia de outras escolas regulares: é uma escola de artes e educação física, tem salas de aulas sem cadeiras, maior liberdade curricular, possibilidade de trabalhar por projetos e constante criação artística. Apesar de todas suas peculiaridades, continua sendo o que é: mais escola e menos parque.

Ao dizer que é mais escola, não se faz aqui um juízo de valor da instituição em específico, apenas constatamos sua forma institucional, que precisa seguir uma série de regras e burocracias provenientes da rede de ensino, assim como se organizar a partir da realidade que é imposta, como, por exemplo, uma quantidade de estudantes maior que o suportado pela infraestrutura e pelos recursos humanos (professores, monitores etc.). A realidade da escola se impõe ao parque, que aqui trataremos como nossa brecha, nossa rachadura para esse entrelugar.

27 Há diversas iniciativas teóricas e/ou práticas neste sentido, dentre as quais citamos algumas como: a dissertação de mestrado *"Direitos em jogo" - jogo didático sobre os direitos da criança* (Duarte, 2019), defendida no ISCTE/Instituto Universitário de Lisboa; o livro *Jogos para pensar: Educação em Direitos Humanos e Formação para a Cidadania* (Afonso; Abade, 2016), o artigo *A educação em direitos humanos na educação infantil por meio de jogos cooperativos na Amazônia paraense* (Bittencourt; Costa, 2020) e o Jogo dos Direitos (tabuleiro) disponível no site: <https://www.eapn.pt/centro-de-documentacao/documentos/estudos-e-outros-documentos/o-jogo-dos-direitos/>

28 Escola Classe (EC) e Escola Parque (EP) são formas de organização das escolas públicas do Distrito Federal. Atualmente as Escolas Parque (EP) fazem parte do sistema integral de ensino, no qual os estudantes têm acesso ao ensino de artes em todas as suas linguagens (artes cênicas, música, dança e artes visuais) e educação física, no contraturno ao da escola classe, com aulas regulares.

SUMÁRIO



Em 2022, Ana Carolina estava trabalhando como professora de teatro na Escola Parque 210/211 Norte, no turno vespertino. A escola divide-se por equipes: cada uma conta com um professor de artes visuais, um de artes cênicas, um de música e um de educação física. Embora a escola seja situada no Plano Piloto, zona central de Brasília, seus estudantes são majoritariamente provenientes das regiões periféricas e muitos deles são migrantes internos brasileiros ou filhos de migrantes, sobretudo das regiões Norte e Nordeste. A escola também recebe estudantes indígenas e, mais recentemente, imigrantes venezuelanos e haitianos, entre outros.

O projeto de criação do Jogo de Cartas dos Direitos das Crianças envolveu duas turmas, uma de 3º e outra de 4º ano. A turma do 4º ano era também aquela que Ana Carolina acompanhava no âmbito do “Projeto de promoção à saúde e formação pessoal e social”, que envolve o acompanhamento das crianças no ensino integral durante o almoço, a higiene (lavar as mãos, escovar os dentes etc.) e o período de descanso até as aulas comecem. Mesmo nos dias em que não dava aula para essa turma, portanto, ela acompanhava as crianças nesses momentos. Com a vivência dessa rotina, foi se estabelecendo uma relação de cumplicidade e confiança e os estudantes foram criando seus próprios “rituais”. Por exemplo: havia uma grande disputa sobre quem seria o “primeiro da fila” (para escovar os dentes, para ir para outra sala etc), então coletivamente a turma decidiu que, para que houvesse justiça, cada dia uma pessoa seria a primeira da fila. Também havia certa resistência de alguns estudantes ao horário de descanso e, por outro lado, muitos outros sentiam a necessidade de descansar e precisavam de silêncio para isso. Chegou-se então ao acordo de colocar músicas calmas, em volume baixo, durante esse horário, e de estabelecer uma música para acordar, que cada dia era escolhida por um estudante.

Esses podem ser considerados exemplos daquilo que Luciana Paz e Gilberto Icle têm chamado de “currículos-performance” (Paz; Icle, 2020), conceito proposto em oposição ao de currículo-documento, que contempla e defende a possibilidade de efemeridades, mudanças, acordos temporários partilhados com os estudantes, em contextos específicos, nos processos de construção de conhecimento. Nesse sentido, pensamos que na situação específica da vivência com essa turma de 4º ano vespertino, na Escola Parque 210/211 Norte, foi possível criar coletivamente outras formas de

SUMÁRIO



lidar com a concretude institucional: *tem que* fazer fila, mas *como* podemos fazê-la de forma organizada e ao mesmo tempo prazerosa? *Tem que* dormir e acordar, mas *como* podemos dormir e acordar, atendendo às demandas individuais, coletivamente?

Foi nesse contexto que, no segundo semestre de 2022 as turmas de 3º e 4º ano vespertinos da Escola Parque receberam o projeto “Crianças Protagonistas”, coordenado por Luciana Hartmann, que dava continuidade à pesquisa de pós-doutorado iniciada em 2020 na Escola Básica do Castelo, de Lisboa, e que havia sido interrompida devido à pandemia de Covid-19. Em Portugal, a pesquisa continuava sendo desenvolvida junto à mesma turma, que em 2020 estava no 1º ano e em 2022 já estava no 3º ano. Luciana propôs um intercâmbio entre as turmas da Escola do Castelo e da Escola Parque. Esse intercâmbio foi construído coletivamente entre as crianças e suas respectivas professoras, de diversas maneiras, como descreveremos a seguir.

Inicialmente, fizemos uma contextualização da pesquisa com as crianças da Escola Parque e distribuímos caderninhos de pesquisa para que anotassem o que considerassem pertinente. Foram seus diários de campo, que são parte integrante de nossa proposta de que as crianças também são pesquisadoras e participam em todas as etapas da pesquisa (Alderson, 2005; Armagnague; Rigoni, 2016; Hartmann, 2021). Ainda nessa primeira fase, para que as crianças brasileiras se familiarizassem com o contexto da Escola do Castelo, fizemos atividades com a visualização de mapas, lemos o livro *Uma viagem a Portugal: as diferenças entre o português falado no Brasil e em Portugal*, da Turma da Mônica (Santos; Sousa, 2013) e conversamos sobre curiosidades do uso da língua portuguesa nos diferentes países.

A partir disso, perguntamos às crianças da Escola Parque como elas poderiam contar para as crianças da Escola do Castelo sobre o seu país, sua escola, sua vida. Elas propuseram desenhar cartões postais. Nós imprimimos então cartões postais em branco e as crianças desenharam coisas que gostariam de mostrar para os estudantes do outro lado do oceano – como monumentos de Brasília, brincadeiras, autorretratos etc. –, no verso escreveram alguma curiosidade – como gostos musicais, comidas preferidas etc. – e fizeram perguntas para que as crianças da Escola do Castelo respondessem. Os cartões foram levados por Luciana para Lisboa em junho de 2022,

SUMÁRIO



entretanto, devido à diferença de calendários escolares entre os Hemisférios Norte e Sul (o ano escolar português havia finalizado há pouco), as respostas foram enviadas por meio de vídeos. Neles, as crianças da Escola do Castelo responderam às perguntas das crianças brasileiras e, por sua vez, fizeram outras perguntas. Posteriormente a turma da Professora Ariana enviou seus cartões postais às duas turmas de Ana Carolina, que retribuíram por meio de vídeos. Esse processo de diálogo sobre as realidades nos diferentes países demonstrou que, a despeito de um oceano os separando, havia muitos gostos em comum, como futebol, pizza, músicas e alguns *youtubers*. Essas trocas entre as escolas permitiram aprofundar e refletir sobre a diversidade de formas de ser criança no planeta e acabaram por fomentar o projeto de confecção coletiva do Jogo dos Direitos das Crianças.

Na Escola Parque havia sido recém-criado o projeto interventivo chamado "Sementes da Paz", que procurava apresentar, por meio de diversas ações pedagógicas, respostas ao aumento de comportamentos violentos nas escolas do Distrito Federal. O projeto previa o debate de temas como conhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; comunicação; responsabilidade e cidadania; protagonismo infantil e tolerância à frustração. Nesse contexto, Ana Carolina realizou com suas turmas uma oficina de contação de histórias sobre mulheres importantes da história. A oficina despertou um grande debate acerca dos direitos humanos, a partir da ótica dos direitos das mulheres. Na continuidade desse trabalho, e compreendendo que o projeto estava sendo desenvolvido nos eixos "responsabilidade e cidadania" e "protagonismo infantil", pensamos em trazer para o debate os direitos das crianças a partir da contação de histórias e da criação teatral. Em Portugal, por sua vez, as crianças da Escola do Castelo participavam concomitantemente da oficina de reflexão e ação para crianças "Ler o mundo através dos Direitos Humanos", desenvolvida por Simone de Andrade<sup>29</sup>.

Na Escola Parque iniciamos nossa oficina com o livro *Eloisa e os Bichos*, de Jairo Buitrago e Rafael Yockteng (2013), que conta a história de uma garotinha que ao chegar com seu pai em outro país, mais especificamente, em uma escola diferente, enxerga todos os outros seres como

29

Esta oficina é mencionada no artigo "Tapeçarias de Culturas: crianças e educação artística no coração de Lisboa", da Professora Ariana Furtado, presente neste livro.

SUMÁRIO



insetos gigantes. Conforme Eloísa e o pai vão se familiarizando com a nova vida e com aqueles seres, muitos deles passam a ser vistos como pessoas. O livro despertou muitos debates entre as crianças sobre como era se sentir “um bicho estranho”. Muitas delas se identificaram com Eloísa, e comentaram que, apesar de não serem imigrantes, já haviam sentido algo parecido ao chegar em uma nova escola.

Outro livro que foi lido na oficina foi *Flicts*, de Ziraldo (2012), por sugestão de uma das crianças, que pegou o livro emprestado na biblioteca da escola e disse que gostaria de compartilhar com os colegas. O livro estava em espanhol, e passou por um processo de tradução com a ajuda da professora durante a contação. Em *Flicts* vemos uma cor que não se encaixa em lugar nenhum e vai para bem longe; mas, no final, descobrimos que a lua é *Flicts*. De forma semelhante ao que ocorreu com a história de Eloísa, as crianças se reconheceram nesse lugar, por vezes, de desconforto no mundo e refletiram sobre como se dá a identificação – ou não – com o grupo.

Os livros *Gente pequena também tem Direito*, de Malô Carvalho (2019) e *Os Direitos das Crianças*, de Ruth Rocha (2014), foram as leituras seguintes e trouxeram o debate mais específico sobre os direitos das crianças, principalmente no que diz respeito ao direito a serem amadas e cuidadas. Como tratava-se de aulas de teatro, nossos debates sempre eram fomentados por meio da linguagem teatral, com criação de cenas, por exemplo, a confecção e manipulação de fantoches e a experimentação de edição de um curta-metragem em *stop motion*. Nelas, os direitos da criança eram encenados a partir de situações fictícias. Destacamos aqui uma cena, criada por um grupo de meninas, na qual um pai alcoólatra agredia fisicamente uma criança. Após a apresentação, conversamos sobre possíveis soluções para o caso, como a escola chamar o Conselho Tutelar para intervir, e que, em caso de continuidade da violência, o responsável poderia perder a guarda da criança.

Durante os debates, as crianças demonstraram surpresa com o fato de que os castigos físicos são proibidos por lei, e comentaram que esses ainda são muito comuns em suas vidas cotidianas. Na experimentação do vídeo em *stop motion*, um dos grupos criou uma breve cena na qual um bebê ficava sozinho e, quando tentava ir em busca dos adultos, ninguém

SUMÁRIO

o via, pois todos estavam nos celulares. A proposta revelou um pouco da forma como as crianças enxergam não apenas a relação dos adultos com o uso exacerbado dos celulares, mas também como, com isso, são negligenciados os direitos delas.

## A CRIAÇÃO DO JOGO

No período da oficina dos Direitos das Crianças, havia na Escola Parque uma “febre” de cartinhas. Cartas de trunfo, cartas de baralho, figurinhas de álbuns de futebol, cartinhas de jogos diversos eram levadas para a escola pelas crianças para trocarem entre si a partir do que chamavam de “bafo” – uma brincadeira que consiste em bater na carta com as duas mãos e fazê-la virar. Quem consegue, ganha. Com essa característica competitiva, a brincadeira também acabava por gerar muitas disputas e atritos entre as crianças, o que levou ao seu banimento.

Na oficina de contação de histórias com foco nos direitos das mulheres do semestre anterior, a coordenadora pedagógica da instituição, professora Sayuri Kudo, sabendo da paixão das crianças pelas cartinhas, localizou na escola o “Jogo da Mulher”<sup>30</sup>, produzido pelo Governo do Distrito Federal em 2013, que consistia em um jogo de cartas no qual a disputa se dava a partir dos direitos das mulheres. As turmas jogaram e gostaram muito. Quando lembramos dessa experiência, pensamos juntos: e se fizessemos um jogo dos direitos das crianças? As crianças ficaram empolgadíssimas em criar seu próprio jogo.

O processo de criação do jogo foi feito ao longo de três meses, de forma totalmente coletiva e partilhada entre as pesquisadoras e as crianças. Descrevemos a seguir as etapas de criação do jogo, lembrando que isso ocorreu após a oficina de histórias sobre os Direitos das Crianças e de muito debate potencializado pelo uso da linguagem teatral:

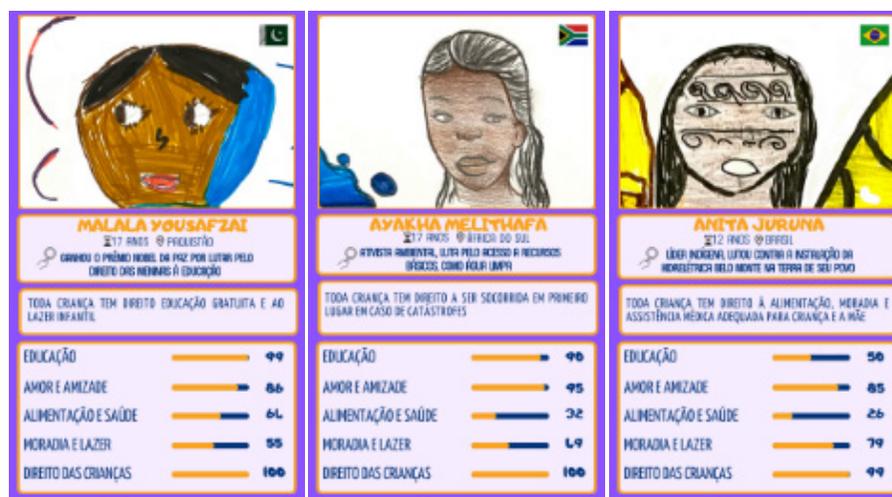
30

Maiores informações podem ser visualizadas em: <https://www.mulher.df.gov.br/lancado-jogo-da-mulher-no-df/>

SUMÁRIO

1. Começamos por propor uma pesquisa sobre crianças reais, dos cinco continentes, que lutam ou lutaram pelos seus direitos. Os resultados trazidos pelas crianças-pesquisadoras e pelas adultas-pesquisadoras foram compartilhados pelas turmas, e deram origem a cartões em tamanho A5, impressos e plastificados, com uma foto e o resumo da trajetória e da luta de cada criança em questão. Algumas crianças enfocadas nesse momento foram: a líder indígena Anita Juruna, a ativista paquistanesa Malala Yousafzai, a ativista ambiental sul-africana Ayakha Melithafa, entre outras. Essa etapa envolveu também um debate sobre como algumas dessas crianças e jovens são perseguidas por suas reivindicações e acabam se tornando refugiadas, como é o caso de Malala.

Figura 1 - cartinhas produzidas a partir das crianças pesquisadas



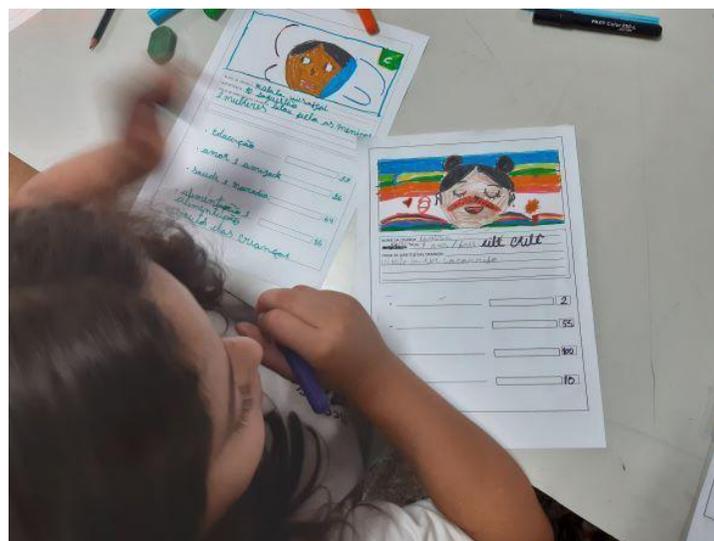
Fonte: acervo das autoras (2022).

2. Debatemos com as crianças qual seria o formato das cartinhas e quais direitos entrariam nelas. Em um primeiro momento, foram escolhidos coletivamente (em debate e por votação): educação, amizade, saúde e alimentação. Porém, depois entendemos que seria melhor juntar alguns direitos, assim ficamos com cinco itens que seriam disputados no jogo: "amizade e amor", "saúde e moradia", "alimentação e lazer" e um extra para os "direitos das crianças".

SUMÁRIO

3. Definido o formato, propusemos um *template* de uma cartinha, porém em formato grande (A4), com espaço para o nome da criança, idade, nacionalidade, bandeira, "importância", frase do direito da criança e os atributos (direitos) que valeriam pontos.

Figura 2 - processo de criação das cartinhas



Fonte: acervo das autoras (2022).

4. Decidimos coletivamente que haveria duas categorias de cartas: uma composta por crianças reais e outra por crianças fictícias. Assim, cada estudante desenhou no *template* uma criança real, dentre as que haviam sido pesquisadas e debatidas nas turmas, e também pôde inventar uma personagem-criança. A nacionalidade das personagens-crianças fictícias foi impulsionada pela pesquisa de bandeiras dos diversos países, com o auxílio dos celulares das professoras. Importante lembrar que esse processo de compreensão da diversidade de países e de crianças que vivem no planeta já havia sido iniciado no intercâmbio de cartões postais com a Escola do Castelo.
5. Após a criação das cartinhas em papel A4, todas foram digitalizadas e iniciou-se o processo de diagramação a partir do programa *Canva*. Fizemos algumas propostas de cores, tipos e formas, e as apresentamos

SUMÁRIO



para as crianças, para que elas pudessem participar também do processo. Sempre com muito debate e argumentos prós e contras, foram decididas as cores, as fontes utilizadas e ajustes na diagramação.

6. As cartinhas foram enviadas à gráfica para impressão e, quando ficaram prontas, foram levadas para a escola. As crianças montaram as caixinhas de papelão que serviriam de embalagem para o jogo e começaram a fazer os primeiros testes. Mas afinal, o jogo funciona ou não? Funciona! Porém, o que as próprias crianças perceberam é que o fato de muitas delas atribuírem a pontuação máxima para todos os itens (100) por vezes limitava a competição. Isso foi corrigido nas versões seguintes.

Figura 3 – Cartinha com personagem inventado, em processo

NOME DA CRIANÇA: Van  
 IMPORTÂNCIA: Brasília  
 FRASE DE DIREITOS DAS CRIANÇAS: Respeito ao Amor e /  
Compartilhamento de Direitos das Crianças e  
da Sociedade

• <u>EDUCAÇÃO</u>	<input type="checkbox"/>	<u>66</u>
• <u>AMOR E AMIZADE</u>	<input type="checkbox"/>	<u>10</u>
• <u>SAÚDE E MORALIDADE</u>	<input type="checkbox"/>	<u>75</u>
• <u>A LIMENTAÇÃO E LAZEM</u> <u>divulga o amor</u> <u>crianças</u>	<input type="checkbox"/>	<u>85</u>

Fonte: acervo das autoras (2022).

SUMÁRIO



Figura 4 - Cartinha finalizada



Fonte: acervo das autoras (2022).

- Finalmente, o jogo dos direitos das crianças foi apresentado em um pequeno evento para toda a Escola Parque 210/211 norte no final do ano letivo de 2022. As crianças que participaram do projeto, depois de fazerem uma leitura dos dez direitos das crianças, contaram aos colegas como foi o processo e, também, ensinaram como se jogava. O jogo foi distribuído para todas as turmas da escola que, com mediação de seus respectivos professores, puderam experimentá-lo e fazer suas avaliações sobre a jogabilidade.

## ATERRISSANDO NO CASTELO

Com a primeira versão do jogo finalizada, foi a hora de voar para Portugal. A Escola Básica do Castelo, como já diz o nome, é localizada no bairro do Castelo, aglomeração urbana situada nos arredores do Castelo de São Jorge – no centro histórico de Lisboa – que teve suas primeiras muralhas instaladas no século II a. C. A designação foi dada no século XIV por Dom João I, em devoção a São Jorge, santo padroeiro dos cavaleiros

SUMÁRIO



e das cruzadas. A escola recebe crianças da educação infantil ao 4º ano e tem entre seu público um número expressivo de estudantes imigrantes. A turma da professora Ariana, que participou de nosso projeto, contava com crianças da China, Bangladesh, Rússia, Angola, além de filhos de migrantes da Itália, França, Estados Unidos, entre outros.

Além de já terem contato com os Direitos Humanos na já mencionada oficina ministrada por Simone Andrade, Luciana também propôs debates sobre a diversidade cultural e os direitos das crianças por meio da contação de histórias e da leitura mediada de livros como *Rapunzel e o Quibungo*, de Cristina Agostinho e Ronaldo S. Coelho (2019), que mescla contos de fadas europeus ao folclore brasileiro, entre outros.

**Figura 5 -** Contação de histórias na Escola Básica do Castelo



Fonte: Ariana Furtado (2023).

SUMÁRIO

A partir desse processo e já com as cartinhas da turma do Brasil em mãos, partimos para o desenho, com o mesmo *template*, de novas crianças-personagem, que ocorreu em janeiro de 2023. De volta ao Brasil, os *templates* das cartas foram digitalizados e adicionados à primeira versão. Em maio do mesmo ano, finalmente foram entregues e testados com as crianças da Escola do Castelo os jogos completos.

## O QUE AS CRIANÇAS DISSERAM DO PROCESSO

Na perspectiva da etnografia performativa, ou seja, observando e ouvindo as crianças de duas escolas públicas do Brasil e de Portugal, e sobretudo performando e propondo ações junto com elas, desenvolvemos ao longo de mais de um ano esse projeto de confecção do Jogo de Cartas dos Direitos das Crianças. Mas o projeto foi muito além disso, envolveu momentos de encontro entre adultos e crianças de várias nacionalidades, de criação coletiva, de tomadas de decisão compartilhadas, de aprendizagem lúdica sobre as várias formas de falar um (ou vários) idioma(s), de brincar, de agir, enfim, de ser criança no mundo.

O que as crianças disseram? Muitas coisas! Durante o processo na Escola Parque, por exemplo, em uma das aulas de desenho das crianças-personagem, um aluno alertou os colegas: “não existe só criança branca, não viu?” O comentário do menino serviu de inspiração para que as crianças encarassem a diversidade – que estava na própria sala de aula – na ponta de seus lápis de cor e canetinhas.

As crianças das duas escolas também constataram que quanto mais diferenciados fossem os valores atribuídos às categorias em disputa (amor e amizade, alimentação e saúde, direitos das crianças etc.), mais interessante seria a jogabilidade, o que não parecia tão óbvio no início do processo, quando a grande maioria decidiu atribuir as notas mais altas aos seus personagens.

Profundamente ativas e opinativas em todo o processo, as crianças foram as primeiras a constatar que uma bandeira havia sido diagramada de



## SUMÁRIO



forma equivocada em uma das cartinhas, e que uma criança-personagem desenhada por uma das estudantes da Escola do Castelo não havia sido incluída na versão final do jogo. Felizmente havíamos incluído uma cartinha em branco, para que os jogadores pudessem seguir criando novas personagens, e a menina pôde recriar sua cartinha perdida no processo.

A grande emoção, no entanto, partilhada igualmente entre todas as turmas envolvidas no projeto, foi o momento de jogar. As crianças inicialmente seguiram as regras do jogo, mas logo começaram, em pequenos grupos, a inventar novas regras. O jogo – e os direitos das crianças – do lado de cá e de lá do Oceano Atlântico foram ganhando nova vida e novos significados.

Com este pequeno texto procuramos descrever e refletir sobre esse projeto feito a muitas mãos, mãozinhas e mãozonas, a fim de que possa incentivar práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo das crianças em sala de aula, porque o que se faz junto fica muito mais rico e divertido, não é mesmo?

Ah! Um último detalhe: o Jogo dos Direitos das Crianças pode ser baixado gratuitamente no site: <https://www.infanciasprotagonistasunb.com.br/>. Bom proveito!

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. **Jogos para pensar**: Educação em Direitos Humanos e Formação para a Cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- AGOSTINHO, C.; COELHO, R. S. **Rapunzel e o Quibungo**. 2a ed. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2019.
- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/ij/es/a/LsqQGyMFBxPLs9J7n76mqZH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- ARMAGNAGUE, M.; RIGONI, I. Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socioscolaire des élèves migrants. **Recherches Qualitatives**, Hors-série. Montréal, n. 20, p. 311-329, 2016. Disponível em: <https://shs.hal.science/halshs-01471930v1/document>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SUMÁRIO

BITTENCOURT, K. V. R.; COSTA, N. M. V. A educação em direitos humanos na educação infantil por meio de jogos cooperativos na Amazônia paraense. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 19, p. 75-89, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2227>. Acesso em: 15 ago. 2024.

BUITRAGO, J. **Eloísa e os bichos**. Ilustrações Rafael Yockteng. Tradução Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2013.

CARVALHO, M. **Gente pequena também tem direitos**. Ilustrações Suzete Armani. Fotografias Fabio Cerati. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DUARTE, A. M. **"Direitos em Jogo"** – Construção de um Jogo Didático sobre os Direitos da Criança. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia Social e das Organizações. ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/19216>. Acesso em: 15 ago. 2024.

HARTMANN, L. **Crianças contadoras de histórias**. Brasília: Editora da UnB, 2021.

HARTMANN, L.; CASTRO, A. C. S. A Etnografia Performativa como metodologia de pesquisa em Artes Cênicas. **Aspas - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 70-88, 2024. Disponível em: <https://revistas.usp.br/aspas/article/view/230979>. Acesso em: 15 ago. 2024.

PAZ, L. A.; ICLE, G. Currículo-documento, currículos-performance. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gnhWNMtSCr6sZqKhmcfdgXS/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ROCHA, R. **Os direitos das crianças**. Ilustrações Eduardo Rocha. 2 ed. São Paulo: Salamandra, 2014.

SANTOS, J.; SOUSA, M. **Turma da Mônica - uma viagem a Portugal**: as diferenças do português falado no Brasil e em Portugal. Ilustrações Emy Acosta. São Paulo: Maurício de Sousa Editora, LeYa, 2013.

ZIRALDO. **Flicts**. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.





# 11

*Kitti Baracsi  
Micol Brazzabeni*

## **ÓTIMA QUESTÃO!**

MERGULHAR NO BAIRRO  
COM AS CRIANÇAS

SUMÁRIO



**AS CRIANÇAS DAS DUAS TURMAS<sup>31</sup>:**

Ana M.M.F., António S.R.M., Bárbara Inês S.L.L.G., Clarice M.O.C., Edite Lurdes B.S.M. D., Ema M.C.R., Francisco António R.C., Gabrielly Victória M.C., João C.R., João Ernesto D.B., João Lourenço B.V., Julia Maria A.A.B.S., Kevin S., Lara G.P.P., Madeleine P.L., Maria G.C. G.M., Maria G.F., Maria O.D.B.A., Miguel José M. B., Miguel X., Nuno José M.M., Taylla Beatriz C.A., Vasco R.G.M., Yuyang X.

Aayan L., Abhay A., Afonso Miguel P.C., Antónia C.R.G., Carina D., Carolina Francisco P.D. N., Celina Luísa C., David Constantino R., Dhenil J.B., Diogo F.L.S., Eduardo R.D.S., Gabriel S.S., Idrissa D., João C.P., Laura S.G.M.S., Maria C.L.M. S.S., Maria Francisca B. P., Miguel Ekene A.M.N., Pedro Henrique B.S., Raul A.F., Santiago Miguel M.A., Shishir P., Thays Jordana S.M., Vasco M.C., Yasmin C.V.S.

SUMÁRIO

Figura 1 – Guião/roteiro de criança pesquisadora

It'sabook	Hospital dos candeeiros	Sapataria Zuliro	Vendedora de antiguidades
<p>Acorda na entrevista para um trabalho de antropologia?</p> <p>Como se chama?</p> <p>Como é trabalhar numa livraria?</p> <p>Qual é o livro de criança que aconselha?</p> <p>Há mais livrarias para além desta no bairro?</p>	<p>Acha que as pessoas que aqui vêm trazem can- deieiros diferentes?</p> <p>Há quanto tempo trabalha aqui?</p>	<p>Que tipo de pessoas vêm cá?</p> <p>Como começou a trabalhar na sapataria?</p> <p>Gosta do seu trabalho?</p>	<p>Há quanto tempo abriu a loja?</p> <p>Quais são as coisas que acha que as pessoas adora mais interessantes?</p> <p>Qual é a sua história? é o que que mudou no bairro?</p>

Fonte: acervo das autoras (2022).

Aceita ser entrevistada  
para um trabalho de  
antropologia?  
Como se chama?  
Como é trabalhar numa  
livraria?  
Qual é o livro de criança  
que aconselha?  
Há mais livrarias para  
além desta no bairro?

Acha que as pessoas  
que aqui vêm trazem  
candeeiros diferentes?  
Há quanto tempo  
trabalha aqui?

Que tipo de pessoas  
vêm cá?  
Como começou a  
trabalhar na sapataria?  
Gosta do seu trabalho?

Há quanto tempo abriu  
a loja?  
Quais são as coisas  
que acha que as  
pessoas acham mais  
interessante?  
Qual é a sua história?  
E o que é que mudou no  
bairro?



SUMÁRIO

Figura 2 - Guião/roteiro de criança pesquisadora

St. Nuno (Cunha Lima)	Dinês da família da Lolita (Maira Andrade)	Prof. Fátima (Vercel)	Elnorato (Fabrício de gelados)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gosta do bairro e porquê?</li> <li>Porque veio para o bairro?</li> <li>Quando é que veio para o bairro?</li> <li>E o que mudou até agora?</li> <li>Qual é a sua cor favorita?</li> <li>Qual é o seu animal favorito?</li> <li>Que gosta de fazer nos tempos livres?</li> <li>Tem um animal de estimação?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quando é que veio para o bairro?</li> <li>Porque veio para o bairro?</li> <li>Gosta do bairro e porquê?</li> <li>Qual é a sua cor favorita?</li> <li>Qual é o seu animal favorito?</li> <li>Que gosta de fazer nos tempos livres?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quando é que veio para o bairro?</li> <li>Porque veio para o bairro?</li> <li>Gosta do bairro e porquê?</li> <li>Qual é a sua cor favorita?</li> <li>Qual é o seu animal favorito?</li> <li>Porque?</li> <li>Que gosta de fazer nos tempos livres?</li> <li>Qual é o seu nome completo?</li> <li>Qual é a receita dos gelados?</li> <li>Qual é a sua comida favorita?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quando é que veio para o bairro?</li> <li>Porque veio para o bairro?</li> <li>Gosta do bairro e porquê?</li> <li>Qual é a sua cor favorita?</li> <li>Qual é o seu animal favorito?</li> <li>Porque?</li> <li>Que gosta de fazer nos tempos livres?</li> <li>Qual é o seu nome completo?</li> <li>Qual é a receita dos gelados?</li> <li>Qual é a sua comida favorita?</li> </ul> <p>Podemos fazer um GELADO?</p>

Fonte: acervo das autoras (2022).

- Gosta do bairro e por quê?
- Por que veio para o bairro?
- Quando é que veio para o bairro?
- E o que mudou até agora?
- Qual é a sua cor favorita?
- Qual é o seu animal favorito?
- O que gosta de fazer nos tempos livres?
- Tem um animal de estimação?
- Qual é o seu nome completo?
- Qual é a receita dos gelados?
- Qual é a sua comida favorita?

SUMÁRIO

Figura 3 – Guião/roteiro de criança pesquisadora

<p>D. Teresa Imak Ben Rua António Teófilo</p> 	<p>Alfaiate R. Newton</p> 	<p>Papelaria Tingo do Papel R. Barosa</p> 	<p>Café Pólvora R. Polónia</p> 
Há quanto tempo tem este café?	Há quanto vive no bairro?	Há quanto tempo abriu a papelaria?	Há quanto tempo tem este café?
Qual no bairro?	Há muitas diferenças?	Por que se lembram de abrir a papelaria?	Quem são os clientes?
Quem são os clientes?	Prefero agora o prefero antes?	Que livros vendem mais?	Onde mora?
O que gosta no bairro?	Gostas de trabalhar no bairro?	Para além dos livros, o que vendem mais?	Quem são os seus colegas?
Acha que o bairro mudou?	Como se chama?	Por que deram o nome de Tingo de papel?	É difícil?
O que falta no bairro?		Que gostam neste bairro?	Quem faz os bolos?
O que é que vende mais aqui?		É um bom negócio?	
O café é um bom negócio?		O que mudava no bairro?	
De onde vem o nome?		O que é mais vendido na parte dos livros?	O que mudou no bairro?

Fonte: acervo das autoras (2022).

Há quanto tempo tem este café?  
Vive no bairro?  
Quem são os seus clientes?  
O que gosta do bairro?  
Acha que o bairro mudou?  
O que falta no bairro?  
O que é que vende mais aqui?  
O café é um bom negócio?  
De onde vem o nome?

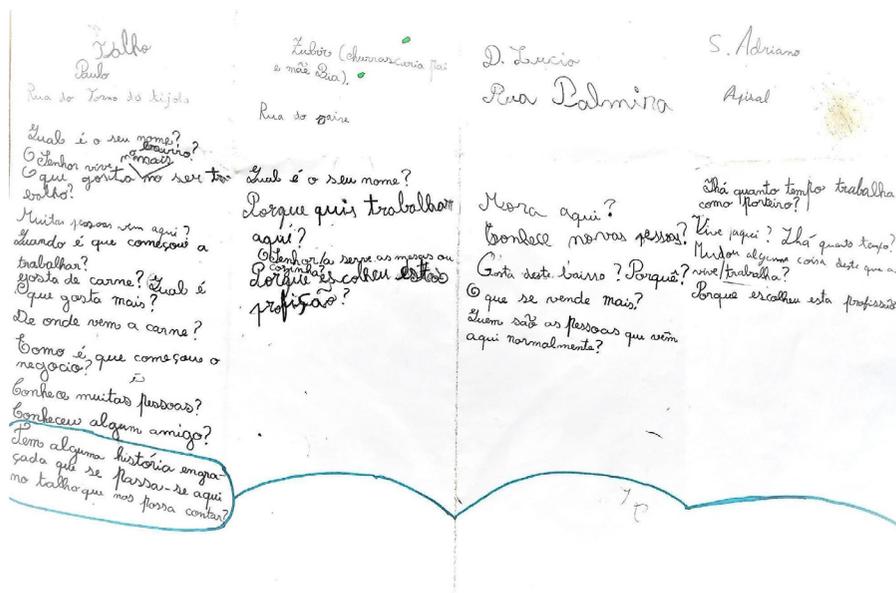
Há quanto vive no bairro?  
Há muitas diferenças?  
Prefero agora ou prefero antes?  
Gostas de trabalhar no bairro?  
Como se chama?

Há quanto tempo abriu a papelaria?  
Por que se lembram de abrir a papelaria?  
Que livros vendem mais?  
Para além dos livros, o que vendem mais?  
Por que deram o nome de Tingo de papel?  
O que gostam neste bairro?  
É um bom negócio?  
O que mudava no bairro?  
O que é mais vendido na parte dos livros?

Há quanto tempo tem este café?  
Quem são os clientes?  
Onde mora?  
Quem são os seus colegas?  
É difícil?  
Quem faz os bolos?  
O que mudou no bairro?

SUMÁRIO

Figura 4 - Guião/roteiro de criança pesquisadora



Fonte: acervo das autoras (2022).

Qual é o seu nome?

O senhor vive no bairro?

O que gosta mais no seu trabalho?

Muitas pessoas vêm aqui?

Quando é que começou a trabalhar?

Gosta de carne? Qual é a que gosta mais?

De onde vem a carne?

Como é que começou o negócio?

Conhece muitas pessoas?

Conheceu algum amigo?

Tem alguma história engraçada que passou-se aqui no trabalho que nos possa contar?

Qual é o seu nome?

Por que quis trabalhar aqui?

O senhor/a serve às mesas ou cozinha?

Por que escolheu esta profissão?

Mora aqui?

Conhece novas pessoas? Gosta deste bairro? Por quê?

O que se vende mais?

Quem são as pessoas que vêm aqui normalmente?

Há quanto tempo trabalha como porteiro?

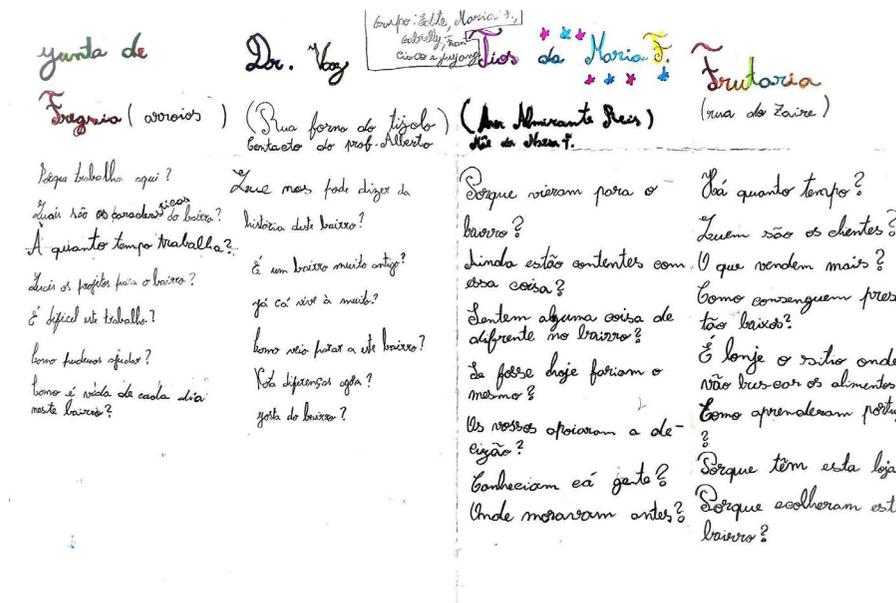
Vive aqui? Há quanto tempo?

Mudou alguma coisa desde que aqui vive/trabalha?

Por que escolheu esta profissão?

SUMÁRIO

Figura 5 – Guião/roteiro de criança pesquisadora



Fonte: acervo das autoras (2022).

Por que trabalha aqui?  
Quais são as características do bairro?  
Há quanto tempo trabalha?  
Quais os projetos para o bairro?  
É difícil este trabalho?  
Como podemos ajudar?  
Como é a vida de cada dia neste bairro?

Que nos pode dizer da história deste bairro?  
É um bairro muito antigo?  
Já cá vive há muito?  
Como veio parar a este bairro?  
Nota diferenças agora?  
Gosta do bairro?

Por que vieram para o bairro?  
Ainda estão contentes com essa coisa?  
Sentem alguma coisa diferente no bairro?  
Se fosse hoje fariam o mesmo?  
Os vossos apoiaram a decisão?  
Conheciam cá gente?  
Onde moravam antes?

Há quanto tempo?  
Quem são os clientes?  
O que vendem mais?  
Como conseguem preços tão baixos?  
É longe do sítio onde vão buscar os alimentos?  
Como aprenderam português?  
Por que têm esta loja?  
Por que escolheram este bairro?

SUMÁRIO

## POR QUE MERGULHAR NO BAIRRO COM AS CRIANÇAS?

“Mergulhar no bairro com as crianças” é uma iniciativa que, pela perspetiva da antropologia urbana, propõe criar conhecimento sobre a cidade por e com as crianças que a habitam. Nasce em 2021-2022 com o Projeto “Pequena Oficina de Antropologia”<sup>32</sup>, numa parceria entre o Centro em Rede de Investigação em Antropologia (CRIA) e o Agrupamento de Escolas Nuno Gonçalves (nomeadamente na EB1 Sampaio Garrido). Esse projeto foi coordenado pelas antropólogas Giulia Cavallo e Micol Brazzabeni, com a colaboração de Kitti Baracsi (*Periferias Dibujadas*), no desenho metodológico e na facilitação das oficinas, e dos professores Hugo Vinagre e Alberto Góis Reis.

Ao longo das oficinas, as crianças percorreram as ruas do bairro dos Anjos, em Lisboa, observaram e anotaram o que cativava a sua atenção e imaginação, prepararam os guiões (roteiros) das entrevistas para fazerem perguntas às pessoas do comércio local e discutiram impressões e ideias entre elas.

Para a realização das entrevistas e do ponto de vista metodológico, cada criança propôs uma lista de pessoas que gostaria de entrevistar, com vista à organização e estruturação das perguntas, e saiu à rua em grupos de trabalho para a gravação das entrevistas. De regresso à escola, as crianças criaram os seus diários de campo, partindo das conversas e das observações dos lugares e das pessoas. Aqui é interessante frisar que, embora esse aspecto não seja visível nos guiões (roteiros), as entrevistas ganharam sua riqueza, criatividade e profundidade quando as perguntas das crianças começaram a se desdobrar em muitas outras, curiosas, improvisadas e criadas no processo da produção de conhecimento. As crianças protagonistas desse projeto foram pesquisadoras, autoras do processo de planificação da pesquisa, de sua realização e, finalmente, da produção de dados, análise e sua apresentação. Elas experimentaram, criaram e partilharam conhecimentos, mergulhando em processos coletivos de investigação etnográfica,

## SUMÁRIO

através da criação multimedial de mapas, bandas desenhadas, cenas de teatro e *stop-motion*<sup>33</sup>.

O projeto das oficinas se conclui. Continua a vontade de mergulhar nos bairros com as crianças, de fazer dos conhecimentos, arte e também de refletir sobre metodologias e recursos pedagógicos para falar de cidade e transformações urbanas. A iniciativa, a proposta, no seu sentido mais amplo, continua mediante novas criações e intervenções culturais e comunitárias, com a curadoria de Kitti Baracsi e Micol Brazzabeni e em colaboração com investigadoras, educadoras e artistas e espaços culturais. E foi nesse sentido que nasceu, em 2023, no âmbito do Projeto "*Children not allowed? Inhabiting the movements, inhabiting the city?*" o álbum musical sobre o bairro, chamado "*Sons da metamorfose*"<sup>34</sup>, uma viagem sonora, na qual as vozes das crianças foram momentos de escuta, de festa, de dança e de reflexão, conseguindo, inclusive, quebrar as portas do mundo acadêmico!

## POR QUE AS PERGUNTAS?

Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir (Freire; Faundez, 2013, p. 24).

E continuam os autores em diálogo: "Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais" (Freire; Faundez, 2013, p. 27).

Assim, algumas perguntas disparadoras surgem: que mundo é criado e descrito pelas crianças quando as deixamos circular, interrogar,

33 Uma seleção dos trabalhos foi apresentada à comunidade do bairro numa exposição no jardim em frente à escola das crianças. Exposição "Mergulhar no bairro com as crianças". Bairro em Festa 2022.

34 Curadoria do projeto: Kitti Baracsi e Micol Brazzabeni; Criação sonora e produção musical: Guilherme Calegari.

SUMÁRIO



pensar, refletir e explicar? E que bairro temos, agora, depois da intervenção das crianças e das suas ressignificações?

A metodologia do desconfinamento – assim como foi definida no Webinar 3 do Projeto “Infâncias Protagonistas” (Baracsi; Brazzabeni; Cavallo, 2023)<sup>35</sup> – consiste em sair da sala de aula para pesquisar, criar conhecimentos e organizá-los, imaginar e fazer arte com as crianças. Ela tem uma intenção e uma direção específica: que as crianças pesquisem sobre pessoas, espaços e lugares do bairro e que o bairro se construa pelas perguntas das crianças. Assim, elas são as protagonistas da investigação e da narração de um bairro, que é um nó de circulação entre lugares remotos, pessoas, práticas e ideias.

As peculiaridades das perguntas, de cada criança (assim como dos grupos de trabalho que se podem formar), inclusive, refletem as curiosidades e as vivências de cada uma e constituem um processo imaginativo e criativo que se articula como uma metodologia e um processo, numa colaboração significativa entre crianças investigadoras e adultas (Hartmann, 2020). As perguntas das crianças tornam-se, assim, um manifesto radical contra o adultocentrismo presente na maioria dos formatos e espaços de produção de conhecimentos sobre a(s) cidade(s) (Baracsi, 2024).

As perguntas das crianças deixam abertas outras possibilidades de entender e ler, no caso deste projeto, o bairro e suas pessoas, sem impor uma visão, uma experiência linear e uma interpretação a priori. Essas perguntas podem gerar desconcertamento, do qual surgem novos e outros conhecimentos. As perguntas, para a leitora, constituem um texto fragmentado, multivocal, que enquadra ideias de forma simples, reflexiva e aberta à interpretação – que recorda-nos a importância de criar um vocabulário acessível sempre que abordamos um tema complexo. E haverá uma melhor forma de abordar as complexidades da cidade do que fazer perguntas?

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BARACSI, K. Des-desenhar a cidade. Periferias Dibujadas Kitti Baracsi em colaboração com inumeráveis crianças e adultos. *In*: LEAL, G.; PAVONI, A.; CAMPOS, R. (org.). **(Re)Encantar o mapa: Fantasmas, Imaginários e Prefigurações**. Loures: Fora de Jogo AC, 2024. p. 195-211.

BARACSI, K.; BRAZZABENI, M.; CAVALLO, G. Encontro 3: Metodologias de pesquisa com crianças. Webinários: Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação em debate. Brasília/Lisboa, 7 de julho de 2023. Grupo Imagens e(m) Cena. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UnB. Disponível em <https://www.youtube.com/@InfanciasProtagonistas>. Acesso em: 24 agosto 2024.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HARTMANN, L. Como fazer pesquisa com crianças em tempos de pandemia? Perguntemos a elas. **Revista Nupeart**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 30-52, 2020. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/18827>. Acesso em: 24 agosto 2024.





# 12

*Marina Di Napoli Pastore  
Joana Carneiro Vasconcelos*

## **ENTRE GINGAS E ANDANÇAS:**

A CAPOEIRA COMO LUGAR DE ENCONTRO  
JUNTO ÀS CRIANÇAS DESLOCADAS  
AO NORTE DE MOÇAMBIQUE

SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

Este texto, em tom de ensaio, narra as experiências, vozes, olhares, receios, anseios e práticas dentro de um programa de Capoeira realizado com crianças que vivenciam, desde 2017, os deslocamentos ocasionados pelo conflito armado que assola Moçambique.

Permeadas pela vontade e anseio por mudança, mesmo que pequena, a junção de duas mulheres em território moçambicano fez nascer um projeto que iniciou em 2021 com o nome “Elas Veem um Futuro”, baseado no empoderamento de meninas moçambicanas. A experiência cresceu e, junto a ela, a nossa força: alçamos voos maiores, buscamos outros ares e acabamos por pousar na província de Cabo Delgado, norte de Moçambique, onde o solo é permeado por medo, fugas, sangue e deslocamentos forçados. A situação de guerra – ou conflito armado, como diz o vocabulário “politicamente correto” –, assola o país desde 2017, com intensificação dos conflitos contra os civis, especialmente crianças e mulheres, com o passar dos anos.

Atualmente, existem cerca de 250 milhões de crianças e jovens que vivem em países afetados por conflitos, dos quais cerca de 1,2 milhão de moçambicanos vivem como deslocados devido à violência de grupos armados no norte do país, sendo 53% deles crianças menores de 18 anos (MSF, 2021; ONU, 2024). A província de Cabo Delgado conta, atualmente, com 90 acampamentos para deslocados. Localizada na fronteira com a Tanzânia, Cabo Delgado é palco dos conflitos armados desde outubro de 2017, marcados por violentos ataques perpetrados por um grupo armado não estatal contra a população civil.

Segundo o site dos Médicos Sem Fronteira (MSF, 2021), “as razões deste conflito podem ser multifacetadas, mas as consequências são bastante claras: quase 700.000 pessoas estão deslocadas internamente, vivem em medo, insegurança e sem acesso a bens e serviços básicos”, que envolvem as necessidades essenciais de sobrevivência, como alimentos, água, abrigos e cuidados de saúde. Em 2024, segundo relatório da ONU, o número ultrapassou 1,2 milhão de pessoas.



## SUMÁRIO



Para a Unicef (2021), o conflito armado em Cabo Delgado é, antes de tudo,

uma crise de protecção, com civis, especialmente as mulheres e crianças, expostos a graves violações de direitos humanos, incluindo assassinatos, mutilações, raptos, recrutamento (e utilização de crianças) para grupos armados e violência baseada no género (VBG).

O conflito na região é considerado uma situação de crise de segurança com necessidades prementes de protecção de crianças. Isso é acentuado pelas tendências de rapto de crianças, que se presume estarem ligadas ao recrutamento e utilização de crianças-soldados e à violência sexual e exploração infantil, com especial impacto nas meninas.

Perante esse cenário, o Programa Capoeira para um Futuro foi criado na parceria e no encontro da Capoeira com a Terapia Ocupacional, em direcção às crianças e em caminhos trilhados, de forma coletiva, numa mediação de conflitos e como espaço de negociação cultural, em que aspectos como cidadania, processo, dialogia, identidades, cultura e alteridade constituem conceitos-chave para a nossa prática com e para as crianças.

## LUGARES E TERRITÓRIOS: ACAMPAMENTOS EM MUEDA

**Imagem 1** – Lugares de chegada



SUMÁRIO



Fonte: foto produzida pelo CFF – Capoeira For a Future (2023).

No período entre janeiro e fevereiro do ano de 2023, trabalhamos em dois acampamentos de deslocados, que agrupavam quase 15 mil pessoas cada um, dentre as quais mais de 5 mil crianças com idades entre zero e 18 anos. Em 2024, retornamos aos acampamentos anteriores e trabalhamos em mais um acampamento, totalizando três na região.

O primeiro acampamento, conhecido por ser o “lugar de chegada”, era onde os recém-chegados eram agrupados: em uma casa comprida, com 16 quartos em sua extensão, famílias de até quatro pessoas ocupavam cada um deles, até que as outras casas estivessem disponíveis. Sem banheiro, com espaços abertos em latrinas comunitárias, as pessoas se revezavam. Na casa, que cedia lugar para 64 recém-chegados, acabava sempre “cabendo mais um”: o número de deslocados podia variar, por dia, em até 250 novos integrantes. As casas abriam espaços para mais pessoas, ao mesmo tempo que a estrutura se encontrava cada vez menos acolhedora. Após cerca de 15 dias, as famílias eram realocadas para casas de passagem, onde ficariam até poderem retornar às suas aldeias e vilas.

As casas, feitas de paus e bambus, cobertas com lonas de plástico, tinham dois cômodos e abrigavam famílias inteiras; quando essas não cabiam, as pessoas se dividiam nas famílias acolhedoras, que recebiam recém-chegados que estavam sem casas. As lonas, que serviam como cobertura e teto, eram doadas pelas ONGs e Instituições de Ajuda Humanitária ali presentes. Se chovesse ou ventasse, as lonas voavam ou

SUMÁRIO



rasgavam; quando alguma família se mudava, a lona era levada, e apenas quando houvesse outra doação as casas voltavam a ter “teto”.

As famílias que ficavam mais tempo ali ganhavam espaços de *machamba* (hortas) e faziam suas plantações e colheitas; as que acabavam de chegar tinham que esperar espaços cedidos ou, até mesmo, condições para o plantio. Mas ambas as situações estavam delimitadas pelas doações externas: só se plantava e colhia o que chegava como ajuda, definindo aquilo que entrava e o que ficava de fora da sobrevivência de cada um.

O acampamento era dividido em cinco bairros, com cerca de 350 famílias em cada um deles. Cada bairro era chefiado por um chefe da comunidade, que reportava ao chefe do acampamento as questões principais. Cabe dizer que algumas famílias eram compostas apenas por crianças “desacompanhadas”, que vieram sem adultos ou permaneceram no local sozinhas, por questões adversas: desaparecimento, morte, segurança, escolha de não retornar etc.

Entre os outros espaços, havia: um pátio grande em que ocorriam algumas atividades esporádicas, como futebol ou voleibol, que dependiam de alguma ação voluntária externa; a clínica móvel de saúde (que era fixa, na verdade); a escola do acampamento; a igreja, destinada a todas as religiões com exceção da islâmica (como se considerava que os ataques eram realizados por grupos jihadistas, proibir a presença da religião e da mesquita foi uma forma de punição do Governo, mesmo sem considerar que a maior parte da população era muçulmana); o espaço Amigo da Criança, em que ocorriam ações de proteção às crianças e às mulheres; e o barracão recém-construído para a Capoeira.

As atividades voltadas às crianças, naquele momento, eram apenas as de Capoeira. Cabe ressaltar que, no primeiro acampamento, trabalhamos com 100 crianças.

O segundo acampamento, um pouco menor, tinha cerca de 10 mil pessoas, sendo mais da metade delas crianças. O espaço era bem parecido com o primeiro acampamento, com a diferença de haver uma configuração mais organizada, uma vez que, por não ser de chegada, já estava se estruturando como aldeia.

SUMÁRIO



Os responsáveis pelas crianças eram mais ativos e se encontravam presentes, não ouvimos sobre crianças desacompanhadas ou em famílias acolhedoras ali. Havia o espaço da clínica, a escola, o pátio, a quadra, uma construção recém-inaugurada das ONGs, na qual se realizavam atividades com as crianças menores, e machambas. As casas também eram feitas de bambu ou paus, e cobertas de lona. Latrinas eram a céu aberto e não havia nenhum sistema de saneamento ou lixo.

Naquele período, com as aulas suspensas por conta das férias, a única atividade que as crianças tinham era a Capoeira. Por questões de recursos humanos e financeiros, foi possível trabalhar apenas com 50 crianças no segundo acampamento.

Nosso primeiro desafio começou aí: o número de crianças. Num total de mais de 10 mil crianças, conseguimos alcançar 150. Seria suficiente? Faria diferença? Traria alguma mudança? Muitas dúvidas, poucas respostas, e apenas a certeza do incerto era o que nos movia. Naquele momento, nossa equipe contava com quatro pessoas: Joana, como mestranda e gestora do Programa; Marina, terapeuta ocupacional e responsável pela parte psicossocial; Mestra Lilu, convidada para compor o projeto dentro do programa; e Lua Alta, instrutor e capoeirista. Com oito mãos, quatro corações e muita vontade, deixamos os números de lado e trabalhamos com crianças, pessoas, no encontro de corpos em prol de um propósito – fazer da Capoeira o espaço do pertencer.

Imagem 2 – Mapa da Província de Cabo Delgado e acampamentos



Fonte: <https://www.uccla.pt/noticias/cabo-delgado> (2023).

SUMÁRIO

## PROGRAMA CAPOEIRA PARA UM FUTURO: O INÍCIO DE UM SONHO NO PRESENTE

A Capoeira Para um Futuro (CFF – *Capoeira For a Future*) é um programa que utiliza a Capoeira, arte afro-brasileira (reconhecida pela Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade), como uma atividade física e psicossocial para envolver meninas e meninos e incentivar inclusão, igualdade, alfabetização e promover a saúde mental e o bem-estar dos envolvidos, dentro dos parâmetros possíveis e contextualizados. Numa atividade que une todos os benefícios do esporte em grupo, somam-se a musicalidade e o ritmo característicos da Capoeira, atividades lúdicas e educacionais, e literatura de Capoeira, com um toque do apoio psicossocial promovido pela Terapia Ocupacional.

A prática da Capoeira envolve movimentos de chão, golpes, balanços, equilíbrio e coordenação, utilizando jogos e outras técnicas de engajamento, tornando o aprendizado possível a todos. No caso dos acampamentos de deslocados e, especialmente, com as meninas moçambicanas, enfrentamos vários desafios que as impediam de alcançar seu potencial participativo e ativo, tais como o casamento infantil, a violência baseada no gênero, as normas culturais, gravidez precoce e pobreza, contribuindo para o abandono escolar e o analfabetismo de centenas delas – mesmo com acesso à educação, privando-as de um dos direitos humanos fundamentais que poderiam melhorar e mudar as suas vidas e os seus futuros. Os meninos também sofrem, mas numa perspectiva de gênero diferente: muitas vezes são levados para a frente de combate, tornando-se soldados.

A Capoeira é utilizada como base do programa e, por sua intrínseca característica de ser lúdica, musical e cheia de desafios físicos, desperta o interesse de meninas e meninos, sendo usada para promover confiança e engajamento com a equipe. Estendemos a prática de Capoeira como uma atividade do coletivo e com o apoio psicossocial, trabalhando sem violência, com respeito e igualdade, principalmente no quesito gênero: a Capoeira não separa seus jogadores por idade, sexo, raça, religião ou limitações. Utilizando as técnicas e elementos da arte, muitas vezes com

SUMÁRIO



jogos, dinâmicas de grupo e ritmos, possibilitamos o aprendizado de todos, aumentando a autoestima e a participação coletiva.

Dentro do Programa Capoeira Para um Futuro, outra vertente é o apoio psicossocial, como reportado anteriormente, que, nesse caso, é coordenado e liderado pela Terapia Ocupacional, com cuidados e atenção pós-trauma, diagnóstico social e situações de risco a que as crianças foram expostas, auxiliando a equipe a trabalhar melhor com as crianças para atingir seus potenciais e compreender suas limitações. As atividades e dinâmicas também são realizadas para motivar diálogos e abrir canais de comunicação para debates, aumentando, assim, o conhecimento sobre vários assuntos pertinentes nas comunidades, tais como violência, uniões prematuras, gravidez precoce, higiene menstrual, assédio sexual, HIV, continuidade escolar, entre outros.

Uma das nossas primeiras formas de avaliação situacional é ter uma lista com informações sobre as meninas participantes: nome, idade, série escolar, situação social, se elas têm filhos e acompanhá-las para garantir que voltem à escola ou verificar se precisam ser encaminhadas para Ação Social ou Unidades de Saúde; do mesmo modo, temos a lista dos meninos e consideramos a situação de terem sido recrutados para frente dos conflitos (como exército/insurgentes) ou não. Durante esse período, descobrimos diversos casos de gravidez, abuso, violência, abandono escolar e encaminhamos as situações para o parceiro institucional necessário.

Uma vez conquistada a confiança, a Capoeira se torna um espaço seguro para estar e conversar. A Capoeira se torna espaço de pertencimento que, para crianças que perdem suas referências, possui um significado importante.

Na junção da Capoeira com a Terapia Ocupacional, utilizamos diversas técnicas escritas e atividades lúdicas, incluindo questionários, para trabalhar outros assuntos, com especial atenção para sua educação. Os níveis de alfabetização são avaliados na comunicação oral e escrita (na maioria dos casos, descobrimos que as meninas são analfabetas, apesar de frequentarem a escola) e buscamos diferentes métodos para promover sua educação:

SUMÁRIO



- A arte da Capoeira exige canto feito em português (língua oficial da escola em Moçambique) e, por meio dele, acabamos trabalhando a compreensão e verbalização de diferentes músicas em aula; também fizemos adaptação de músicas nas línguas locais (*maconde* ou *macua*), possibilitando a participação das crianças e de suas culturas num processo de trocas de ensino-aprendizagem e de representação cultural;
- Jogos ligados à Capoeira que remetem às discussões sobre o futuro e a importância da escola e educação para atingir os objetivos (exemplo: o labirinto, à esquerda é onde você está e à direita onde você quer chegar e as barreiras que você pode encontrar).

**Imagem 3 - Crianças fazendo labirinto**



Fonte: foto produzida pelo CFF (2023).

- Iniciativas inovadoras desenvolvidas pelo programa, como: “Eles Vêm Um Futuro” – atividade em que são mostradas às meninas e aos meninos várias imagens de mulheres como mães, esposas e em diferentes profissões, desde agricultoras a médicas, com o poder de escolher o que querem ser no futuro. Partindo disso, debatemos sobre as diferentes possibilidades da vida e o que precisamos fazer para alcançar nossos sonhos;

Contação de histórias da *Kioni, a pequena mandingueira*, em sessões de histórias, jogos, atividades e teatro como parte do programa.

SUMÁRIO

Nosso principal objetivo é utilizar a Capoeira e a Literatura como meios para educar, transformar e capacitar meninas e meninos para ver um futuro. Abaixo, discutiremos um pouco sobre cada uma das metodologias utilizadas e sua importância no sentido de pertencimento proporcionado às crianças que estão na Capoeira.

**Imagem 4** – Diversas atividades realizadas junto à Capoeira



Fonte: fotos produzidas pelo CFF (2023).

SUMÁRIO

Uma das atividades de diagnóstico do trauma para preparação das demais formas de intervenção foi o mapa corporal, o qual foi liderado exclusivamente pela terapeuta ocupacional. A atividade em questão, de forma resumida, serve para abordarmos os assuntos relacionados às perdas e violências que as crianças vivenciaram durante o deslocamento, como terem visto a morte do pai ou o desaparecimento da irmã, por exemplo, e como lidamos com as emoções que essa mente e corpo carregam há tanto tempo. É uma metodologia que mistura a fala, o desenho, o encontro com as emoções, para a abertura do processo do cuidado.

**Imagem 5 - Mapa corporal**



*Fonte: fotos produzidas pelo CFF (2023).*

Outras atividades foram desenvolvidas, de forma corporal, lúdica e educativa. O foco era na participação e na possibilidade de expressão das crianças, meninas e meninos, de modo que se sentissem à vontade para fazê-lo, sem regra imposta, mas por meio de encontros e manejos adaptativos, propiciando a expressão do ser criança em suas diversas frentes.

SUMÁRIO

## METODOLOGIAS ATIVAS E PARTICIPATIVAS: ABRINDO ESPAÇOS PARA AS DIVERSAS PARTICIPAÇÕES NO SER E ESTAR

O desafio que encontramos, ao estar com as crianças em seus espaços, é o de pensar em como podemos garantir a participação delas, tanto em nossas pesquisas quanto na construção das políticas públicas, essencialmente as voltadas à proteção e ao cuidado dentro de abrigos e acampamentos de migrantes, refugiados e deslocados. Como podemos pensar políticas públicas que dialoguem, de fato, com as crianças e suas pluralidades? Como buscar ou desenvolver referenciais em que a presença das crianças, seus gostos, seus cheiros, suas sensações, seus pensamentos, vozes e produções apareçam? Um primeiro ponto é compreender as especificidades das crianças deslocadas e da relação que estabelecem com os territórios que habitam. Compreendendo que não há uma única forma de infância, descontextualizada temporal e culturalmente (Prout; James, 1990), dedicamo-nos a pensar as crianças deslocadas mediante seus percursos, andanças, passagens e chegadas.

Dentre as metodologias propostas para a implementação do programa, a Capoeira, seus desafios corporais e musicalidade própria, foram a base para abrir uma porta de confiança e engajamento da equipe com as crianças. Fazem parte das nossas metodologias: desenhos, discussões em grupo, construções coletivas, mapas corporais, EVUF (elas/eles veem o futuro), contação de história, dinâmicas conjuntas, entre outros.

O EVUF, enquanto metodologia, é uma das atividades realizadas nesse período de desenvolvimento do programa do CFF e fala sobre sonhos e futuro: como as meninas e meninos que integram a Capoeira se verão quando forem adultos. Essa é uma atividade que só conseguimos realizar após um tempo de acompanhamento e sessões na Capoeira junto com a Terapia Ocupacional. Tal fato se dá porque, inicialmente, é muito difícil as meninas e meninos terem confiança o suficiente para falar, além de terem um pensamento mais limitado e fechado por conta das próprias realidades.

SUMÁRIO



Com fotos de 40 mulheres negras e 40 homens negros, em diferentes ambientes e ocupando diversas posições, solicitamos que as crianças vejam as imagens e escolham qual delas se aproxima daquilo que desejam ou, ainda, que as façam se identificar. Um dos exemplos que podemos citar foi quando, ao olhar as diversas possibilidades, Amina, uma menina de 14 anos, escolheu a fotografia de uma mulher do exército e disse *“eu quero lutar para acabar com a guerra e todos poderem voltar para casa”*, ou mesmo quando um dos meninos, de 12 anos, escolheu a fotografia de um rapaz agredindo sua parceira e disse *“a mulher era muito brincalhona. Mulher não pode brincar assim, senão apanha”*.

Em ambas as situações havia um elemento-chave presente: as vivências do dia a dia partilhadas entre as crianças, que estavam em situação de guerra, de deslocamento e de perdas. Poder se olhar e falar aquilo que está em sua mente, sem medo de ser banido por um adulto, mostra a confiança das crianças conosco. E, da nossa parte, abrir para um diálogo sem violência, explicativo e acolhedor também fez com que as crianças compreendessem que *“a guerra começou porque alguém levantou a mão. Se conseguirmos falar ao invés de bater, podemos ter outros futuros em nosso caminho”*.

E nós, adultos, trabalhadores e educadores, como nos sentimos em relação ao que as crianças dizem? Como deixar de lado o nosso olhar e vivências, adultocêntricas e distantes daquilo que emerge? Estamos preparados para a normalização da violência, do medo, do conflito, da guerra? Como alcançamos espaços de respiro e sobrevivência quando o que acontece ao redor da vida das crianças não é sobre viver, mas sobre morrer? Como se aproximar do desconhecido, proibido, quase tabu, sem entrar na mesma lógica vinda “de fora”? Afetando-se, sentindo, deixando a experiência emergir e criar junto com as crianças momentos de liberdade e de encontro, por mais difíceis que sejam. Por isso a presença, de corpo presente e alma também, é o diferencial: contextualizar-se nas realidades e abraçar os seus entornos.

Os movimentos de Capoeira e as dinâmicas nos treinos também confluíram para esse momento: o da expressão. Fosse do encontro, do choro, da risada, da concentração, do brincar, da raiva, do momento do

SUMÁRIO



estar. Todas as metodologias desenvolvidas mesclavam a parte psicossocial com o jogar da Capoeira, corpo e mente, numa roda que nos levava para a partilha e aprendizados coletivos.

Seguidos desses momentos, outros foram propiciados em nossas metodologias: desenhos em grupo, discussões, brincadeiras com balões, jogos de mímica etc. Um dos momentos que podemos considerar mais marcantes ocorreu quando, numa atividade com balões, colocamos papéis dentro deles e, ao estourarem, as crianças se dividiam em grupos. Um dos grupos tinha o tema “Capoeira”. Ao apresentarem o desenho, um dos meninos, de 14 anos, nos mostra a imagem abaixo:

**Imagem 6 – Capoeira e Saudade**



*Fonte: foto produzida pelo CFF (2023).*

Em um primeiro momento, questionamo-nos “será que não entenderam o que foi pedido?” mas, enquanto ainda pensávamos a respeito, “De ouro” (apelido do menino na Capoeira) logo disse “aqui na Capoeira aprendemos a sentir saudades. E que saudade pode ser uma coisa boa, porque vou encontrar meu amigo amanhã”. Essa fala, vinda com um sorriso, levou-nos a um ponto que não havíamos pensado com tal dinâmica: os lugares de pertencimento, de chegada e de estar que a Capoeira foi conquistando. Para crianças que viram seus pais se perderem pelo caminho,

SUMÁRIO



outros a serem mortos nas fugas e alguns ainda sem notícias, ressignificar o sentimento de saudade é dar sentido àquilo que fazemos.

Algumas crianças mostraram outros caminhos possíveis: depois de falar de suas vivências, pediam para desenhar e, quase que de forma unânime, os desenhos eram uma casa colorida, uma machamba, um encontro com uma lembrança do passado. Por outro lado, raramente os trabalhos desenvolvidos dentro destes acampamentos e lugares de passagem abordavam noções de futuro e perspectivas para além do abrigo (Pastore; Hartmann, 2023).

Segundo Barros (2004),

Trata-se de buscar os sentidos que são constantemente atribuídos à ação individual e à ação coletiva. Ambas inseridas em processos históricos de produção de significados e de negociação cultural (material e simbólico). É abordagem abrangente da pessoa que poderíamos chamar de ambiental, pois existe uma preocupação forte em trabalhar a pessoa em seu meio, na rede de relações e de trabalho. Importa as relações entre pessoas e entre estas e a natureza, suas práticas históricas e os significados atribuídos a elas (Barros, 2004, p. 94).

Nas atividades da Capoeira, abrimos um leque de horizontes para as crianças que, muitas vezes, desafiaram-se no estar coletivo em diferentes formas de atividades, começando pela parte física, com exercícios de força, coordenação, equilíbrio, lateralidade, seguindo pelo desenvolvimento musical – de canto, ritmo e voz –, e por jogos que trazem propósitos de construção e reforço de conceitos de partilha, respeito, igualdade etc.

O uso da literatura de Capoeira pela obra *Kioni, A Pequena Mandingueira*, revelou-se uma iniciativa original e de grande impacto em várias vertentes, que promoveu desde o incentivo à leitura e a melhoria das formas de comunicação, o envolvimento das meninas com a personagem, até a ampliação das possibilidades de diálogo e das atividades lúdicas e físicas.

Os momentos com os exemplares de *Kioni, A Pequena Mandingueira*, misturaram um encantamento e uma alegria sem igual: indescritivelmente, sorrisos, deslumbramento e reconhecimento na personagem preencheram os espaços da Capoeira com uma curiosidade que só um livro pode trazer

SUMÁRIO



a uma criança. Conversas sobre gênero, sobre resiliência, força e coragem surgiram a partir da história, e mais atividades desenvolvidas pela Terapia Ocupacional tiveram Kioni como sua base. Cada menina recebeu o seu livro, que foi lido e relido várias vezes sem parar. “Esta sou eu”, diziam. Pediram para aprender berimbau... A literatura deu asas à imaginação e empoderou a Capoeira delas: “se Kioni pode, eu também posso”.

A contação de história tem um papel importante aqui: abrir espaço para a imaginação e o sonho. Que histórias essas crianças ouvem? Que histórias elas vivenciam? Quais as imagens que elas têm guardadas em si? Realizar a contação de *Kioni, a pequena mandingueira*, é abrir o leque da imaginação e liberdade criativa para outras imagens de aldeias, andanças, amizade, curiosidade, narração, sonhos e possibilidades muitas vezes negadas, substituindo aquelas marcadas por confrontos e sangue. Contar histórias é possibilitar outras formas de viver em territórios que passam a ser permeados por outras sonoridades, cores, belezas, purezas, imagens e caminhos.

**Imagem 7 – Contação de Kioni**



Fonte: foto produzida pelo CFF (2023).

## SUMÁRIO

Bhabha (2001, p. 20) afirma que

o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais.

A novidade da Capoeira com a Terapia Ocupacional – antes desconhecida nas comunidades – foi um fator que, por um lado, trouxe muita curiosidade e, por outro, alguma resistência inicial por parte de algumas famílias; mas, em geral o efeito foi muito positivo em termos de trazer as crianças a participarem de uma atividade em grupo, que promove benefícios sociais, emocionais e físicos e um aumento da autoestima nestas meninas e meninos vítimas de violências diversas. As agonias de uma desarticulação e desmembramento dos saberes e culturas se fazem sentir de muitas maneiras, sobretudo nas falências percebidas como individuais que não podem ser compartilhadas. É preciso que a pessoa seja capaz de trabalhar identidades e crenças múltiplas (Barros, 2004).

A realidade social não é um dado preexistente, sendo recriada constantemente da mesma forma que a realidade do sujeito é uma realidade transindividual. Paulo Freire também nos ensina a não dissociar a prática profissional da obrigação de perseguir conhecimentos abrangentes e enraizados e, como Basaglia e Ongaro-Basaglia (1977), não dissocia a ação técnica da ação política. Trata-se de buscar elementos para uma compreensão da realidade apoiada no rigor para poder intervir de forma eficaz, do modo como temos tentado concretizar no CFF.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe-nos dizer, ao fazer essas considerações, que, hoje em dia, o Programa Capoeira Para um Futuro atua em seis províncias moçambicanas, em 14 projetos diferentes ao longo do território do país, com mais de 1,2 mil crianças, mostrando a importância do estar atento às crianças, às suas

SUMÁRIO



vidas e às suas diversidades. Também não poderíamos deixar de agradecer a todos os que acreditam que é possível fazer mudanças sociais pelo jogo, pela arte, pelo brincar e pelo encontro.

Trabalhar com crianças em territórios de passagem envolve muitos desafios, especialmente em locais dominados pela invisibilidade, negação, morte e sofrimento.

Crianças deslocadas, alocadas em abrigos, acampamentos ou casas de passagem, têm seus cotidianos regradados por ações que, na maioria das vezes, não condizem com suas expectativas. Dentro das ações do CFF (*Capoeira For a Future*), acabamos por criar novas estratégias de pertencimento, cuidado e apoio que, no decorrer dos dias, mostram-nos possibilidades de criar em coletivo, numa partilha que é também emocional.

A tomada de consciência, para Paulo Freire (1979), significa a passagem da imersão na realidade para um distanciamento dessa realidade. A conscientização ultrapassa o nível da tomada de consciência por meio da análise crítica. Isto é, ao desvelamento das razões de ser de uma dada situação, segue-se uma ação transformadora desta realidade (que é uma realidade projetada).

E, assim como Barros (2004, p. 96), vamos compreendendo que, nas ações realizadas com crianças deslocadas – seja dentro do nosso programa ou em outros que trabalhem com essa população e temática – é preciso aceitar uma abordagem do risco que é também da liberdade. “Exige um grande esforço pessoal e intelectual, pois ‘o caminho se faz ao caminhar’. Esse é um caminho do risco e da aventura do conhecimento que vai definir o próprio de maneira mais flexível e, também, mais fluida”.

Ouvir e produzir com as crianças, de forma participativa, é abrir caminhos envoltos de sentidos e sensibilidades para seus mundos e transformações, em que suas palavras, gestos, canções, desenhos e opiniões possam ecoar e, assim, alcançar as fronteiras que distanciam as crianças deslocadas das crianças ao redor do próprio país.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BARROS, D. D. Terapia Ocupacional social. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 90-7, set.-dez., 2004. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rto/article/view/13945>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BASAGLIA, F.; ONGARO-BASAGLIA, M. **Psiquiatria e antipsiquiatria em debate**. Porto: Edições Afrontamento, 1977.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LUSA. Médicos sem Fronteiras. MSF: "Estamos longe da estabilidade em Cabo Delgado". **Deutsche Welle**, mar. 2023. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/mo%C3%A7ambique-msf-dizem-que-cabo-delgado-est%C3%A1-longo-de-estabilizado/a-65099436>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MSF. **Cinco coisas que tem de saber sobre o conflito em Cabo Delgado**. 2024. Disponível em: <https://www.msf.org.br/noticias/cinco-coisas-que-tem-de-saber-sobre-o-conflito-em-cabo-delgado/> Acesso em: 20 ago. 2024.

ONU. **Relatório aponta Moçambique como um dos 22 focos de fome no mundo**. 2024. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2024/10/1840041>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PASTORE, M. D. N.; HARTMANN, L. A escuta de crianças deslocadas na produção de políticas públicas (Moçambique – Brasil). **Linhas Críticas**, Brasília, 29, e50651, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202350651>. Acesso em: 20 ago. 2024.

PROUT, A.; JAMES, A. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London: Taylor and Francis Group, 1990.

UNICEF. Resposta do UNICEF às crianças afectadas por conflitos armados no norte de Moçambique. **Unicef**, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/mozambique/relatorios/resposta-do-unicef-%C3%A0s-crian%C3%A7as-afectadas-por-conflitos-armados-no-norte-de-mo%C3%A7ambique>. Acesso em: 26 ago. 2024.





# 13

*Rocío del Pilar Bravo Shuña  
Nicolas Neves dos Santos*

## **PROJETO “CANICAS”:**

EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO  
DE CRIANÇAS MIGRANTES EM  
ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO PAULO

## SUMÁRIO



*Nas canicas, bolinhas de brincar, a magia se faz presente.  
Em cada esfera reluzente, o brilho do mundo se revela,  
tão envolvente e dançante,  
gira a bolinha canicas.  
Risadas de crianças, jovens e adultos ecoam ao vento,  
enquanto as canicas giram na terra, celebrando em comunidade  
(Rocío Shuña, Canicas, 2024).*

## INTRODUÇÃO

No Brasil, o número de crianças e adolescentes migrantes tem crescido significativamente, com um aumento progressivo nos registros migratórios. Em 2021, 30% desses registros eram de pessoas menores de 18 anos, o que se reflete diretamente na demanda por matrículas na educação básica, especialmente no Ensino Fundamental, mas também nos Ensinos Infantil e Médio, que têm registrado crescimento desde 2018 (Oliveira; Tonhati, 2022).

Em São Paulo, o censo escolar de 2022 registrou cerca de 8.435 estudantes migrantes, a maioria no Ensino Fundamental. A legislação municipal, como a Lei nº 16.478/2016 e a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 03/2019, garante o direito à educação para todas as crianças e jovens migrantes, independentemente da apresentação de documentos escolares. Essas normas destacam a inclusão educacional como um direito fundamental, reforçando a necessidade de acolher e integrar esses estudantes no sistema escolar.

No campo pedagógico, a diversidade cultural nas escolas é uma questão central. Como apontado por Adriana de Carvalho Alves Braga (2020), é essencial questionar o currículo, as metodologias e as avaliações, para assegurar que a educação seja realmente inclusiva. A prática intercultural, por exemplo, abre espaço para reconhecer e valorizar a diversidade, tornando a escola um lugar de encontro e aprendizado mútuo, no qual as diferenças culturais são vistas como riquezas pedagógicas.

SUMÁRIO



O Projeto “Canicas”<sup>36</sup>, desenvolvido entre 2019 e 2021 em escolas públicas da zona norte de São Paulo, é um exemplo concreto de compromisso com a inclusão escolar e a prevenção do trabalho infantil em famílias migrantes inseridas na cadeia têxtil. A iniciativa trabalhou diretamente com estudantes migrantes e suas famílias, envolvendo também a comunidade escolar, professores e gestores educativos. As atividades foram realizadas em quatro escolas localizadas em bairros periféricos como Peruche, Casa Verde, Cachoeirinha e Freguesia do Ó, regiões que abrigam uma significativa população migrante, especialmente de origem boliviana, haitiana e de outros países da América Latina.

O projeto reconheceu os desafios econômicos e sociais enfrentados por muitas famílias migrantes nas zonas periféricas de São Paulo, em que crianças acabam participando dos processos de produção e venda têxtil, o que compromete seu tempo de dedicação aos estudos. Nesse contexto, a escola se torna um espaço essencial para que os estudantes e suas famílias possam reconhecer e reivindicar seus direitos, abrindo caminho para romper o ciclo do trabalho infantil.

## MÉTODO CANICAS: DIÁLOGOS EM COMUNIDADE

As ações do projeto se fundamentam em três pilares metodológicos: a escola como espaço democrático e de transformação social; a criança como sujeito ativo no processo educativo; e a interculturalidade como estratégia pedagógica. Esses pilares se entrelaçam para construir uma comunidade educativa cada vez mais inclusiva, que vai além das paredes da escola e se estende ao contexto mais amplo da comunidade.

36 O Projeto “Canicas” foi idealizado por Wilbert Rivas Peña, migrante boliviano, em parceria com Fábio Ando Filho, brasileiro e coordenador do Projeto; Rocio Bravo Shuña, migrante peruana e consultora pedagógica; e Nicolás Neves, responsável pela consultoria técnica. Todos estão envolvidos há anos na militância pelos direitos das pessoas migrantes. Neste link o leitor pode encontrar uma breve apresentação do projeto: <https://www.youtube.com/watch?v=WRQ7NjNrlyM>

SUMÁRIO



O projeto parte da premissa de que a escola pode ser muito mais do que um simples local de aprendizado; ela tem o potencial de se transformar em um espaço democrático e de transformação social, como proposto por Paulo Freire (1996, 2006). A proposta era utilizar a escola como um ambiente para dialogar sobre a realidade social das migrações e os desafios enfrentados pelas crianças migrantes e suas famílias, buscando coletivamente soluções viáveis e locais. Assim, a escola se tornou um espaço para discutir a diversidade cultural, os direitos das crianças migrantes e a situação laboral das famílias, convertendo essas discussões em ações em rede.

No coração do Canicas, estão as crianças como protagonistas de seu próprio aprendizado. Pesquisas mostram que, quando as crianças são ouvidas e suas necessidades são consideradas, elas se tornam participantes mais ativas e engajadas em sua educação (Santos; Chaves, 2010; Dal Soto, 2013). O projeto adotou essa visão ao envolver as crianças do Ensino Infantil e Fundamental, migrantes ou não, no entendimento de seus direitos e na construção de caminhos para enfrentar os desafios da inclusão de colegas migrantes nas salas de aula.

Em vez de tratar a diversidade cultural como um simples elemento “folclórico” a ser tolerado, o Projeto “Canicas” promoveu uma abordagem proativa para enfrentar os desafios diários do contato entre diferentes culturas e realidades sociais. O projeto incentivou a revisão do currículo e da programação escolar anual, de modo a integrar as especificidades culturais e linguísticas da comunidade. A interculturalidade foi utilizada não apenas como forma de aceitação, mas como uma estratégia pedagógica para reduzir as barreiras entre a escola, as crianças e suas famílias migrantes, valorizando diferentes culturas de maneira crítica e reflexiva (Candau; Leite, 2007; Schram; Carvalho, 2011).

Essa abordagem envolveu toda a comunidade educativa, incluindo funcionários, professores, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas atendidas, além de outros atores sociais. Entre esses parceiros, estavam a Diretoria Regional de Educação (DRE) Freguesia/Brasilândia; o Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante (CRAI) Oriana Jara; o projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes, uma iniciativa intersecretarial de Educação e de Direitos Humanos e Cidadania que oferecia aulas de português para famílias migrantes nos espaços escolares; e o Grupo Veredas: Imigração e Psicanálise, do Instituto de Psicologia da USP, que prestava atendimento

SUMÁRIO



psicológico à comunidade migrante; Defensoria Pública de São Paulo, entre outras parcerias locais. Esse trabalho conjunto permitiu uma abordagem integrada dos temas migração, infância e trabalho infantil.

Foram realizados ciclos de formação com professores e gestores (Figura 1), centrados em direitos humanos e migração, abordando a legislação brasileira vigente e os direitos educacionais de crianças e jovens migrantes. Essas formações destacaram que o trabalho infantil é resultado de uma estrutura econômica e comercial desigual, na qual todos os membros da família, em maior ou menor grau, são afetados pelas condições precárias que a cadeia têxtil impõe para a produção em massa de roupas a baixo custo. Além disso, foi enfatizado que os consumidores, muitas vezes sem ciência do problema, também contribuem para a manutenção dessa situação. Portanto, ao invés de criminalizar as famílias, é necessário assumir uma responsabilidade coletiva para romper esse ciclo.

**Figura 1-** Registro das Oficinas de Formação com Professores



*Fonte: acervo dos autores (2019).*

Nas formações, a interculturalidade foi apresentada como uma ferramenta essencial na prática institucional e pedagógica. Ela foi destacada como fundamental para a realização de ações preventivas adaptadas à realidade local de cada escola, promovendo uma atuação coletiva voltada para o fortalecimento dos direitos das crianças e de suas famílias.

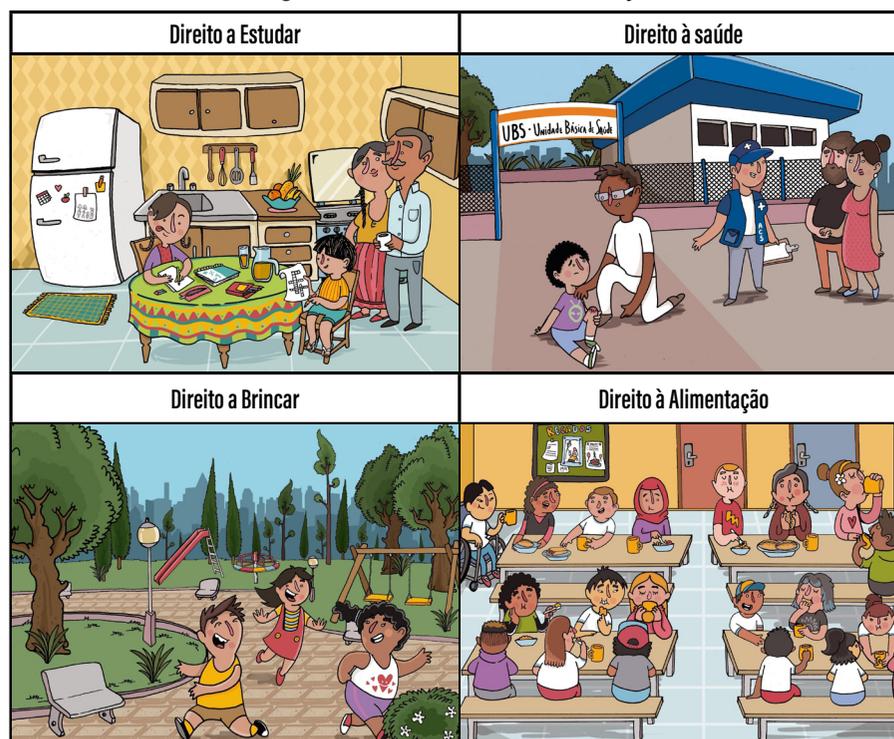
SUMÁRIO



Foi enfatizado como o trabalho infantil impacta negativamente o desenvolvimento e bem-estar de estudantes migrantes e como sua presença pode ser identificada dentro da sala de aula.

Com o objetivo de prevenir o trabalho infantil e promover a inclusão de crianças migrantes, o projeto desenvolveu o “Kit Canicas”, com materiais educativos pensados para dialogar com um público culturalmente diverso, como os “Cards de Direitos” (Figura 2) e as “Histórias em Quadrinhos” (Figura 3 e 4), além do “Modelo Canicas” (Figura 5). Esse Modelo, que inclui o “mapa da empatia”, orientava a identificação da rotina das crianças migrantes, fatores de risco e proteção, atendimento preventivo e encaminhamento de demandas de crianças em situação de vulnerabilidade. O modelo revelou-se especialmente útil para lidar com outras situações de conflito. Maria, gestora escolar, mencionou: “Outra prática que usamos até hoje é o mapa da empatia. Adotamos não somente com os estudantes imigrantes, mas também o integramos às ações de mediação de conflitos”

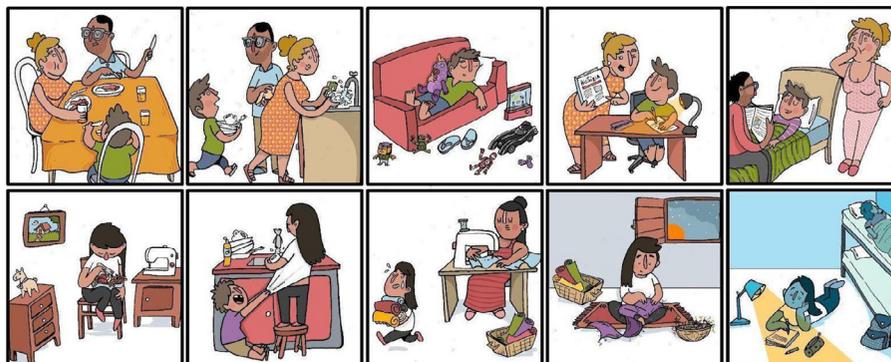
Figura 2 - Cards de Direitos das Crianças



Fonte: Vinicius Savron (2020).

SUMÁRIO

Figura 3 - História em Quadrinhos "O impacto do trabalho na vida da criança"



Fonte: Vinicius Savron (2020).

Figura 4 - História em Quadrinhos "Onde brincar?"

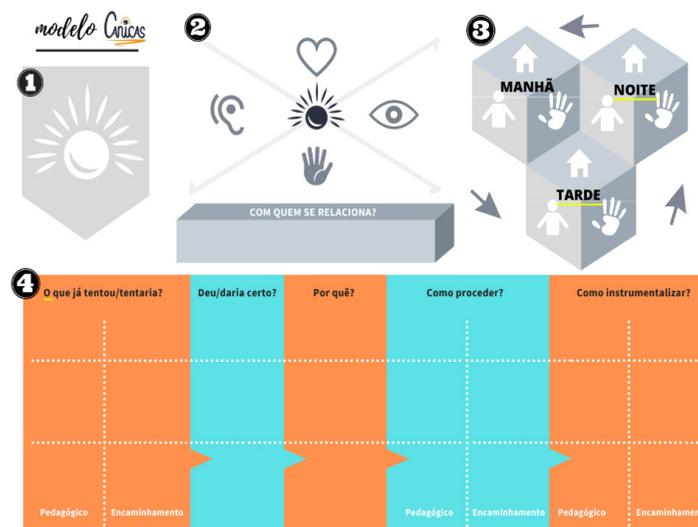


Fonte: Vinicius Savron (2020).

SUMÁRIO



Figura 5 – Modelo Canicas



Fonte: acervo dos autores (2020).

O Kit Canicas<sup>37</sup> foi disponibilizado em formato virtual para todas as escolas participantes, visando oferecer soluções em rede para as preocupações frequentes de servidores que relataram frustração diante de casos de estudantes migrantes, como assinala Maria<sup>38</sup>:

O grande desafio era a articulação com outros equipamentos da rede de proteção, pois nos deparamos com os contextos de vida das famílias, geralmente, no caso de bolivianos, nosso maior trabalho, trabalhando em oficinas em situações precarizadas de trabalho, que impactam nas vidas escolares das crianças (Maria, Gestora Escolar, Escola de Ensino Fundamental).

37 O Kit Canicas se encontra disponível para baixar gratuitamente no site da Rede Infâncias Protagonistas: <https://www.infanciasprotagonistasunb.com.br/cartilhas>

38 Nome fictício

SUMÁRIO



A Feira da Madrugada, no Bairro do Brás, em São Paulo, é um exemplo dessas condições. Nela, o comércio formal e o informal se misturam, e muitas crianças migrantes acompanham seus pais em jornadas exaustivas na virada da noite, já que não dispõem de redes de apoio para o cuidado noturno. Essas situações resultam em baixa participação das famílias nas atividades escolares, além de crianças que chegam cansadas na escola, enfrentando uma segunda jornada após a feira. Professores relataram preocupações com possíveis transtornos de desenvolvimento, como mutismo seletivo e isolamento, e, em alguns casos, acidentes domésticos graves, como uma criança que perdeu a visão devido a um acidente com uma máquina de costura.

O projeto também envolveu as famílias migrantes por meio de rodas de conversa realizadas nas escolas, abordando direitos sociais e direitos das crianças. Durante esses encontros, as famílias foram incentivadas a refletir sobre as rotinas de suas crianças, examinando como as condições atuais afetam seus projetos de futuro. Discutiui-se a importância de criar espaços seguros para brincar e estudar, prevenindo acidentes domésticos. Para facilitar essa reflexão, foram utilizadas histórias em quadrinhos (Figuras 3 e 4) que contrastavam duas rotinas infantis, destacando as diferenças nos espaços de brincadeira, na linha tênue entre ajudar nas tarefas domésticas e trabalhar, e abordando questões como o trabalho invisível de cuidar de irmãos mais novos e o trabalho de costura.

As rodas de conversa também proporcionaram um espaço para mães, pais e responsáveis compartilharem suas experiências e desafios, como o acesso à documentação e aos serviços públicos, bem como aspectos do dia a dia nas oficinas de costura e o relacionamento com os filhos (Alves Braga, 2020). Esses encontros não só fortaleceram a conexão entre as famílias, suas crianças e a escola, mas também ajudaram as famílias a compreenderem a importância dos direitos das crianças e a se sentirem parte integrante da comunidade escolar.

SUMÁRIO

**Figura 5** - Registro das rodas de conversa com mães, pais e pessoas responsáveis



Fonte: acervo dos autores (2019).

No projeto, foram desenvolvidas atividades artísticas e pedagógicas com crianças, migrantes e nacionais, da mesma turma, focadas em temas relacionados à migração e aos direitos da criança e do adolescente. Nas salas de aula de escolas de Ensino Infantil, realizamos sessões de contação de histórias (Figura 6) utilizando os livros *Eloisa e os Bichos*, de Jairo Buitrago e Rafael Yockteng, e *Os Direfentes*, de Paula Bossio, ambos publicados pela Editora Pulo do Gato. Durante a escuta das histórias, as crianças sentiam-se à vontade para dialogar e desenhar sobre suas próprias vivências sobre sentirem-se diferentes – seja ao mudar de bairro, de escola ou de casa – e sobre os laços afetivos que deixaram para trás, como amigos, familiares e professores. Além disso, compartilhavam o que as fazia se sentirem novamente pertencentes a um novo território, graças às amigas que as convidavam a brincar juntas e às professoras que as acolhiam e abraçavam.

SUMÁRIO



Figura 6 – Registro das Oficinas com crianças



Educação Inicial

Ensino Fundamental

Fonte: acervo dos autores (2019).

Nas salas de Ensino Fundamental, realizamos sessões artísticas intituladas “Sentir os Nossos Direitos”, incentivando as crianças a criarem Histórias em Quadrinhos (HQs) a partir de frases como: “Vamos Brincar!”, “Um Dia na Escola”, “Uma Comida Especial” e “Cuidando da Saúde” (Figura 6). Utilizando os personagens dos Cards de Direitos, lápis de cor e cola, as crianças criavam suas histórias em quadrinhos (Figura 5) e compartilhavam momentos em que sentiam seus direitos sendo apreciados. Elas mencionaram, por exemplo, a comida gostosa da cantina da escola, especialmente o macarrão, os momentos em que brincavam e pulavam no parquinho, e a vez em que um amigo caiu e foi cuidado pela professora e por uma pessoa do posto de saúde. As sessões incluíam brincadeiras de aquecimento e finalização, criando um ambiente lúdico de aprendizado coletivo, superando as barreiras culturais e linguísticas que pudessem existir, e envolvendo as crianças como sujeitos ativos e engajados.

SUMÁRIO

Ao fim dos dois anos de trabalho do projeto, foi possível observar escolas muito mais engajadas no tema. Algumas escolas produziram e distribuíram placas bilíngues pelos corredores, incluíram na programação encontros culturais e convidaram outras instituições como o Centro de Referência ao Atendimento Infantojuvenil (CRAI) para atender às demandas sociais das famílias, por exemplo, e passaram a tratar esse tema com estudantes de forma mais recorrente dentro da sala de aula. É importante ressaltar que muitas das escolas parceiras do Projeto “Canicas” já se debruçavam sobre o debate da migração e da inclusão de crianças migrantes na escola, sendo o projeto responsável por um aprofundamento sobre o tema e a proposição de formas de intervenção. Como a experiência que compartilha a Coordenadora Pedagógica Cecília<sup>39</sup>:

Nossa preocupação começou com a demanda de crianças migrantes que foi aumentando e a gente não sabia como lidar com isso, então por mais que a gente tivesse boa vontade, a gente não tinha formação para lidar com essas questões [...]. A gente fazia os bilhetes em duas línguas com o Google Tradutor e tentava chamar os pais para conversar em alguns momentos, mas não tínhamos muito retorno disso. Mas, depois que nós tivemos o projeto mudou muita coisa porque a partir da formação que teve com um grupo de professores, com a gestão, com os funcionários, a gente começou a enxergar com um novo olhar a questão dos migrantes da nossa escola, das famílias e das crianças e isso ampliou as possibilidades de como aproximar essas crianças da escola. Então nós começamos a ter ações um pouco mais assertivas, como por exemplo, fazer uma reunião de pais somente com os pais migrantes na língua deles, [...] as ações dos professores começaram a melhorar na qualidade, para fazer com que essas crianças se sentissem pertencentes, então eles foram aprender alguma coisa da língua deles, como palavras mágicas da convivência, foram atrás de histórias e músicas da língua das crianças para que elas também se sentissem pertencentes com as outras crianças e para que as outras crianças acolheram essa língua que é diferente, uma cultura que é diferente, fizemos pesquisas em relação a brincadeiras, brinquedos, festas culturais que pertenciam a essas famílias [...] (Cecília, Coordenadora Pedagógica, Escola de Ensino Infantil).



SUMÁRIO

Em outras escolas, contudo, os trabalhos do projeto inauguraram um debate que avançou posteriormente por conta própria. Para as famílias e crianças, o projeto serviu para consolidar a visão da escola como um equipamento parceiro na promoção de direitos para a população migrante.

## LIÇÕES APRENDIDAS

O Projeto “Canicas” sublinhou a importância crucial da escola como um ambiente seguro e acolhedor para as migrações. Ao capacitar profissionais da educação para abordar inclusão escolar de estudantes migrantes e a prevenção do trabalho infantil desde uma perspectiva de direitos, o projeto estabeleceu uma rede de conscientização que envolveu toda a comunidade escolar. As ações artístico-pedagógicas realizadas nesse período impactaram dezenas de servidores públicos na zona norte de São Paulo e geraram efeitos positivos na vida das crianças e suas famílias.

A principal lição aprendida foi a força de acolher em rede<sup>40</sup>, como menciona Cecília:

[...] Tivemos uma ação extremamente importante com o CRAI que fazia a documentação gratuitamente para as crianças e suas famílias, vieram na porta da escola numa data agendada onde eles puderam regularizar sua documentação [...]. Nós aprendemos como acolher, como adequar a comunicação, a linguagem, como adequar a qualidade das vivências oferecidas às crianças para que elas se sentissem pertencentes ao lugar de uma forma fraterna, de uma forma acolhedora e também ter uma rede de apoio, porque eu acho que isso faz muita diferença (Cecília, Coordenadora Pedagógica, Escola de Ensino Infantil).

Salienta-se a relevância da escola como um espaço coletivo de apoio e acolhimento para famílias migrantes. Além disso, a abordagem intercultural demonstrou ser uma ferramenta eficaz para fornecer aos educadores os recursos necessários para se aproximarem e apoiarem tanto estudantes migrantes quanto suas famílias, promovendo um sentimento de pertencimento dentro da comunidade educativa.

40 Saiba mais na reportagem *Escolas de São Paulo se unem contra trabalho infantil entre crianças migrantes. Projeto Canicas dá suporte para articulação em rede em Freguesia do Ó e Brasilândia, em São Paulo, para prevenir trabalho infantil entre crianças migrantes* feita pelo Migramundo em 26 de fevereiro de 2020. Link de acesso: <https://migramundo.com/escolas-de-sao-paulo-se-unem-contra-trabalho-infantil-entre-criancas-migrantes/>

## REFERÊNCIAS

- ALVES BRAGA, A. C. Educação para imigrantes, cultura escolar e relações sociais em uma escola da cidade de São Paulo. **PÉRIPOS**: Revista de Pesquisa sobre Migrações, Brasília, v. 4, n. 1, p. 224-242, 2020. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra\\_periplos/article/view/30519](https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/30519). Acesso em: 05 jul. 2024.
- BOSSIO, Paula. **Os direfentes**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2014.
- BUITRAGO, J.; YOCKTENG, R. **Eloísa e os bichos**. Tradução Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2013.
- CANAU, V. M.; LEITE, M. S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 37, n. 132, p. 731-758. set.-dez., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4MgkhT9RPKphNxfwCmpwR8S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2024.
- DAL SOTO, D. V. O protagonismo das crianças nas práticas escolares da educação infantil. *In*: XI Congresso Nacional de Educação. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE - 2013. **Formação docente e sustentabilidade**: Um olhar transdisciplinar, 2013. p. 24611-24623.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Conscientização**. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- HACHEM, Z. I; TONHATI, T. Crianças e Adolescentes na Migração Internacional no Brasil. *In*: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. (org.). **Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos**: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas. 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, 2023. p. 116-130. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/Relat%C3%B3rio%20Anual%202023.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/Relat%C3%B3rio%20Anual%202023.pdf). Acesso em: 07 jul. 2024.
- OLIVEIRA, T.; TONHATI, T. Mulheres, Crianças e Jovens na Migração Internacional no Brasil. *In*: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. (org.). **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. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMigra\\_2022/RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL/Relat%C3%B3rio\\_Anual\\_2022\\_-\\_Vers%C3%A3o\\_completa\\_01.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anual_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf). Acesso em: 07 jul. 2024.
- ROSADO, C. T. C. L.; CAMPELO, M. E. H. Educação Escolar: a vez e a voz das crianças. **Ensaio**, v. 19, n. 71, p. 401-423, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/T7KrzGkvtVmnSsN3YXHQwwz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jul. 2024.

## SUMÁRIO

SANTOS, G. L.; CHAVES, A. M. Reconhecimento de direitos e significados de infância entre crianças. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 281-290, dez. 2010. Disponível em: Acesso em: 07 jul. 2024.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016**. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. 2016. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/leis/L16478.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2024.

SÃO PAULO (MUNICÍPIO). **Resolução Secretaria Municipal de Educação - SME/CME Nº 3 de 9 de Agosto de 2019**. Procedimentos para atendimento do estudante imigrante. 2019. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/resolucao-secretaria-municipal-de-educacao-sme-cme-3-de-9-de-agosto-de-2019>. Acesso em: 5 jul. 2024.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. O Pensar Educação em Paulo Freire: Para uma Pedagogia de mudanças. In: BARBOSA, Â. A. S.; OGLIARI, C. R. N.; SOUZA, L. M. (org.). **O professor e os desafios da escola pública paranaense**: Produção Didático-Pedagógica. Curitiba: SEED, 2011, v. 02, p. 25-47.





# 14

*Leila Adriana Baptaglin*

## **PROJETOS ARTÍSTICO-CULTURAIS DESENVOLVIDOS NOS ABRIGOS DE IMIGRANTES VENEZUELANOS EM BOA VISTA (RORAIMA):**

O OLHAR DOS FORMADORES

## INTRODUÇÃO E CAMINHOS TRILHADOS<sup>41</sup>

Em minha atuação profissional no Curso de Licenciatura em Artes Visuais e dos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), a presença da temática da migração se tornou incontornável. Dessa forma, tenho realizado ações tanto de extensão como de pesquisa, que envolvem essa temática.

Nesse viés, este artigo decorre de uma investigação etnográfica realizada nos abrigos de imigrantes e refugiados venezuelanos em Boa Vista, Roraima, e adentra na perspectiva cultural e educacional, a partir do momento em que busca compreender como as metodologias de ensino-aprendizagem artísticas desenvolvidas nesses abrigos podem impulsionar a valorização das narrativas dos imigrantes.

Diante desse objetivo do projeto principal, no presente artigo, direcionamos o foco especificamente para os formadores das ações artístico-culturais. Para tanto, desenvolvemos o seguinte problema de pesquisa: "como as metodologias de ensino-aprendizagem artísticas desenvolvidas nos abrigos de migrantes e refugiados em Boa Vista, Roraima (Brasil), são trabalhadas na visão dos formadores?"

Em um processo de investigação etnográfica, desenvolvido ao decorrer de um ano, estabelecemos contato diretamente com os abrigos de recepção de imigrantes e refugiados em Boa Vista (RR).

Para a realização da pesquisa, o projeto passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e de toda a estrutura governamental que rege os abrigos, como o Governo Federal, o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS), o Alto-comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur) e, posteriormente, foi aprovado pelos interlocutores da pesquisa. Essa etapa de aprovações demorou cerca de oito meses. Após os devidos aceites, por meio do Acnur, partimos para o

<sup>41</sup> Este artigo é produto da pesquisa de pós-doutorado "Aprendizagens artísticas em contexto de migração: ações de ensino/aprendizagem artísticas desenvolvidas nos abrigos de migrantes em Boa Vista - Roraima/Brasil", realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UnB, sob supervisão da Profa. Luciana Hartmann. Os dados aqui analisados, portanto, poderão ser divulgados em outras publicações.



## SUMÁRIO

contato com o território, com os coordenadores e representantes dos abrigos investigados: Abrigo Rondon 1, Rondon 5, Pricumã, Jardim Floresta e Waraotuma a Tuaranoko.

No contato com os abrigos selecionados, identifiquei os projetos e ações artístico-culturais que são desenvolvidos com as crianças e adolescentes e, partindo disso, comecei a investigação, a qual se pautou nas seguintes etapas: entrevista com os coordenadores e representantes dos abrigos; entrevistas ou conversas com os formadores; conversas informais com as crianças e os pais; e observações das ações artístico-culturais desenvolvidas nos abrigos em Boa Vista (RR).

Para este artigo, contemplo um recorte das entrevistas e conversas realizadas com os formadores, conversas informais com os pais e as crianças e as observações acerca de três ações artístico-culturais desenvolvidas nos abrigos. Ademais, para a análise, adoto a perspectiva da análise de conteúdo (Bardin, 2011), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

## CHEGADA: ENTENDENDO BOA VISTA (RR) E O CONTEXTO DOS ABRIGOS

Roraima é um estado brasileiro situado na região norte do Brasil, cortado pela linha do Equador, possuindo uma população de 636.707 habitantes, de acordo com os dados do IBGE<sup>42</sup> (2022). Com extensão de 223.644,527 km<sup>2</sup>, formado por 15 municípios, limita-se ao norte e noroeste com a República Bolivariana da Venezuela, a leste com a República Cooperativista da Guiana, ao sudeste com o estado do Pará e a sudoeste e oeste com o estado do Amazonas. Foi Território Federal do ano de 1943 até o ano de 1988, quando se tornou um Estado Federado. Roraima é, sobretudo, constituído por processos migratórios ocorridos em diferentes momentos do desenvolvimento do estado.



SUMÁRIO



Boa Vista é a capital de Roraima, sendo a cidade mais populosa do estado, com aproximadamente 413.486 habitantes (IBGE, 2022). No que tange ao processo de entrada e saída de pessoas, no ano de 2023, Roraima acumulava um total de aproximadamente 105 mil venezuelanos que foram encaminhados para 966 cidades brasileiras, por meio do processo de interiorização, conforme matéria no jornal *O Globo* (Número [...], 2023).

Isso decorre do fato de que, em 2018, houve a implantação de abrigos para a recepção dos imigrantes e refugiados pelo Governo Federal, por meio da Operação Acolhida, que trabalha com três pilares: ordenamento da Fronteira Brasil-Venezuela; abrigamento e acolhimento de imigrantes da Venezuela; e interiorização dos imigrantes (Ministério da Defesa, 2022).

Contudo, desde a implementação dos abrigos, esses espaços foram se intensificando e sofrendo constantes reorganizações estruturais. Para Fleury (1987, p. 10),

a cultura, concebida como um conjunto de valores e crenças compartilhados pelos membros de uma organização, deve ser consistente com outras variáveis organizacionais como estrutura, tecnologia e estilo de liderança. Da consistência destes vários fatores depende o sucesso da organização.

É nesse sentido que surge o interesse pelas ações artístico-culturais, pois elas são um conjunto de fatores que evidencia como estão sendo pensadas e trabalhadas as crenças, valores, costumes, ritos, cerimônias e redes de comunicação informal (Crozatti, 2018), na estrutura organizacional dos abrigos.

Cabe destacar que a organização física dos abrigos vem sendo constantemente reestruturada, a fim de atender as demandas dos sujeitos migrantes venezuelanos que chegam e saem desses. Assim, desde o início da intensificação da migração venezuelana para Roraima, no ano de 2016-2017, até o ano de 2022, houve mudanças significativas, conforme consta no relatório do Comitê Federal de Assistência Emergencial (CFAE):

Em conjunto com o Governo Brasileiro, e em parceria com organizações da sociedade civil, durante o período de abrangência do presente relatório, o ACNUR apoiou a gestão de 14 abrigos em Roraima e o Alojamento de Trânsito em Manaus. Houve a unificação dos abrigos Rondon 1 e Rondon 4 em apenas um centro de acolhimento; inauguração do abrigo indígena Waraotuma

## SUMÁRIO

a Tuaranoko, e encerramento das atividades de gestão nos abrigos São Vicente II, Anexo BV8, Nova Canaã, Tancredo Neves e Pintolândia (CFAE, 2022, p. 22).

Em consonância com as respectivas reestruturações, no ano de 2023, o estado de Roraima contava com oito abrigos, sendo seis situados em Boa Vista (Pricumã, Rondon 1, Rondon 2, Rondon 5 e os abrigos indígenas do Jardim Floresta e Waraotuma a Tuaranoko) e dois em Pacaraima (BV-8 e o abrigo indígena Janokoida).

Nos abrigos de Boa Vista, havia um total de 6.429 abrigados, sendo 1.709 indígenas (dados de setembro de 2023). Com essa estrutura, o bairro 13 de setembro, localizado em Boa Vista (RR) se tornou um dos locais com intenso fluxo de sujeitos imigrantes, tendo em vista que acolhe a maioria dos abrigos (do Pricumã, Rondon 1, Rondon 2, Rondon 5 e Waraotuma a Tuaranoko) (UNHCR-Acnur, 2023).

A configuração organizacional física é constantemente refeita, motivo pelo qual buscamos adentrar também na organização conceitual e ética dos abrigos (Crozatti, 2018). Os maiores influenciadores dessa organização são os órgãos governamentais e as agências que lideram estes espaços, os quais, por mais humanitários que procurem ser, apresentam estruturas sistemáticas e operacionais que atendem às dinâmicas organizacionais de uma comunidade/sociedade e, se trabalhadas com ética e respeito, são modificadas constantemente conforme as necessidades.

## AÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS NA CONSTRUÇÃO DO LUGAR ABRIGO

O olhar para as ações artístico-culturais instiga a pensar as formas de trabalho em uma organização governamental, como no caso dos abrigos de imigrantes e refugiados. Esse olhar é feito neste texto, pois acreditamos que a arte amplia as possibilidades de trabalhar os diferentes códigos culturais e desperta novos olhares para a realidade evidenciada (Barbosa, 2016).

SUMÁRIO



A arte se apresenta como elemento relevante para a compreensão dos diferentes códigos culturais existentes no espaço, mas, sem o processo de mediação, isso não se efetiva. Cabe destacar que estamos tratando os abrigos como espaço, considerando que na existência da estrutura, são espaços. Concomitantemente com a integração do trabalho artístico, podemos transpô-los à categoria de lugar, que depende da dimensão humana. Ele se constitui quando reconhecemos a sua legitimidade e atribuímos a ele um sentido cultural, subjetivo e próprio (Cunha, 2008).

Martins (2006) trata da arte como potencializadora de modos de percepção para a transformação do espaço em lugar. Assim, o trabalho com artes, mobilizado pela mediação junto aos formadores, busca não somente o fazer, mas o ver, o decodificar, o contextualizar, o compreender, em relação ao contexto da sociedade em que se vive, com as suas diversas realidades e culturas.

Nessa perspectiva, a etnografia performativa passa a atuar. A investigação é feita e, sincronicamente, realiza-se a integração e a proposição de ações por meio da aproximação com o território. A integração abarca a participação e o relacionamento com os sujeitos, por isso, buscamos apresentar algumas das ações realizadas junto à organização dos abrigos, relativas às práticas artístico-culturais que transformam os abrigos em lugares de/para viver e não meros espaços.

Observar as ações artístico-culturais nos abrigos permite compreender a atuação da arte no contexto de sua organização, mostrando uma pedagogia de possibilidades metodológicas, pelo olhar sobre a forma como os sujeitos participantes interagem e reagem na atuação e participação nessas ações. Sobre a organização apresentada nos abrigos, entendemos que ela passa por um processo operacional e organizacional, apresentando, em alguns casos, uma estrutura bastante rígida e operacional. Não obstante, na perspectiva do trabalho artístico-cultural, surge o protagonismo dos sujeitos migrantes enquanto participantes das criações e do desenvolvimento das propostas, que fazem desses espaços lugares de percepção de perspectivas antes não exploradas (Martins, 2006).

Essas pedagogias de possibilidades que passam a ser evidenciadas são uma forma de luta contra a opressão, discriminação e violação dos direitos humanos, pois "o protagonismo implica uma dimensão existencial inextricável. Significa resistência, combate, enfrentamento de antagonismos

## SUMÁRIO

produzidos pelo mundo físico e/ou social e que afeta a todos" (Perrotti, 2017, p. 15). É nesse sentido que acredito e busco identificar, nesses espaços, o trabalho com a mediação e atuação artístico-cultural como forma de alicerçar e ampliar o protagonismo dos sujeitos imigrantes na estrutura dos abrigos.

## CONCEPÇÕES E ARTICULAÇÕES COM OS FORMADORES DAS AÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS

No que concerne à análise dos dados, cabe destacar que o projeto principal que deu origem aos dados iniciou em agosto de 2023. Nesse mesmo mês, contatamos o território e então a equipe local do Acnur nos colocou em comunicação com os coordenadores e representantes dos abrigos, o que possibilitou a realização da pesquisa.

Iniciei as entrevistas com os coordenadores e representantes dos abrigos e, posteriormente, parti para a etapa cujos resultados são compreendidos neste estudo, com os dados sobre as entrevistas e conversas com os formadores, conversas informais com os pais e as crianças, e as observações das ações artístico-culturais destacadas pelos coordenadores e representantes dos abrigos.

Os abrigos investigados, como já mencionado, são de responsabilidade do Governo Federal, pelo Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS), e pelo Exército Brasileiro por meio da Operação Acolhida, sob cooperação com o Acnur, que estabelece parceria com a AVSI (três abrigos pesquisados) e a Fraternidade sem Fronteiras (dois abrigos pesquisados).

Dentre os cinco abrigos investigados, dois são de indígenas venezuelanos e três são de imigrantes e refugiados venezuelanos. Essa organização prévia foi elencada em 2023, após o seguinte agrupamento dos abrigos existentes em Boa Vista: Abrigos indígenas (Jardim Floresta e Waraotuma a Tuaranoko); Alojamento (Rondon 2); Interiorização (Rondon 5); Moradias



## SUMÁRIO

(Rondon 1 e Pricumã). Ademais, no que tange à ocupação dos espaços, segundo os dados do Acnur (2023), todos esses abrigos de Boa Vista (RR) têm uma ocupação igual ou superior a 80%.

Dentre os abrigos investigados e coordenados pela AVSI, o Rondon 1 se destaca, sendo considerado como o maior abrigo da América Latina em funcionamento, atendendo famílias e população em geral. O Waraotuma a Tuaronoko por sua vez, trata-se de um abrigo indígena e atende pessoas de várias etnias, como por exemplo Warao, Remon, Kariña, Curipaco, Jivi, Wayúu, Eñepá e Yekuana. Enquanto o Rondon 5, nomeado como o “centro de interiorização”, destina-se às pessoas que são direcionadas para a interiorização, isto é, aquelas que serão destinadas a outras cidades brasileiras.

Nos abrigos coordenados pela Fraternidade sem Fronteiras, em Boa Vista (RR), percebo um olhar atento para a missão de “vivenciar e incentivar a prática da fraternidade, sem restrições étnicas, geográficas ou religiosas, amparando prioritariamente crianças e jovens em situação de vulnerabilidade ou risco social” (FSF, 2023). Tais pontos são reforçados no Abrigo Pricumã, o qual atende famílias e população em geral, bem como no abrigo Jardim Floresta, outro dos abrigos indígenas, que atende etnias como Warao, Eñeapá, Kariña, Guajiro, Akawaio e Pemon/Taurepang.

No que diz respeito à relação do funcionamento interno, os coordenadores e representantes dos abrigos apontam que a estruturação ocorre por meio de Comitês e Grupos Focais, constituídos por sujeitos participantes da comunidade abrigada.

Dentre os Comitês existentes, destacam-se os seguintes: Comitê de Cultura, o qual delibera sobre as ações artístico-culturais a serem desenvolvidas; Comitê de alimentação, no qual é estruturada a equipe que cuida da recepção e/ou preparo da comida; Comitê de distribuição de alimentos, cuja equipe trabalha no cuidado e execução da distribuição dos alimentos; Comitê de limpeza, responsável por gerenciar e organizar as escalas de limpeza; Comitê de registro, com a incumbência de deliberar sobre as entradas e o encaminhamento para a acomodação dos novos sujeitos que chegam; Comitê de infraestrutura, o qual cuida da estrutura/espaço do abrigo; Comitê de marmiteiro, que trabalha na organização e manutenção das marmitas; Comitê de realocação, com uma equipe que cuida da reestruturação

## SUMÁRIO



e redistribuição, se for o caso; Comitê de esportes, em que são deliberados as ações esportivas e os campeonatos realizados; e o Comitê de bombeiros, o qual cuida da segurança.

Os respectivos tipos de Comitês variam em cada abrigo. Um Comitê que possui um diferencial é o Comitê de Educação do Abrigo Jardim Floresta, onde o Assistente de Proteção de Base Comunitária PBC-JF<sup>43</sup> salienta que,

tem professores na área dos Eñepá e tem professores também na área dos Warao. Temporariamente, uma vez por semana, eles fazem algumas atividades com as crianças, mais que tudo sobre alfabetização e língua. Eles colocam a leitura para aprender tanto a língua nativa quanto a língua espanhola e matemática (PBC-JF, 2023).

O trabalho realizado com a língua espanhola e indígena é fundamental, justamente por ser um fator que reporta não somente à estrutura linguística, mas, principalmente, à história e à cultura locais. Em ambos os abrigos indígenas investigados, a questão linguística é contornada também com a questão comunitária. Segundo a Assistente de PBC-WT, “a maioria deles fala espanhol, mas tem alguns grupos que só falam a língua nativa, só o Warao, mas aí a gente tem um mediador cultural que faz a tradução” (PBC-WT, 2023).

Além dos Comitês, os abrigos apresentam Grupos Focais, tais como: Grupo Focal de idosos; Grupo Focal de homens com as novas masculinidades; Grupo Focal de mulheres; Grupo Focal de adolescentes; Grupo Focal de gestantes; Grupo Focal de casais. Segundo a Gestora de Proteção do Abrigo Pricumã (GP-P),

os grupos focais é quando vão fazer atividades de conscientização, aí são pessoas que participam com mais frequência e a gente usa como instrumento para propagar informação na comunidade. Mas o Comitê é uma coisa mais fixa. É um trabalho voluntário que no final eles recebem um certificado de participação, o grupo focal não necessariamente (GP-P, 2023).

43

A referência aos entrevistados foi feita a partir das iniciais como Proteção de Base Comunitária – PBC; Gestora de Proteção (GP) e a sequência com a identificação do Abrigo Waraotuma a Tuaranoko (WT); Pricumã (P); Jardim Floresta (JF); Rondon 1 (R01) e Rondon 5 (R05).

## SUMÁRIO

No entanto, nem todos os abrigos apresentam os mesmos Comitês e Grupos Focais, de modo que eles mudam dependendo da necessidade do local naquele determinado período.

Outro ponto interessante a ser indicado é sobre o material necessário para o desenvolvimento das atividades dos Comitês e Grupos Focais. A AVSI e a Fraternidade sem Fronteiras são as responsáveis por fornecerem os materiais base. Conforme afirma o PBC-R05 (2023),

isso, somos nós da AVSI que fornecemos. Tipo assim, a gente envia o planejamento todo final do mês para o próximo mês e a gente já faz o pedido para desenvolver tal atividade e no mês seguinte já entregamos para a pessoa (PBC-R05, 2023).

Ou seja, a preparação e a formação são feitas pela comunidade com o acompanhamento dos assistentes de PBC e as demandas são sempre previstas antecipadamente, a fim de assegurar o fluxo contínuo de desenvolvimento dos trabalhos.

Nesse primeiro momento, percebemos que há uma hierarquia e papéis distintos de cada setor nos abrigos. Contudo, no que tange à parte de organização dos Comitês e Grupos Focais, o contato central ocorre por meio das demandas dos sujeitos que vivem no espaço. Tal fato vai ao encontro da perspectiva de Cunha (2008, p. 18), quando defende que “a dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”. Assim, com o espaço organizado, quem transforma a sua estrutura em lugar são os sujeitos que vivem no abrigo.

Por meio do entendimento dessa organização, parti para a etapa de contato com os formadores das ações artístico-culturais desenvolvidas nos abrigos em Boa Vista (RR). Optei por acompanhar ações com periodicidade fixada e que tinham uma trajetória dentro dos abrigos. Dessa forma, entrevistei/conversei com os formadores de três ações e levantei dados referentes ao tipo de atuação/ação artístico-cultural, nacionalidade, idade, formação, tempo no abrigo, participantes das ações e metodologia adotada, conforme mostra a Tabela 1.



SUMÁRIO



**Tabela 1 - Formadores das ações artístico-culturais desenvolvidas nos abrigos em Boa Vista (RR)**

Abrigo	Atuação/ação artístico-cultural	Nacionalidade	Idade	Formação	Tempo no abrigo	Participantes das ações	Metodologia
Abrigo Rondon 1	Oficina de Dança	Venezuelana	40	Ensino Médio	Chegaram em novembro de 2023.	Aproximadamente 15 crianças/jovens.	Não tem formação na área da dança. Desenvolve ações voltadas para a música venezuelana.
Abrigo Pricumã	Oficina de Pintura	Venezuelano Venezuelana	64 63	5º ano	Estão no abrigo faz 9 meses, mas atuam no projeto há 2 meses.	Aproximadamente 10 crianças/jovens.	Artistas autodidatas. Desenvolvem a técnica da pincelada e das cores.
Abrigo Pricumã	Oficina de Música	Venezuelano (equipe do PBC)	--	--	Entrou no Projeto Pirlampos e está há 3 anos.	Aproximadamente 14 crianças/jovens.	Não tem formação específica na área da música. Desenvolve técnicas vocais e instrumentais com músicas venezuelanas.

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Além da entrevista/conversa com os formadores, acompanhei o andamento das três ações artístico-culturais supra-apresentadas, o período (datas) e as respectivas atividades, a fim de compreender como os formadores desenvolvem as metodologias de ensino-aprendizagem artísticas junto aos imigrantes. A Tabela 2 apresenta uma síntese desses dados.

**Tabela 2 - Relatórios de observação das ações artístico-culturais nos abrigos em Boa Vista (RR)**

Abrigo	Atividade	Data	Atividades desenvolvidas
Abrigo Rondon 1	Oficina de Dança	21/11/2023	Ensaio das coreografias: <i>Manduco, El tambor, La Obra</i> e uma música de <i>Navidad</i> (para o dia da comunidade 30/11/2023) e elaboração de cartazes para a passeata contra a violência à mulher realizada pela tarde.
		23/11/2023	Atividade de pintura da árvore de Natal com tampas das marmitas.
		24/11/2023	Organização do Coral para a apresentação no dia da comunidade.
		30/11/2023 Dia da Comunidade	Neste dia, foi feita uma comemoração de Natal. O comitê de Cultura fez a decoração com a árvore de Natal e a apresentação das coreografias e do coral.

SUMÁRIO

Abrigo	Atividade	Data	Atividades desenvolvidas
Abrigo Pricumã	Oficina de Pintura	08/11/2023	Acompanhamento da Oficina de Pintura com os formadores.
		10/11/2023	Acompanhamento da Oficina de Pintura com os formadores.
		14/11/2023	Acompanhamento da Oficina de Pintura com os formadores.
		24/11/2023	Acompanhamento da Oficina de Pintura com os formadores.
		25/11/2023	Acompanhamento da Oficina de Pintura com os formadores.
		29/11/2023	Acompanhamento da Oficina de Pintura com os formadores e a presença da OIM no local.
Oficina de Música		07/12/2013	Neste dia foi feito um ensaio com músicas da cultura venezuelana.
		28/09/2023	Neste dia foram feitas apresentações musicais, coordenadas pelo formador da Oficina de Música e apresentação dos trabalhos de pintura de um dos moradores.
		Dia da Comunidade	

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Após a entrevista/conversa com os formadores e o acompanhamento das ações artístico-culturais, elaborei categorias de análise, sendo elas: objetivo e iniciativa das ações; apoio estrutural e material para a realização das ações; ensino-aprendizado desenvolvido nas ações artístico-culturais.

No que tange ao objetivo e à iniciativa das ações, a formadora do Abrigo Rondon 1 relatou que sempre trabalhou com o comércio e destaca que, quando chegou no abrigo, suas filhas começaram a buscar atividades. Como elas gostavam e já haviam experienciado atividades de dança nas escolas venezuelanas, passaram a se reunir para dançar. Com isso, começou a juntar mais crianças. Como a entrevistada é a única adulta nesse grupo, passou a coordenar a atividade. Até novembro de 2023, ela coordenava um grupo de 15 crianças (que pode ter aumentado atualmente), as quais *"vienen y se integran. No mantenemos a los niños muy pequeños porque necesitamos coreografía. Son muchos los niños que vienen, pero no podemos trabajar con ellos porque no se quedan quietos, se cansan, lloran mucho"*<sup>44</sup>.

No Abrigo Pricumã, a Oficina de Pintura é desenvolvida por um casal de artistas autodidatas, que atuam há mais de 30 anos com atividades artísticas e de pintura. A formadora destaca que o objetivo da oficina é

44 *"vêm e se integram. Não mantemos crianças muito pequenas porque precisamos de coreografia. Há muitas crianças que vêm, mas não podemos trabalhar com elas porque não ficam quietas, cansam-se, choram muito"* (tradução nossa).

## SUMÁRIO

*Primero enseñar que no es fácil comprender las tareas de pintura, es verdad. Es muy caro y no le consigue en cualquier escuela, ni todo mundo pinta. Buscamos los niños que tienen habilidades y darles las primeras nociones para que ellos van adelante, tal vez de extender este conocimiento y que sirva de entretenimiento, desestresar los niños<sup>45</sup>.*

Ainda no Abrigo Pricumã, na Oficina de Música, constatei que o formador faz parte da equipe da Fraternidade Sem Fronteiras. Ele é um rapaz venezuelano que já trabalhava na fronteira, em Pacaraima, e foi contratado para atuar na equipe de PBC do abrigo. O formador descreve que se sentiu muito livre para organizar a atividade de música, que é algo que ele gosta, e que, dentro do tempo de trabalho dele, possibilitaram que desenvolvesse esse trabalho. Além disso, como há a demanda e incentivo desse tipo de atividade dentro do abrigo, ele assumiu o compromisso com a comunidade.

Cabe destacar que, por serem ações em que os formadores e os participantes são venezuelanos, a integração com a cultura brasileira é pouco presente. O uso das referências performáticas da dança e da música são vinculadas, em sua essência, ao campo cultural venezuelano. Segundo os coordenadores dos abrigos, há uma busca ativa nesses locais para que os profissionais de artes estejam envolvidos nas ações. Em outros momentos, por exemplo, houve ações coordenadas por dançarinos no Abrigo Rondon 1.

Dessa forma, a mobilização artística é um ponto importante, pois

a partir do uso de práticas culturais e musicais, vários refugiados e imigrantes estão criando formas de levar adiante um projeto comum tendente à superação das fronteiras materiais, mas também simbólicas. Num contexto de visibilização dos migrantes e refugiados a partir dos 'problemas' que padecem ou geram, essas formas dirigem-se à autorrepresentação e reconhecimento (Zelaya, 2017, p. 157).

A pesquisa de Zelaya (2017), acerca do protagonismo dos imigrantes na mobilização de políticas públicas migratórias, ressalta a importância da

45 "Primeiro, ensinar que não é fácil compreender as tarefas da pintura, é verdade. É muito caro e não se consegue em qualquer escola, nem todo mundo pinta. Procuramos crianças que tenham habilidades e damos-lhes as primeiras noções para que possam ir em frente, talvez estender esse conhecimento e também servir de entretenimento, desestressar as crianças" (tradução nossa).

SUMÁRIO



aproximação cultural como forma de valorização da presença do imigrante e de seus valores culturais.

Assim, as ações produzem momentos de construção coletiva, que ampliam as possibilidades de atuação e mobilização do imigrante em um espaço bastante complexo, como é o caso dos abrigos. Sendo por meio da promoção dessas ações que o abrigo passa a ser um lugar vivo.

Referente ao apoio estrutural e material para a realização das ações, percebi que há muita dificuldade na disponibilização de verbas para custeio do material. A formadora da Oficina de dança destaca que *"nosotros que desarrollamos, elegimos la coreografía y la gente de AVSI ayuda en algunas cosas. Pero necesitamos los vestidos para la coreografía. Miraron, pero todavía no tenemos nada. Y la presentación será el 30/11/2023"*<sup>46</sup>. Essa mesma dinâmica acontece no Abrigo Pricumã, sob a coordenação da Fraternidade Sem Fronteiras, em que os formadores da Oficina de Pintura destacam que as tintas, papéis e telas são disponibilizados pela ONG, mas boa parte dos materiais são buscados por eles e pelos moradores em outros lugares.

Também cabe destacar que os espaços destinados para a realização das atividades são provisórios e improvisados em salas/contêineres, sem muita estrutura e sem central de ar, sendo que o clima em Boa Vista (RR) é extremamente quente o ano todo. O espaço destinado à Oficina de Pintura é um contêiner no qual foram colocadas algumas mesas e cadeiras, sem central de ar ou ventilador. No entanto, conforme a formadora da Oficina de Pintura menciona, apesar do calor, esse local se tornou um ponto de visitação, *"ellos van a traer las personas aquí, pues esto se ha tornado un punto focal, porque pintamos el mural. Cuando llegamos, pintamos el mural de la entrada"*<sup>47</sup>.

Nessa ação, o espaço da arte possui um papel fundamental de envolvimento e de proposta, que está dando certo no abrigo, além de contar com

46 *"Nós que desenvolvemos, escolhemos a coreografia e o pessoal da AVSI ajuda em algumas coisas. Mas precisamos dos vestidos para a coreografia. Eles viram, mas ainda não temos nada. E a apresentação será em 30/11/2023"* (tradução nossa).

47 *"Eles vão trazer as pessoas aqui, pois isto se tornou um ponto focal, porque pintamos o mural. Quando chegamos, pintamos o mural da entrada"* (tradução nossa).

SUMÁRIO



o apoio, reconhecimento e incentivo dos moradores. Por outro lado, o que se percebe é que a arte ainda não é considerada como uma ação prioritária. Segundo Crozatti (2018), a missão da organização precisa estar alinhada com os interesses, e é nesse alinhamento que se viabilizam os recursos materiais e humanos para otimizar o seu fluxo de benefícios. Nos abrigos, a missão se volta, prioritariamente, para questões de sobrevivência dos sujeitos imigrantes, e as ações artísticas ficam relegadas a um segundo plano.

Referente ao processo de ensino-aprendizado desenvolvido nas ações artístico-culturais, percebi que cada formador atua conforme suas experiências empíricas no aprendizado artístico. O formador da Oficina de Pintura destaca que *"primeramente, nosotros hicimos una simple prueba que hago una raya y le digo, en esta raya que ello haga o que venga en su mente. Y dependiendo de lo que él haga yo hago un balance para que pueda tener una oportunidad"*<sup>48</sup>. Na Oficina de Música, também existe uma proposta de ensino da técnica vocal, da respiração e, posteriormente, voltam-se para o repertório de músicas que os participantes conhecem; contudo, sempre ocorre, segundo o formador, uma parte técnica inicial.

Embora tenham buscado uma relação com o ambiente escolar, os formadores destacam que não há uma relação direta, tendo em vista que, das 11 crianças/jovens acompanhadas mais de perto (seis na Oficina de Pintura e cinco na Oficina de Dança), apenas dois jovens que participam da Oficina de Pintura estão na escola. Todavia, o formador da Oficina de Pintura destaca que, embora não tenha uma relação direta com as ações da escola, a Oficina busca trabalhar a questão emocional e psicológica, o que, de alguma forma, ajuda no desenvolvimento do aprendizado da criança. Segundo o formador da Oficina de Pintura,

*es lamentable, la venida de la gente para acá, para Perú, para otros países, ha sido traumática. Los niños más pues están confundidos. Cuando llegan en la carpa, el problema es mayor. Estamos haciendo una comparación con la carpeta acá ellos vienen y nos llaman, profesor, profesor. En una comparación, ellos están metidos en una burbuja e en esta burbuja hay un rato de felicidad. Aquí ellos se sienten acogidos, ellos se quedan aquí escuchando.*

48

<sup>48</sup>Primeiramente, nós fizemos um teste simples: eu faço um traço e digo a ele, neste traço faça o que vier à sua mente. E dependendo do que ele fizer, eu faço um balanço para que ele possa ter uma oportunidade" (tradução nossa).

SUMÁRIO

*Pero esto es una hora, dos horas, pero son 12, 14 horas en el problema. Esto es como una cura*<sup>49</sup>.

Partindo desse relato, percebi que há um olhar atento para a criança, ainda que não direcionado à escola.

No processo de acompanhamento das ações artístico-culturais, busquei verificar o interesse dos pais e das crianças e jovens que participam das ações. Muitas crianças e jovens buscam atividades para ocupação do tempo, tendo em vista a peculiar situação de abrigo. Na Oficina de Pintura, as crianças destacam a importância dessa atividade. Uma das jovens, de 15 anos, explica que, na pintura, *"puede sacar sus ideas de su mente e pintar, tú te sientes más, con la pintura tu refleja"*<sup>50</sup>. Outra menina, de 13 anos, menciona que com a pintura *"podemos desestresarnos, pintar nuestra creatividad y contar-se a las otras personas"*<sup>51</sup>. Já o pai de uma das crianças, de 4 anos, destaca que *"cada cuadro, cada pintura tiene un significado y tiene un sentimiento, por eso grandes pintores llegan a grande, porque ellos meten el significado y el sentimiento en la pintura"*<sup>52</sup>. Com essas narrativas, percebo a importância do trabalho artístico também para a questão emocional e psicológica das crianças e jovens abrigados.

Em um panorama geral, a formadora da Oficina de Pintura afirma que o trabalho com as ações culturais auxilia no apoio emocional e psicológico: *"pues no es fácil, estoy aquí, lejos de mi familia y aquí me distraigo, a gente de AVSI nos ayuda mucho, no ha sido fácil, pero aquí va"*<sup>53</sup>. Tanto ela quanto os participantes da oficina enfatizam a importância do trabalho como forma de lembrar e viver a cultura venezuelana.

49 *"É lamentável, a vinda das pessoas para cá, para o Peru, para outros países, tem sido traumática. As crianças, principalmente, estão confusas. Quando chegam na tenda, o problema é maior. Estamos fazendo uma comparação com a tenda: aqui eles vêm e nos chamam, professor, professor. Em comparação, eles estão dentro de uma bolha e, nessa bolha, há um momento de felicidade. Aqui eles se sentem acolhidos, eles ficam aqui ouvindo. Mas isso dura uma hora, duas horas, enquanto o problema dura 12, 14 horas. Isso é como uma cura"* (tradução nossa).

50 *"Pode tirar suas ideias da mente e pintar; você se sente melhor, com a pintura você reflete"* (tradução nossa).

51 *"Podemos nos desestressar, pintar nossa criatividade e contar às outras pessoas"* (tradução nossa).

52 *"Cada cuadro, cada pintura tem um significado e um sentimento; por isso grandes pintores se tornam grandes, porque eles colocam o significado e o sentimento na pintura"* (tradução nossa).

53 *"Pois não é fácil, estou aqui, longe da minha família, e aqui me distraio. O pessoal da AVSI nos ajuda muito, não tem sido fácil, mas aqui vamos"* (tradução nossa).

## SUMÁRIO

Os relatos apresentados dos formadores, dos jovens e das crianças mostram a necessidade de ações artístico-culturais que aproximem e integrem eles ao contexto local. Percebo, ainda, que há um olhar voltado para a cultura venezuelana, muito por conta da ausência de formadores brasileiros ou de referenciais brasileiros envolvidos nas ações artístico-culturais desenvolvidas. Contudo, essas referências são supridas nas outras atividades realizadas nos abrigos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de compreender como as metodologias de ensino-aprendizagem artísticas realizadas nos abrigos de migrantes e refugiados em Boa Vista, Roraima (Brasil) são desenvolvidas, na visão dos formadores, vejo neste recorte alguns aspectos relevantes.

Primeiramente, aponto que, na organização dos abrigos, há a participação de órgãos governamentais, mas também há, na organização interna, um protagonismo da comunidade que vive no abrigo, que é feita por meio de Comitês e Grupos Focais. Exemplos disso são ações como a Oficina de Música, coordenada pela equipe da PBC e realizada por um formador venezuelano, e a Oficina de Pintura, que envolve moradores que estão há mais tempo nos abrigos. Em ambos os casos, as ações demonstram que podem gerar bons resultados.

A equipe de PBC aciona o Comitê de Cultura, composto pelos moradores que vivem no espaço dos abrigos, para mobilizar ações artístico-culturais, visando transformar o espaço em um verdadeiro lugar de viver. Desse modo, ao longo da investigação foi possível perceber que, no que diz respeito à relação estabelecida nos abrigos, há uma estrutura organizacional externa delimitada, mas também há uma preocupação em mobilizar uma estrutura interna de integração com a comunidade. Essa integração ocorre fortemente, partindo da metodologia de ensino-aprendizado aplicada às ações artístico-culturais. Embora haja um fluxo contínuo de entrada e saída de moradores, os assistentes de PBC são articulados para perceber as demandas e promover, junto aos sujeitos, ações que transformem o espaço do abrigo em lugares de viver a cultura e os valores humanitários.



## SUMÁRIO



Partindo das observações, noto que as ações artístico-culturais apresentam um papel importante para o equilíbrio emocional dos participantes. Ademais, o que se destaca é a falta de continuidade das ações e a falta de apoio em termos materiais e estruturais para o seu desenvolvimento.

Portanto, cabe estabelecer uma estrutura de acompanhamento e identificação das habilidades e formação dos moradores, para que eles possam contribuir de alguma forma com a proposta do abrigo. Além desse trabalho interno, há também a possibilidade de parcerias com organizações culturais locais em Boa Vista (RR) que, como observei, são pouco exploradas. Não foram evidenciadas parcerias com projetos sociais artísticos, com instituições de formação que possam realizar um trabalho continuado de apoio e formação dos moradores do abrigo.

Por fim, olhar para as ações artístico-culturais como forma de apoio emocional e psicológico, é um ponto importante, contudo, ainda falta um enfoque de profissionalização e de aprendizado da arte como fonte de renda e inserção no contexto brasileiro, o que pode e deve ser explorado em novas investigações.

## REFERÊNCIAS

- AURELI, S. Conheça a estratégia que já transformou a vida de 50 mil refugiados e migrantes venezuelanos no Brasil. **Acnur Brasil**, abr. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/conheca-estrategia-que-ja-transformou-vida-de-50-mil-refugiados-e>. Acesso em: 30 out. 2023.
- BARBOSA, A. M. A importância do ensino das artes na escola. [Entrevista concedida à] Beatriz Morrone. **Revista Época**, 16 maio 2016. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002791326.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CFAE. Comitê Federal de Assistência Emergencial. **Relatório semestral**, jan.-jun. 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio/2-sem-categoria/401487-informacoes-gerais>. Acesso em 10 jul. 2024.
- CROZATTI, J. Modelo de gestão e cultura organizacional: conceitos e interações. **Caderno de Estudos**, São Paulo, FIECAFI, v. 10, n. 18, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/cest/a/Y39WBST4Nv345M6JBRH7QMp/?lang=pt#>. Acesso em: 30 out. 2023.

SUMÁRIO



CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 182-186, set./dez., 2008. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324>. Acesso em: 30 out. 2023.

FLEURY, M. T. L. Estórias, mitos, heróis - cultura organizacional e relações do trabalho. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 7-18, 1987. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/zyhz43gfTJjcMbSrxnsXv9J/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2023.

FSF. Homepage. **Fraternidade sem fronteiras**, [2023]. Disponível em: <https://www.fraternidadessemfronteiras.org.br/fsf/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

IBGE. **Cidades e estados**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr.html>. Acesso em: 22 jun. 2022.

IBGE. **Censo 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html>. Acesso em: 06 jan. 2023.

MARTINS, M. C. Mediação: provocações estéticas. /n: MARTINS, M. C.; PICOSQUE, F. D. G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino de Arte: a língua do mundo**. São Paulo: Pós-graduação do Instituto de Artes/Unesp, 2006.

MINISTÉRIO DA DEFESA, **Operação acolhida**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/exercicios-e-operacoes/acoes-humanitarias/operacao-acolhida#:~:text=A%20Opera%C3%A7%C3%A3o%20Acolhida%20vem%20sendo,Interioriza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20imigrantes> Acesso em: 30 out. 2023.

NÚMERO de venezuelanos entrando no Brasil por Roraima aumenta 23,40% no 1º trimestre do ano, diz Casa Civil. **O Globo**, 27 jun. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2023/06/27/numero-de-venezuelanos-entrando-no-brasil-por-roraima-aumenta-2340percent-no-lo-trimestre-do-ano-diz-casa-civil.ghtml>. Acesso em: 30 out. 2023.

PERFIL dos abrigos em Roraima. **Acnur**, 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizTRhOWVlOTgtYTk2MS00YmY3LWYyY2tMGM1Y2MzODFjMmVjliwidCI6ImU1YzM3OTgxLTY2NjQtNDEzNC04YTBJLTlTYINDNkMmFmODBiZSIsImMiOj9>. Acesso em: 26 mar. 2023.

PERROTTI, E. Sobre informação e protagonismo cultural. /n: GOMES, H. F.; NOVO, H. F. (org.). **Informação e protagonismo social**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 11-26.

RORAIMA terá 15º abrigo ainda neste semestre. **Folha BV**, 13 jul. 2021. Disponível em: <https://www.folhabv.com.br/cotidiano/roraima-tera-15a-abrigo-ainda-neste-semester/>. Acesso em: 06 jan. 2023.

ZELAYA, S. C. **Da Invisibilidade ao Protagonismo: uma etnografia em espaços de luta, participação e criação de políticas públicas para imigrantes e refugiados no Brasil**. 2017. 211 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.



# 15

*Júlia Helena Lauríola*

## **COMO FOI MIGRAR PARA O BRASIL?**

NARRATIVAS AUDIOVISUAIS DE CRIANÇAS  
VENEZUELANAS QUE VIVIAM EM PACARAÍMA-RR  
DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

## INTRODUÇÃO

A crise humanitária na Venezuela foi desencadeada a partir de 2013 e intensificada em 2016<sup>54</sup>. Muitos venezuelanos decidiram migrar devido à instabilidade política, aumento da inflação, da pobreza, da fome e das taxas de criminalidade. De acordo com a Plataforma R4V, até junho de 2024 o Brasil já havia recebido mais de meio milhão de imigrantes e refugiados venezuelanos<sup>55</sup>.

Desde janeiro de 2019 realizei uma pesquisa sobre a migração venezuelana no Estado de Roraima. Inicialmente fui para Boa Vista para realizar um trabalho voluntário na Cáritas<sup>56</sup>, ministrando aulas de português para migrantes e refugiados venezuelanos e auxiliando no processo de documentação, e na sequência fui para Pacaraima, município que faz fronteira com a Venezuela, onde conheci o projeto da Casa da Música - Associação Internacional Canarinhos da Amazônia Embaixadores da Paz (AICAEP). Neste texto, analiso algumas narrativas audiovisuais produzidas por crianças venezuelanas participantes desse projeto, no contexto da pandemia de Covid-19.

Fundado e liderado pela maestrina Miriam Blos, professora de música e teóloga de formação, o projeto atua há décadas em Roraima, com um coral formado por crianças. O coral já atravessou várias gerações e desde 2016 direcionou suas atividades musicais para o público de crianças migrantes venezuelanas que chegavam na fronteira. O projeto, que chegou a acolher cerca de 120 participantes, buscava ensinar música e proporcionar alimentação digna a essas crianças, que chegavam ao Brasil em condições frequentemente precárias. O ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, apoiou o projeto até dezembro de 2021.

54 Em 2016 havia um número expressivo de migrantes em situação de rua em Roraima. As ações de acolhimento para esta população se transformaram com a Operação Acolhida, em 2018, com a instalação de diversos abrigos e outras políticas, debatidas em outros capítulos desse livro.

55 A R4V é uma plataforma de coordenação interagencial para refugiados e migrantes da Venezuela. Maiores informações em: <https://www.r4v.info/pt/brazil>

56 A Cáritas Diocesana de Roraima é parte da Cáritas - Confederação mundial de organizações humanitárias da Igreja Católica.



SUMÁRIO



A pandemia de Covid-19 (iniciada em 2020) impactou profundamente a Casa da Música, em vários sentidos. Em 2021 fui convidada por Míriam para trabalhar no projeto. Quatro dias antes da minha chegada a Pacaraima, ela faleceu, vítima de Covid-19, e por ser minha principal interlocutora e amiga, isso me impactou em inenarráveis aspectos.

Durante o período de cinco meses em que atuei no projeto pude observar as múltiplas dificuldades que enfrentam os migrantes venezuelanos. Há preconceito, fome, violência, dificuldade de aprender um novo idioma e conseguir um emprego, entre muitos outros obstáculos.

Em meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Entre fronteiras e histórias: vivências de crianças venezuelanas em Roraima* (Lauríola, 2020), defendido no contexto pandêmico, realizei uma pesquisa sobre as dificuldades impostas pela pandemia ao cotidiano das crianças participantes do projeto da Casa da Música. Também realizei um estudo de caso sobre uma criança venezuelana que foi impedida de voltar para o seu país de origem devido ao fechamento abrupto da fronteira entre Brasil e Venezuela. O caso foi analisado como uma migração forçada de um menor desacompanhado que passou 8 meses longe da família (Lauríola, Hartmann e Fleischer, 2023).

A pandemia provocou desafios e se tornou necessário reorganizar nossos modos de pensar ações em diferentes contextos culturais e sociais. As condições impostas pela Covid-19, seja de um confinamento ou adoecimento, não atingiram as crianças de maneira igual. Existe uma diferença social que implica experiências plurais das infâncias (Pastore, 2021).

É evidente que o processo de *lockdown* (confinamento) não foi vivido de maneira igualitária para todas as crianças. Por isso é importante compreender qual era o contexto em que viviam as crianças que frequentavam a Casa da Música. Miriam afirmava, em nossas trocas de mensagens, que a maioria das crianças morava em edifícios precários ou em abrigos. Para elas, a sede da Casa da Música representava um ponto de apoio, senão uma segunda casa, que naquele momento não podiam mais frequentar. O confinamento em um ambiente que carecia de infraestrutura com certeza não foi fácil, especialmente para as crianças.

SUMÁRIO



Minha pesquisa de campo também precisou se reinventar metodologicamente, então realizei entrevistas *online*, trocas de mensagens via *Whatsapp*, áudios e vídeos, assisti *lives* da Miriam e realizei chamadas telefônicas. Algumas perguntas que me fiz neste período foram: como as crianças lidaram com a realidade de uma pandemia que restringiu os deslocamentos e impôs novas regras de isolamento social? O que significou para elas manter o distanciamento? De que forma a distância, as mudanças de casa, país, escola e língua as atingiram? Como interpretar as falas em que as crianças faziam um apelo ao fato de estarem longe de suas famílias extensas e de sentirem saudade? Será que elas dispunham de alguém para cuidar e brincar com elas?

A antropologia tem demonstrado que a infância não é vivida da mesma maneira em todos os grupos humanos (Cohn, 2005). A infância, como grupo, só começa a existir quando ela é distinguida por meio de características específicas, tornando-se assim uma categoria social. As idades são socialmente recortadas de diversas maneiras, e têm valores distintos nas diferentes sociedades. É necessário articular a questão da diversidade dos modos de ser criança com as diferenças culturais e sociais, levando em consideração as desigualdades sociais. É pela articulação dessas duas dimensões, diversidade e desigualdade, que é possível analisar os problemas sociais da infância em toda sua complexidade (Colangelo, 2003). Nesse sentido, busco dar visibilidade às temáticas da infância em diálogo com as temáticas migratórias.

## O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS VÍDEOS

Este texto tem origem em um dos capítulos de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual realizei uma análise de seis vídeos feitos durante a pandemia de Covid-19 por nove crianças que faziam parte do Projeto Casa da Música, localizado em Pacaraima - RR. Nesses vídeos as crianças descrevem, entre outras coisas, como foi seu processo migratório até chegar ao Brasil. Busquei analisar essas narrativas não como fenômenos isolados, mas como parte de um contexto migratório comum, que atravessa

## SUMÁRIO



a vida de várias dessas crianças de diferentes maneiras. Meu interesse era buscar compreender o ponto de vista das crianças com relação ao processo migratório em tempos pandêmicos.

É importante ressaltar que parto da premissa que as crianças são sujeitos sociais plenos, ativos e produtores de sentido sobre o mundo (Cohn, 2005). Por este motivo acredito que seja importante ouvir o que as crianças pensam sobre sua realidade a partir de suas próprias palavras.

Apesar de não ter sido possível um diálogo presencial com as crianças durante a pandemia, utilizei ferramentas que possibilitaram nossa comunicação. Inicialmente, havia pensado em desenhos, mas o que eu recebi das crianças foi muito melhor: me mandaram vídeos no quais narram suas experiências migratórias.

## SENTA QUE LÁ VÊM AS HISTÓRIAS...

Inicialmente é importante ressaltar que os vídeos foram feitos a pedido de Miriam, para manter registros da Casa da Música, para avaliação e construção histórica do que vem sendo feito na instituição. Neles, as crianças contam sobre seus processos migratórios, bem como as inúmeras dificuldades vivenciadas na pandemia, e por fim comentam sobre a importância das ações da Casa da Música no processo de acolhida no novo território e agradecem ao ACNUR, que financia o projeto. Descrevo abaixo esses vídeos a partir de análises que foram elaboradas durante minha pesquisa, em 2020.

### 1 - ANGELI

O vídeo de Angeli, menina venezuelana de 10 anos e cabelos compridos, tem 2 min 24 s. Ela inicia cantando uma música em português, em meio a algumas plantas e um fundo de parede rosa. Em seguida ela narra, em espanhol, com uma música alegre no fundo, sua viagem para Pacaraima

## SUMÁRIO



com sua mãe quando tinha 8 anos. Ela conta que foi difícil deixar seu pai, seu irmão e seus amigos na Venezuela, mas também estava alegre pela nova experiência em um novo país. Quando ela chegou na escola, disse que teve dificuldade com o idioma e por não conhecer ninguém, mas com o tempo foi fazendo novas amizades (aparecem fotos dela na escola com a turma). Um de seus sonhos era cantar e ela diz que “graças a deus” (aparece uma imagem de Jesus) teve a oportunidade de conseguir entrar em uma escola de música.

Obrigada a AICAEP, à ACNUR e à maestra Miriam Bloss por toda a ajuda que nos estão dando e por acreditar em mim, me dando a oportunidade de estar em uma escola de música. Um dos meus grandes sonhos é de me reencontrar com meu pai e meu irmão para estarmos de novo juntos como uma família unida e amorosa. Obrigada Brasil pela nova vida.

A apresentação e a edição do vídeo tinham uma qualidade técnica muito boa. A fala da menina, com uma trilha sonora instrumental no fundo, se alternava com imagens, fotos e textos escritos. No início aparece seu nome escrito em branco num fundo preto e, embaixo, em letras menores, a palavra Venezuela dividida com as três cores da bandeira: “Ven” em amarelo “ezu” em azul e “ela” em vermelho. O vídeo termina com uma imagem da bandeira brasileira. O enquadramento, o cenário (com plantas e uma cortina rosa no fundo), o figurino e o penteado de Angeli demonstram que tudo havia sido cuidadosamente pensado para a gravação do vídeo.

## 2 - ARIANNA

O vídeo de Arianna, de seis anos, tem 1 min 27 s. Ela inicia dizendo que vive em Pacaraima, que tem um irmão maior que se chama Oliate, de doze anos, e outro que se chama Josó, de quatro anos. Assim ela continua:

Eu sinto muita saudade da minha família que está na Venezuela e eu não posso vê-los com esse coronavírus. Minha mãe trabalha todos os dias... todos os dias minha mãe trabalha e eu e meu irmão cuidamos do nosso irmão. Todos os dias. Eu gosto muito de cantar e dos animais. Eu tenho uma prima na Venezuela que se chama Natalie e eu tenho uma irmã que se chama Francesca.

SUMÁRIO



Depois disso, Arianna começa a olhar para cima e para de falar. Em seguida ela agradece a Deus e o vídeo termina repentinamente. Arianna descreveu seus familiares, a idade dos irmãos, menciona o fato de a mãe trabalhar todos os dias, o que a leva a assumir, junto com o irmão de 12 anos, a responsabilidade de cuidar do irmão mais novo. Ao falar das primas e irmãs que estão na Venezuela se emociona e o vídeo é interrompido.

Antes da pandemia, com as fronteiras abertas, as visitas entre familiares eram mais constantes. No entanto, naquele momento, a fronteira já estava fechada há quase cinco meses e o isolamento social demonstrava seu impacto também entre as crianças.

### 3 - EMELY

O terceiro vídeo, que tem 1 min 51 s, é de Emely, de 11 anos. Emely nasceu na Venezuela e conta como a vida antes lá era boa, sempre unida em família, mas com o passar dos meses isso foi mudando.

Meu pai e minha mãe trabalhavam muito, mas o dinheiro só dava para a comida. Eu via tanta tristeza no rosto de meu pai e minha mãe... Um dia meu pai tomou a decisão de irmos para outro país. Fiquei muito feliz e muito triste com a notícia, porque deixaria meus entes mais queridos. Meu avô, minha avó, meus tios, minhas tias, meus primos e meus amigos. Quando cheguei no Brasil senti muito medo, já que era um novo país, uma nova cultura e um novo idioma, mas eu criei forças e segui em frente. Demos o primeiro passo que foi conseguir nossos documentos e graças à ONU tivemos nossos documentos regulados. Com o pouco dinheiro que havíamos guardado, conseguimos alugar um quarto. Minha mãe ia para as ruas vender torta e meu pai ia para as ruas pedir emprego. Um dia minha mãe conheceu uma senhora que comentou sobre a escola de música Canarinhos da Amazônia e aí foi quando minha mãe me perguntou: filha qual é seu sonho? E eu disse: mãe, meu sonho é ser cantora e um dia voltar para Venezuela. Minha mãe tomou a decisão de ir até a fundação e falar com a coordenadora da escola de música, a maestrina, e ela nos recebeu com muito carinho e muito amor. E então eu disse: meus sonhos se realizaram, por fim vou ser uma cantora. Lá eu conheci também a AICAEP e a ACNUR que se *encargan* de receber imigrantes como eu. Muito obrigada, esta é minha história.

SUMÁRIO

A narrativa de Emely é extremamente expressiva. Ela reflete sobre a ambiguidade de sentimentos entre a felicidade de sair de uma situação de dificuldade, com a migração, e a tristeza por ter de se afastar dos familiares. Quando fala sobre o sonho de ser cantora ela sorri e depois fecha os olhos, como se estivesse cantando. Ao concluir com “Esta é minha história”, ela demonstra um sentido de pertencimento e de conexão com quem a assiste.

#### 4 - AS IRMÃS STEPHANY E ANNY

O quarto vídeo, de 5 min 27 s, é de duas irmãs, Stephany, de 10 anos, e Anny, de 12 anos. Elas vieram de El Tigre, Venezuela. No vídeo ambas estão sentadas na cama com camisas floridas e se escuta o som de uma televisão no fundo. Sorridente, Anny começa a contar:

Nossa história foi assim: um dia, meu pai sempre trabalhava, sempre íamos passear, íamos nos parques, íamos comer sorvete e aproveitávamos. Sempre saíamos e depois chegou um dia que não tínhamos o que comer, minha mamãe e meu papai não tinham trabalho. E depois um dia meu pai foi para o Brasil e um senhor deu trabalho para meu pai. Ele mandava diariamente reais para nos alimentar na Venezuela. E depois chegou um dia que ele veio nos buscar. E depois nós viemos com meu tio, minha prima, minha avó e minha tia. E depois tínhamos que dormir. Às vezes tínhamos que dormir *en la cancha* (quadra de esportes) e depois meu pai nos levou escondido para onde estava trabalhando, à meia noite. E depois às 5 da manhã tínhamos que ir tomar café da manhã em *el padre* com os Warao. Eles estudam também e eu também estou estudando. E depois meu pai conseguiu com um senhor brasileiro que deu a ele uma casinha de madeira. Ficamos lá um mês e continuávamos tendo que sair às 5h ou 4h da madrugada para tomar café da manhã *en el padre*. E depois conhecemos a senhora Amélia que também nos ajudou e nos deu comida. E depois a senhora Amélia nos apresentou *la maestrina* (neste momento se escuta um soluço do que parece um choro reprimido, provavelmente de quem estava filmando). E depois ela levou o Gabriel para conhecer a *maestrina* nos deu roupas e chinelos e comida (neste momento Anny se emociona e começa a evitar olhar para câmera. Mesmo assim continua a descrever a história). (...) E depois... (Anny tenta segurar cada vez mais o choro) depois agradecemos a senhora Amélia e conhecemos

SUMÁRIO



a maestrina (Anny enxuga as lágrimas com a mão). E depois... e depois... (nesse momento Stephany continua a contar a história) Depois a maestrina nos deu roupas, nos deu comida e começamos a cantar com a maestrina, fizemos a audição e nós começamos a estudar lá. Graças à senhora Amélia nós conseguimos... nós conseguimos... (Stephany também se emociona) conseguimos uma escola pelo menos para cantar (Stephany começa a enxugar as lágrimas com as mãos). E para aprender a estudar e a ler (complementa Anny). E para estudar e a ler (repete Stephany). A maestrina começou a nos ajudar e a maestrina está ajudando as crianças venezuelanas, as pessoas venezuelanas e as crianças que passaram pela *trocha* (trilha pela mata) com seus pais e suas mães (diz Anny). E agradecemos também a ACNUR por nos ajudar e a todos vocês que ajudaram todas as crianças venezuelanas e pessoas venezuelanas (finaliza Anny). Obrigada. Um abraço e beijos a todos (diz Stephany). Obrigada, amamos muito vocês (encerra Anny).

Creio que este foi o vídeo que mais me emocionou. Foi possível perceber a dificuldade na fala destas irmãs ao lembrarem todas as dificuldades por que passaram. Ao mesmo tempo é bonito perceber como as duas se ajudam: quando uma começava a chorar, a outra terminava o raciocínio e vice-versa.

As duas iniciam o vídeo sentadas com uma postura um pouco curvada e ficam extremamente abaladas ao contar suas histórias. Será que elas estavam confortáveis gravando esse vídeo? Claramente havia um adulto filmando aquela cena. Isso também nos faz refletir até que ponto as crianças são as exclusivas autoras dos vídeos e sobre os limites éticos deste tipo de exercício. O que significa para uma criança deixar sua casa, seus amigos e seu país? O que significa chegar em um lugar e passar fome, não ter uma casa, não ir à escola?

## 5 - GABRIELA

O quinto vídeo, de 3 min 4 s, é de Gabriela, de 9 anos. Gabriela descreve sua cidade natal na Venezuela como um lugar maravilhoso, com muitas montanhas, vales, paisagens, cachoeiras, rios, um paraíso na terra. Lá ela vivia com toda a família, seus pais trabalhavam, suas professoras adoravam, ela tinha muitos amigos e gostava de participar das atividades da escola. Aos sábados ela ia à igreja com seus pais. Ela conta:

SUMÁRIO



O tempo foi passando e a situação do meu país foi se deteriorando cada dia mais e mais, chegando ao extremo que o salário familiar não dava para nada e meus pais tiveram que renunciar a suas carreiras de trabalho. Faz aproximadamente um ano desde que tomaram a decisão de imigrar a este país vizinho, o Brasil, que nos abriu as portas com muito amor. Como a maioria dos imigrantes, meus pais quando chegaram no Brasil começaram a buscar trabalho e graças a Deus meu pai teve a oportunidade de ingressar e fazer parte da equipe de trabalho da Associação Internacional Canarinhos da Amazônia Embaixadores da Paz, que tem como presidente a maestrina Miriam Bloss. Essa instituição também me deu a oportunidade de fazer a audição e ser selecionada para o coro base e também participar de uma gravação de um vídeo musical. Através dessa fundação recebemos também o apoio da ACNUR que sempre nos ajuda. Viver em um novo país não é fácil, mas seguimos lutando para algum dia poder ver nossos familiares outra vez. Meus sonhos é ser cantora e também ser advogada (Gabriela mostra um desenho para câmera) e agora vou cantar uma música que todos conhecem! (Gabriela começa a cantar um trecho da clássica música *Dolce Sentire*).

Gabriela é muito bem articulada e estava de vestido, laços e cabelos penteados. Ela falava e cantava com as plantas no fundo e havia uma guitarra pendurada ao seu lado. Isso remetia à presença constante da música e sua importância para Gabriela, afinal, seu sonho é ser cantora um dia. Assim, como o verde e as plantas no fundo também foram uma escolha. Quando Gabriela descreveu sua cidade, na Venezuela, quis descrever as riquezas naturais da região, abria as mãos e sorria quando lembrava dos rios, montanhas e cachoeiras. Era como se ela os estivesse vendo ali naquele momento.

## 6 - OS IRMÃOS ELIANA, HILLARY E ENDER

O sexto vídeo de 2 min 22 s é de três irmãos. Eliana de 13 anos apresenta a si e aos seus irmãos Hillary e Ender em português:

Nós vamos contar uma história de superação e motivação" (Hillary prossegue em português) Boa tarde a todos os presentes! Saúdo a todos os refugiados e imigrantes que se mobilizaram a este país pela situação econômica e social que vive nosso país e nossa Venezuela, que mediante as orações a Deus esperamos o melhoramento para o regresso de todos vocês.

SUMÁRIO



Narrando a história e superação. Meu nome é Eliana, eu tenho 13 anos, eu vou contar a história da minha família. Meu pai em 2018 imigrou ao Brasil, que nos acolheu com muito carinho e amor. Meu pai trabalhou e lutou bastante, como trabalhador informal, trabalhador de áreas de manutenção e pedreiro para transferir recursos monetários até a Venezuela para a compra de alimentos e outras coisas mais. (Ender continua) Já que o salário da minha mãe não dava para nada, pela inflação do país, ela decidiu trocar o pouco de dinheiro para transferirmos para o Brasil. Na chegada ao Brasil nosso pai nos acolheu com muito carinho e amor. Ao passar os meses e o tempo o salário do meu pai não tava dando nem pra comida, então minha mãe encontrou trabalho lá na fundação Canarinhos da Amazônia AICAEP dirigida pela presidente Miriam Nascimento Bloss. Um grande agradecimento a ACNUR e seus programas sociais pelo aporte e apoio à escola Canarinhos da Amazônia e aos refugiados. Também queremos falar sobre a pandemia de Coronavírus, Covid-19, que está impactando o mundo e afetando casas, pessoas e seres queridos, que nos impossibilitou o esporte, a educação e a cultura. Também queremos agradecer ao Brasil, às instituições públicas e privadas do Brasil. Obrigado!" (Todos repetem juntos) "Brasil, povo amigo latino-americano, te queremos! Viva a Venezuela! *Gracias!*

Este foi o único vídeo em que as crianças fizeram o esforço de falar português. Todos estavam com a camiseta verde e amarela do Brasil, sentados atrás de uma mesa, com objetos que tinham um sentido específico naquele contexto. Havia uma revista sobre o coronavírus no centro, um objeto com a sigla do AICAEP, um objeto com a sigla da ACNUR e uma garrafinha com a sigla da Polícia Rodoviária Federal (PRF), mostrando quais eram os atores presentes e importantes no espaço do Projeto. Tudo parecia muito bem ensaiado. Enquanto um falava, os outros permaneciam sorridentes, mesmo quando algumas situações narradas eram menos felizes. O que me marcou nesse vídeo foi o incrível otimismo e a determinação dos três irmãos ao contar o que eles mesmos chamaram de "história de superação". Claro que eles apontam as inúmeras dificuldades por que passaram, mas mesmo assim com a cabeça erguida e um sorriso no rosto. No final eles agradecem ao Brasil e fazem uma espécie de coreografia: todos em sincronia batem no peito, erguem os braços com punhos fechados simbolizando resistência e beijam o símbolo do Brasil em suas camisetas.

## CRIANÇAS MIGRANTES, CRIANÇAS PROTAGONISTAS

Neste momento procuro analisar os sentidos e as percepções de crianças migrantes a respeito de seus próprios processos migratórios, a partir dos vídeos acima descritos. Levo em consideração sua participação direta e ativa no mundo enquanto sujeitos sociais, capazes de exprimir pensamentos e ideias, de analisar contextos vividos e não vividos, que ao se relacionarem com outras culturas, atribuem sentidos e significados pessoais ao que conhecem (Conde, Alcubierre, 2018). Procuro refletir sobre as estratégias utilizadas na construção desses vídeos, marcadas por performances narrativas que acionam diversos elementos corporais, vocais e audiovisuais.

Em primeiro lugar, é evidente que foi elaborado um roteiro prévio que deveria ser seguido na realização dos vídeos. Foram vídeos produzidos dentro de um contexto específico: para agradecer ao projeto e ao parceiro ACNUR, a pedido de Miriam. No entanto, apesar de possuírem traços em comum, as crianças fazem seus relatos de acordo com mecanismos visuais e corporais específicos. São as crianças que produzem essas narrativas e por isso são as protagonistas destas histórias. Como defendem Vanessa Ponte e Fabrício Neves, no contexto de produção de vídeos por crianças na pandemia:

Ainda que adultos tenham se envolvido na produção dos vídeos ou tenham contribuído com a elaboração das narrativas, não há como negar que o protagonismo das cenas pertence a elas, o ritmo impresso na transmissão da mensagem, o tempo de fala, inclusive, todo o conjunto de técnicas corporais que mobilizam na relação com a tecnologia: uma forma de posicionar o corpo, o olhar e a voz (Ponte; Neves, 2020, p. 101).

O uso da música, os repertórios, as estratégias de início e conclusão de histórias, os enquadramentos, os figurinos, cenários, penteados, a postura são elementos importantes empregados pelas crianças (e dos adultos que as apoiaram) na construção dos vídeos e do que podemos chamar de suas “performances narrativas” (Hartmann, 2014).

SUMÁRIO



Nesses vídeos também é possível perceber descrições intensa do presente, de como é a vida agora, e também da passagem, ou seja, do que era a vida antes da crise no país de origem e do que é a vida depois da travessia ao país de destino. O foco na passagem, na mudança, aponta para uma das principais questões do processo migratório. Esta mudança é muitas vezes marcada “pela ruptura com referências, famílias, idiomas, afetos. (...) O jovem imigrante, tão logo chegue ao país, vai encontrar a acolhida e também vai se deparar com a diferença, com a alteridade”. (Hartmann, 2018, p. 84). Elas narram suas histórias, descrevem como vivenciam, resistem e negociam com a dura realidade migratória, que passou a ser permeada pelas nova e também difícil realidade do momento pandêmico.

Outra questão que se destaca nesses vídeos é o forte marco religioso. Vemos muitas crianças que agradecem a Deus, e umas até colocam imagem religiosas no próprio vídeo. O que isso significa? Patrice Schuch (2011) analisa os modos de gestão da infância e da juventude no Brasil. Ela aponta para a construção de novas tecnologias de moralidades diversas, principalmente religiosas, e tecnologias de intervenção social como as práticas assistencialistas de “ajuda”. Isso põe em xeque retóricas unilineares sobre “modernidade”, direitos e processos de redemocratização. Esse debate nos faz refletir sobre a visão que é construída no trabalho voluntário e do apoio das ONGs, vinculado muitas vezes a sentidos morais e religiosos. Essa narrativa muitas vezes é reforçada inclusive por agentes jurídico-estatais que, responsáveis por uma política de proteção para crianças e adolescentes longe de ser dominada apenas pelo código legal, agem baseados em valores que revelam o engajamento religioso (Schuch, 2011).

Além disso, esses vídeos nos fazem refletir sobre o uso ativo da tecnologia por parte das crianças. As crianças assumem a posição de sujeitos de processos comunicacionais, produzem narrativas da infância e atuam na construção dessa categoria. De acordo com Ponte e Neves (2020), são complexos os modos em que as crianças e as tecnologias se agenciam para produzir formas e conteúdos de comunicação. Em tempos de pandemia e isolamento social, as crianças produziram conteúdos e encontraram na tecnologia formas de expressão que as conectam ao mundo. É possível perceber o protagonismo das crianças de diferentes classes sociais na construção de seus cotidianos, que utilizam as tecnologias de forma mais

SUMÁRIO



intensiva (Ponte; Neves, 2020). Atualmente as tecnologias digitais ocupam diversos espaços, as ruas, as escolas, e estão cada vez mais ligadas não apenas ao lazer, mas também à aprendizagem, como é o exemplo do EAD, e à produção de conteúdos virtuais. A flexibilidade e as transformações constantes do uso da tecnologia estão interligadas às mudanças da sociedade, pois “tecnologias e sociedade são coproduzidas” (Ponte; Neves, 2020, p. 91).

Considerar a criança um ser isolado do mundo e passivo à influência tecnológica é um tipo de abordagem determinista que não cabe aqui. Nesse contexto, as crianças não são apenas consumidoras de conteúdos virtuais, mas também produtores. A sociologia da infância demonstra que a realidade das crianças passa a ser reconfigurada por meio de suas próprias ações. Não estamos sugerindo negar os prejuízos de um uso excessivo de tecnologia por parte das crianças, como problemas de saúde mental, depressão, ansiedade, dificuldade na linguagem, entre outros: no entanto, as crianças fazem parte da construção desse processo que não é nem bom nem mau *a priori*, mas contextual (Ponte; Neves, 2020).

Para romper com a visão adultocêntrica na qual crianças estão apenas sujeitas a um processo de socialização absorvido de forma mecânica e passiva, sem reflexão, é preciso reconhecê-las como sujeitos ativos e atuantes no mundo, abrindo a possibilidade de aprender com elas. Por isso, dialogar com as crianças é importante para buscar melhorar suas condições, elaborar políticas públicas direcionadas a elas e soluções a partir de trabalhos realizado com elas e para elas.

## CONCLUSÃO: CRIANÇAS MIGRANTES, MESMOS DIREITOS

Todos os dias milhares de pessoas deixam seus lares em busca de uma nova perspectiva de vida. As crianças são parte significativa desses fluxos migratórios e, por isso, é importante dar visibilidade a esses sujeitos e suas trajetórias, levando em consideração suas experiências e opiniões na formulação de políticas públicas.

SUMÁRIO



No Brasil, as crianças e adolescentes refugiados possuem os mesmos direitos que as crianças brasileiras e também são protegidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990). O Direito Internacional reconhece que a criança necessita de proteção especial por ser mais vulnerável a violações de direitos. O cuidado especial destinado à criança é estabelecido nas Declarações e Convenções de Direito Internacional, que auxiliam na elaboração de políticas públicas e legislações em âmbito nacional.

A participação da criança no mundo deve ser reconhecida como um direito. Por participação entendo “todos os processos, ações e atividades que estão contribuindo para a construção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos” (Arregui, Borelli, Pontual, 2019, p. 23). Esses processos devem envolver suas escolhas e tomadas de decisões a respeito de temáticas que as concernem.

É importante dar visibilidade às suas histórias. Por isso é necessário reconhecer a capacidade de expressão das crianças e elaborar mecanismos que incentivam a manifestação dessas vozes, com uma escuta atenta e qualificada. Não falo em “dar voz” e sim reconhecer o direito à voz. A “participação cidadã” busca ampliar as vozes dos não escutados, desenvolver suas capacidades de decisões e afirmar as crianças e adolescentes como sujeitos de direito. Uma perspectiva estruturante em ações participativas como esta é a problematização do “dar a voz”, que faz parte de uma visão adultocêntrica que entende que crianças não têm voz e que o poder de fala é dos adultos.

Para incentivar sua participação é preciso reconhecê-las como sujeitos de direitos e atores centrais na construção e aperfeiçoamento desses direitos. Não é possível proteger plenamente as crianças se lhes é negado o direito à participação, logo, participação, proteção e provisão são indissociáveis. A participação é transformadora e a escuta pode incentivar a criação de estratégias de autoproteção por parte das crianças e adolescentes (Arregui, Borelli, Pontual, 2019).

Concluo reafirmando mais uma vez que é fundamental ouvir atentamente as crianças. As crianças participam ativamente da vida social, transformando e ressignificando os fluxos migratórios. Esses sujeitos precisam ser ouvidos para a formulação de políticas públicas eficientes direcionadas a eles. Um trabalho que os engloba é certamente um trabalho que encontra em suas falas e gestos o princípio da mudança.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ARREGUI, C.; BORELLI, S.; PONTUAL, P. (orgs). **Cultura como vetor de proteção**: protagonismo de crianças e adolescentes. São Paulo: EDUC, 2019. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/40637/1/9788528306361.pdf>. Acesso em 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 07 jul. 2024.

CONDE, S. F.; ALCUBIERRE, K. S. L. Sentidos e percepções de crianças migrantes em Florianópolis. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 12, n.2, 358- 368, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592018v21n2p358>. Acesso em 10 set. 2024.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2005.

COLANGELO, M. A. La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. **Serie Encuentros y Seminarios**. Mesa: Infancias y juventudes. Pedagogía y formación. Ministerio de Educación de la Nación, 2003. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>. Acesso em: 13 set. 2025.

HARTMANN, L. Vozes em Diáspora: como crianças imigrantes contam suas histórias. **Revista del Museo de Antropología**, Córdoba, v. 11, p. 83-90, 2018. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/antropologia/article/view/21462?articlesBySimilarityPage=8>. Acesso em 15 set. 2024.

HARTMANN, L. "Arte" e a "Ciência" de contar histórias: como a noção de performance pode provocar diálogos entre a pesquisa e a prática. **Moringa**, João Pessoa, v.5, n.2, p. 33-48, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/22211>. Acesso em 15 set. 2024.

LAURIOLA, J. L. H. **Entre fronteiras e histórias**: vivências de crianças imigrantes venezuelanas em Roraima – RR. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2020. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/27251/1/2020\\_JuliaLuciaHelenaLauriola\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/27251/1/2020_JuliaLuciaHelenaLauriola_tcc.pdf). Acesso em: 12 set. 2025.

LAURIOLA, J. L.H. HARTMANN, L. FLEISCHER, S. O menino que não pôde voltar para casa: crianças migrantes venezuelanas em Roraima – RR. **InSURgência**: revista de direitos e movimentos sociais, Brasília, v. 9, n. 2, p. 205–226, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/47431>. Acesso em: 12 set. 2025.

PASTORE, M. D. N. Infâncias, crianças e pandemia: em que barco navegamos? **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/2797> Acesso em: 20 ago. 2024.



SUMÁRIO

PONTE, V. P.; NEVES, F. Vírus telas e crianças: entrelaçamentos em época de pandemia. **Simbiótica**, Vitória, v. 7, n. 1, p. 87-106, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/30984>. Acesso em: 12 set. 2025.

RAFFOUL, J. S. A. (in)observância dos direitos das crianças refugiadas venezuelanas em Roraima. **Brazilian Journal of International Relations**, Marília, SP, v. 9, n. 2, p. 374-404, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjir/article/view/9261>. Acesso em: 13 set. 2025.

SCHUCH, P. Justiça, Cultura e Subjetividade: tecnologias jurídicas e a formação de novas sensibilidades sociais no Brasil. **Scripta Nova - Revista eletrônica de geografia y ciências Sociales**, Universidade de Barcelona, v. XVI, n. 395 (15), 1-8, 2012. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-395/sn-395-15.htm>. Acesso em: 12 set. 2025.





# 16

*Cecília M. Pinheiro Machado  
Viviane Beineke*

**CELEBRANDO CULTURAS,  
ENCONTROS E INVENÇÕES  
MUSICAIS NA INCLUSÃO  
DE CRIANÇAS MIGRANTES  
E REFUGIADAS NA ESCOLA**

SUMÁRIO



As crianças chegam à escola trazendo consigo as vivências de suas trajetórias de vida.<sup>57</sup> A escola, como um dos principais espaços de acolhimento de crianças migrantes e refugiadas, precisa valorizar e reconhecer seus diversos saberes e experiências, incentivando diálogos interculturais e as aprendizagens que surgem das interações entre elas. Neste texto<sup>58</sup>, apresentamos propostas para, por meio da música, acolher, interagir com e aprender sobre a diversidade do mundo, buscando formas de inclusão social e ampliação do universo cultural de todas as crianças.

A música pode estar presente na escola de várias maneiras, e, aqui, sugerimos caminhos para trabalhar com práticas musicais criativas. Essas práticas incentivam a imaginação, a inventividade e a colaboração, abrindo espaços para que as crianças compartilhem seus conhecimentos e vivências. Nas práticas criativas, podemos projetar novos modos de fazer música, explorando relações imaginativas que se desenvolvem quando inventamos nosso próprio jeito de cantar, tocar ou performar uma música conhecida, ou quando criamos uma música nova. Esses processos abrem novas dimensões de interação social em práticas compartilhadas e colaborativas.

Nas propostas desenvolvidas, focamos em práticas musicais voltadas ao acolhimento, à escuta e à interação entre as crianças, utilizando canções e brincadeiras musicais que podemos ensinar e aprender com elas. As atividades visam aproximar as crianças entre si e da professora, por meio de um repertório variado que reconhece um mundo culturalmente diverso. Além do acolhimento, as propostas buscam incentivar o protagonismo das crianças, criando espaços para escuta e tomada de decisões artísticas. Elas podem usar sua imaginação e experimentar outras formas de interação e participação social através da criação musical.

O projeto é inspirado na ideia de um piquenique, no qual compartilhamos saberes musicais culturalmente situados, incluindo a maneira como celebramos encontros, o que comemos e bebemos e como brincamos.

57 Este capítulo foi realizado com o apoio do Programa UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação de Santa Catarina, pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado Santa Catarina (FAPESC), e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

58 Este texto revisita propostas desenvolvidas em uma escola como trabalho de campo realizado para a pesquisa de doutorado em andamento no PPGMUS/UDESC.

## SUMÁRIO

Em roda, começamos com um canto de boas-vindas do povo indígena Krenak, depois exploramos um jogo de mãos popular em diversos países latino-americanos e, entre chocolates, borboletas e uma receita de chá, brincamos com um jogo de copos criado sobre verso tradicional da Guatemala. Concluímos com a composição colaborativa de uma música sobre comidas e receitas conhecidas pelas crianças, promovendo diálogos sobre suas origens e culturas.

## CELEBRANDO AS CULTURAS DA INFÂNCIA

As crianças têm curiosidade, abertura e prazer em aprender canções em outras línguas, explorar práticas musicais de diferentes povos e compreender os seus significados. Conhecer e participar de brincadeiras de outras culturas permite que entendam a sua cultura como uma entre muitas, promovendo a alteridade e favorecendo a quebra de posturas preconceituosas em relação a diferentes sonoridades, culturas e seus indivíduos, além de enriquecer e ampliar o seu repertório musical (Fragoso, 2018).

Quando convidamos e damos espaço para o compartilhamento de canções de suas origens, favorecemos a criação de um espaço intercultural de conforto, suporte e segurança social, onde as pessoas podem construir coletivamente um repertório diversificado, conhecendo outras culturas e tendo as suas origens valorizadas (Marsh; Dieckmann, 2016).

As canções com jogos de mãos são um fenômeno mundial, presentes em diversas culturas, e fazem parte das culturas da infância (Gainza, 1996; Souza, 2018). Essas práticas sociais promovem a interação entre as crianças e favorecem suas aprendizagens. Souza (2018), observa que as crianças aprendem de maneira colaborativa e holística, envolvendo-se ativamente na recriação dos jogos, sem dissociar texto, música, brincadeira e movimento. A autora relata que, para tornar a brincadeira ainda mais divertida, as crianças frequentemente recriam os jogos, inventando novos desafios, o que é muito prazeroso.

Marsh e Dieckmann (2016, 2017) e Amanda Minks (2013) destacam o potencial dos jogos de mãos em promover a integração e inclusão social das



SUMÁRIO



crianças. São atividades interculturais e intertextuais, porque conectam aspectos musicais, textuais e cinestésicos de diferentes tempos, lugares e culturas (Marsh; Dieckmann, 2016). Os jogos cantados possuem fórmulas que facilitam a inclusão social de crianças recém-chegadas, incorporando características linguísticas, de movimento e brincadeira comuns a diversas culturas, o que os torna familiares para crianças de diferentes origens (Marsh; Dieckmann, 2017).

As brincadeiras de mãos, comumente, apresentam melodias e estruturas que facilitam a memorização e, junto com a diversão e os desafios que proporcionam, favorecem o ensino e a aprendizagem entre as crianças (Marsh; Dieckmann, 2017; Gainza, 1996). Para participar, as crianças não precisam falar a mesma língua, pois os jogos geralmente envolvem poucas palavras ou vocábulos (sílabas não significativas), permitindo que as crianças de diferentes origens interajam e inventem variações. Essas práticas oferecem, dessa forma, um espaço de pertencimento, favorecendo o envolvimento nas atividades, em que podem contribuir com ideias e invenções próprias (Marsh; Dieckmann, 2016, 2017).

Gillian Howell (2011) argumenta que todas as crianças se sentem valorizadas e capazes ao participarem de atividades de composição musical colaborativa. Essas atividades podem oferecer um caminho possível para construir um ambiente acolhedor e inclusivo, em que todas se sintam pertencentes. Essas práticas reconhecem habilidades, experiências e conhecimentos culturais prévios, proporcionando experiências de sucesso e apoio que não dependem da linguagem falada. Assim, podem impactar positivamente a autoestima dos estudantes recém-chegados, o seu engajamento com o aprendizado e a sua integração com a escola em geral (Howell, 2011).

Muitas vezes, a sociedade entende o termo “composição” como uma atividade restrita a especialistas, mas, na educação musical, adotamos uma visão mais abrangente e inclusiva. Consideramos a composição como uma prática que permite a escolha e a criação de ideias sonoro-musicais, como criar uma frase rítmica de acompanhamento para uma canção, inventar uma melodia para um poema ou criar uma letra para uma melodia, sem a necessidade de registro escrito (Beineke, 2023). Essas atividades costumam fazer parte do cotidiano das crianças, mesmo que elas não as reconheçam como “composições”.

SUMÁRIO



As práticas criativas permitem o encontro de sistemas, valores e vivências sonoro-culturais de cada criança, possibilitando tensionar e colocar em perspectiva valores, fazeres e ideias de música estabelecidos, questionando hierarquias e problematizando nossa visão de mundo. Nessa perspectiva, propostas de composição visam promover o pensamento imaginativo e incentivar a exploração de possibilidades inventivas por meio de decisões musicais tomadas pelas crianças, desenvolvendo o seu pensamento crítico e incentivando trocas interculturais (Beineke, 2023).

Propomos um caminho baseado em perguntas e diálogos que auxiliem no processo criativo colaborativo das crianças. Nosso objetivo é possibilitar escolhas e decisões coletivas, promovendo o engajamento na criação de suas próprias músicas, acolhendo e celebrando a diversidade de conhecimentos e experiências entre as crianças.

## PO HAMÉK: CELEBRANDO ENCONTROS

Pensar em uma aula como um encontro de pessoas que compartilham suas ideias e ancestralidade, trazendo uma diversidade que pode colorir nossa visão e nosso modo de estar no mundo, pode ser um ponto de partida para o planejamento em educação musical. Neste projeto, propomos um cenário que contextualiza esse encontro: um piquenique imaginário, repleto de jogos, brincadeiras e criação musical.

Propomos uma saudação inicial em roda, com a canção *Po Hamék*, do povo indígena Krenak. Essa é uma cantiga de boas-vindas entoada por jovens e crianças, acompanhada por batidas de pés e mãos. É frequentemente cantada em festas de aniversário, no terreiro, no pátio da escola, coletivamente, como as cantigas de roda, estimulando a camaradagem e a brincadeira, conforme explicado por Ailton Krenak (*apud* Pucci; Almeida, 2017)<sup>59</sup>.

59 Esta canção foi conhecida pelo trabalho de Magda Pucci e Berenice de Almeida (2017) e está disponível no site que dá suporte ao livro das autoras: <https://www.cantosdafloresta.com.br/audios/po-hamek/>, com informações sobre o povo e sobre a canção.

SUMÁRIO

O povo Krenak vive atualmente nos estados do Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo, em uma área muito reduzida, que foi reconquistada com muita luta. Originalmente chamados de “Botocudos” pelos portugueses, devido ao uso de botoques nos lábios e nas orelhas, os Krenak se designam como Borum, que na sua língua – também chamada borum –, significa “gente”. Passaram a chamar-se Krenak em homenagem a uma liderança com esse nome, no início do século XX. Atualmente, apenas as mulheres acima de 40 anos são bilíngues; os homens e as pessoas mais jovens falam apenas português. O povo Krenak tem feito esforços para que as crianças voltem a falar borum<sup>60</sup>.

*Po Hamék<sup>61</sup>*

Letra em Borum	Pronúncia sugerida	Tradução
<i>Na gran tondon mûm gri</i>	Na grantandó naum gri	Vamos todos cantar juntos
<i>Na gran tondon mûm gri</i>	Na grantandó naum gri	Vamos todos cantar juntos
<i>Gri erehé, gri erehé</i>	Grirerré grirerré	Cantar bonito, cantar bonito
<i>Po hamék, po hamék</i>	Pauamé, pauamé	Bater palmas, bater palmas
<i>Po hamék, gri erehé</i>	Pauamé, Grirerré	Bater palmas, cantar bonito
<i>Gri erehé, po hamék</i>	Grirerré, pauamé	



Antes de levar a música às crianças, é essencial que a professora aprenda a cantá-la, ouvindo a gravação das crianças Krenak. Recomendamos começar cantando junto com a gravação e, depois, praticar cantar sem ela, ensaiando também a percussão com palmas e pés. Com essas práticas, a professora poderá ensinar a música com segurança, envolvendo as crianças na performance.

60 Outras informações sobre o povo Krenak podem ser encontradas no site dos Povos Indígenas do Brasil: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krenak#:~:text=0s%20Kren%C3%A1k%20ou%20Borum%20constituem,Kr%C3%A9n%2C%20sua%20auto%2Ddenomina%C3%A7%C3%A3o.>

61 Transcrição da letra e tradução de Maurício Krenak. Disponível no site da editora do livro de Magda Pucci e Berenice de Almeida (2017): [www.cantosdafloresta.com.br](http://www.cantosdafloresta.com.br).

SUMÁRIO



Sugerimos, também, formar uma roda com as crianças e cantar a canção uma vez, com alegria e entusiasmo, como um convite à participação de todos. Para tornar a atividade mais envolvente, cante como os Krenak: bata três vezes os pés alternadamente com as sílabas "Gri erehé" (gri-re-rré) e bata palmas três vezes cada vez que cantar as palavras "Po Hamék" (pau-a-mé).

Em seguida, é recomendado dividir a canção em frases, cantando mais lentamente para que as crianças conheçam as palavras e possam repeti-las. Após essa prática, pode-se cantar a canção no andamento normal, sem parar, convidando as crianças a entoarem e fazerem a percussão juntas. As crianças aprenderão a canção ao participarem, cantando juntas a cada repetição.

A performance pode incluir variações. Uma opção é organizar o grupo em duas rodas concêntricas, em que a roda externa execute "Gri erehé" e a roda interna responda com "Po Hamék". Para tornar a percussão corporal mais interativa, transformando-a em um jogo de mãos coletivo, é possível propor que os sons de palma sejam realizados levando os braços lateralmente para cima, batendo cada mão na mão das colegas à direita e à esquerda na roda. Outra opção é sugerir que as crianças batam as mãos nas mãos da pessoa à sua frente na outra roda, se ambas as rodas tiverem o mesmo número de participantes.

Ir acelerando a execução a cada repetição é desafiador e costuma ser uma brincadeira gostosa, até ficar tão rápido que todas as participantes se confundam! Se instrumentos musicais, como percussões, estiverem disponíveis, podem ser incorporados à performance, substituindo, por exemplo, os sons de palmas e pés. Além disso, as crianças podem ser incentivadas a darem ideias para a realização da canção de maneira cada vez mais divertida e integradora.

É importante conversar com as crianças sobre a música, incentivando-as a compartilhar suas impressões: *alguém gostaria de fazer algum comentário? O que imaginam que significa essa música?* Trazer informações sobre o contexto cultural da música, mostrando como o Brasil é um país multilíngue e de muitos povos, é um modo de valorizar a diversidade. Aproximar as crianças das culturas indígenas e conversar sobre os diferentes povos,

SUMÁRIO



suas formas de organização social, línguas, diferentes formas de entender o mundo, de fazer e significar músicas ajuda a desconstruir estereótipos e a representação dessas culturas no imaginário social. Isso é crucial para a superação das relações coloniais no desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais (Tristão; Beineke, 2023)<sup>62</sup>.

Fragoso (2018) argumenta que um contato contextualizado com as culturas indígenas, que não separa música e cultura, pode promover uma postura mais sensível em relação às questões indígenas. Esse tipo de contato pode transformar atitudes em relação às músicas, às culturas e à vida em comunidade, favorecendo o acolhimento e a valorização tanto das nossas origens quanto das dos outros.

## CHÁ COM CHOCOLATE: CELEBRANDO CULTURAS

Receber pessoas com comidas e bebidas gostosas pode ser uma forma acolhedora e gentil de introduzir novas culturas. Para começar as gostosuras do nosso piquenique sonoro, sugerimos um jogo de mãos tradicional chamado *Chocolate*, ou *Choco-la-la*, que é brincado por crianças em diferentes países da América Latina. Escute a música<sup>63</sup> pelo QR code disponibilizado abaixo e experimente acompanhar os versos com o ritmo das mãos, como mostrado no vídeo do próximo QR code.

### Chocolate/ Choco-lá-lá

*Choco-choco-la-la*

*Choco-choco te-te*

*Choco-la, choco-te*

*Cho-co-la-te*



62 Indicamos o livro *Vozes Mbya-Guarani na educação musical escolar* (Tristão; Beineke, 2023), realizado em diálogo com os Mbya-Guarani da Terra Indígena Morro dos Cavalos em Palhoça (SC), com propostas para o trabalho com crianças não indígenas.

63 Gravação do CD "Chocolate, Chák, Chák" de Julio Brum *Con Los pájaros pintados* (Uruguai), com crianças de escolas de Montevideo.

SUMÁRIO



Para que todos conheçam a música, podemos realizá-la primeiro numa grande roda, todo mundo fazendo a parte rítmica batendo as mãos e punhos no chão. Em seguida, sugerimos dividir a turma em duplas para fazer a brincadeira. Ela pode ser realizada de várias maneiras e existem variações da letra. Conhecemos a versão chamada de “soco-soco-bate-bate”, na qual se brinca primeiro batendo as mãos fechadas (soco-soco), depois palma com palma (bate-bate) e costas de mão com costas de mão (vira-vira). Veja, pelo QR Code abaixo, um vídeo com meninas da Argentina realizando a brincadeira, com os mesmos movimentos, porém em outra ordem.

Na sequência, sugerimos o desafio de juntar duplas para formar quartetos e realizar a brincadeira. *Fica mais difícil? É mais interessante? Quais variações os grupos podem inventar?*

Chocolate - Jogo de mãos



Legenda<sup>64</sup>:

- (soco-soco) com as mãos fechadas e juntas, bater os seus punhos nos punhos dos colegas
- || as duas palmas, paralelas e verticais (dedos apontando para cima) batem contra as do colega à frente
- >< bater com as costas das mãos, paralelas e verticais (dedos apontando para cima) no dorso das mãos do colega

Uma menina venezuelana nos contou que, de onde veio, Ciudad Bolívar, conhecia a letra como: “cho-co, cho-co, lá lá, cho-co, cho-co, le le, cho-co lá, cho-co le, cho-co-la-te!”. Uma outra menina, da Argentina,

64 Escritas baseadas em Beineke e Freitas (2006), Gainza (1996) e Souza (2018).

SUMÁRIO

nos contou conhecer a brincadeira substituindo a palavra chocolate por “Mariposa” e cantou: “Ma-ri, ma-ri, po po, ma-ri, ma-ri, sa sa, ma-ri-po, ma-ri-sa, ma-ri-po-sa!” Mariposa, em espanhol, significa borboleta, o que combina com nossa proposta de acolhimento ao ar livre, em um piquenique.

*Alguém conhece outra variação? O grupo gostaria de inventar uma nova versão da música, usando outra palavra de quatro sílabas?*

*Alguém percebeu que ainda não bebemos nada nesse piquenique? Para dar sequência ao jogo de mãos do chocolate, lembramos da brincadeira de mãos *Hojas de té*, tradicional da Guatemala.*

**Hojas de té**

*Hojas de té*

*Hojas de té*

*Cinco de azúcar*

*Y dos de café*

**Tradução**

Folhas de chá

Folhas de chá

Cinco de açúcar

E duas de café



Sugerimos que todos recitem juntos a letra e inventem uma maneira de cantá-la coletivamente. Se preferirem, também podem aprender a cantar acessando a gravação pelo QR code acima<sup>65</sup>. Além disso, o grupo pode criar coletivamente um jogo de mãos para acompanhar o verso. Depois, esse jogo de mãos inventado pode ser usado como base para a criação de uma nova música, diferente dos versos de *Hojas de té*. Abaixo, apresentamos um vídeo com uma possibilidade de jogo de mãos e, como estamos num piquenique, também apresentamos uma proposta para realizar a brincadeira com acompanhamento de jogo de copos.

Por este QR Code você acessa um vídeo com uma possibilidade de brincadeira com jogo de mãos.



SUMÁRIO

*Hojas de té - Jogo de copos*

The image shows two musical staves. The first staff is for the phrase 'Hojas de té' and the second for 'Cinco colheres de açúcar'. Each staff has a treble clef and a 6/8 time signature. The notes are placed on a four-line staff with a bar line. Below each note is a red symbol indicating a specific action: a red 'X' for clapping, a red circle with a vertical line for holding the cup, a red double line for tapping the floor, and a red 'D' for tapping the cup on the floor. The symbols are placed under the notes for 'Ho', 'jas', 'de', and 'té' in the first phrase, and under 'Cin', 'co', 'de', 'a', 'zu', 'car', 'Y', 'dos', 'de', 'ca', 'fé' in the second phrase.

A segunda frase pode ter a variação:

A row of red symbols representing variations for the second phrase: a red 'X', a red circle with a vertical line, a red 'D', a red 'D' with a diagonal slash, a red 'D' with a vertical line, a red double line, a red 'D', a red 'X', a red circle with a vertical line, and a red 'D' with a diagonal slash.

**Legenda:**

-  bater palma
-  bater a mão no fundo do copo, segurando-o
-  bater uma mão no chão
-  bater a boca do copo no chão
-  pegar o copo pelo fundo, segurando-o e levantando-o
-  bater a boca do copo na mão esquerda, passando-o para esta mão
-  bater o canto do fundo do copo no chão
-  bater o fundo do copo na mão direita, passando-o para esta mão
-  passar o copo para o colega da direita (sem arrastar) batendo a boca do copo no chão

*Perceberam que esses versos falam de uma receita? Seria um chá com café, ou um café com folhas de chá? Ou ainda um chá feito com folhas de café? Deve ser bem doce, pois vão cinco colheres de açúcar! Vocês conhecem essa bebida?*

## CELEBRANDO AS INVENÇÕES DAS CRIANÇAS

Na sequência, convidamos as crianças a pensarem em receitas de comidas típicas de suas origens que poderiam oferecer ao grupo no piquenique. Junto com lembranças de imagens, colecionamos também aromas e sabores dos lugares onde passamos, que evocam memórias. *Que prato de comida você gostaria de apresentar aos colegas? Você conhece a receita?*

Organizadas nos quartetos formados anteriormente, sugerimos que as crianças se espalhem pela sala (ou ao ar livre!) em pequenos grupos, para escolher uma receita e criar sua própria música com jogo de mãos ou com jogo de copos<sup>66</sup>. A composição deve ser curta, como *Hojas de té* e pode envolver rima ou não, conforme o grupo decidir. Para crianças um pouco mais velhas, também podemos sugerir a criação de uma quadrinha. Como exemplo, temos essa quadrinha tradicional da Venezuela sobre a arepa, um tipo de pãozinho recheado feito de milho, que também é brincada como um jogo de mãos<sup>67</sup>:

*Arepita de manteca*

*pa' mamá que está contenta*

*Arepita de maíz*

*pa' papá que está feliz*

Arepinha de manteiga

pra mamãe que está contente

arepinha de milho

Pro papai que está feliz

Como estamos falando de acolhimento e integração de culturas, é importante dizer às crianças que elas podem inventar suas músicas em qualquer língua e até mesmo misturar idiomas.

66 Com crianças menores ou com pouca experiência em trabalhos colaborativos, pode-se propor trabalhar primeiro coletivamente, no grande grupo. Nesse cenário, cada criança terá menos espaço de participação porque as ações ficam centralizadas na mediação da professora que organiza as interações sociais e o material musical sugerido pelas crianças, incentivando suas decisões e estimulando a negociação de ideias (Beineke, 2021). Nesse primeiro momento, esse tipo de interação pode ser importante para o grupo compreender e exercitar o processo de criação, como uma etapa anterior aos trabalhos em pequenos grupos, em que trabalham com mais autonomia.

67 Aprendemos esse verso com uma menina venezuelana. Como em toda brincadeira tradicional, existem variações e encontramos outros versos na publicação de Faria (2015).

SUMÁRIO



O processo de composição nos grupos requer que as crianças se engajem na proposta, conversem, façam escolhas e negociem suas ideias. Para isso, a professora precisa dar espaço a elas, deixando os grupos trabalharem com autonomia, sem a sua presença todo o tempo. Alguns minutos depois de terem iniciado, ela pode passar nos grupos para averiguar se precisam de auxílio, com alguma mediação ou incentivo; além disso, delimitar tempo para a tarefa e avisar quantos minutos faltam, costuma ajudar os grupos a se organizarem<sup>68</sup>. A professora deve incentivar a participação de todas as crianças e orientar que os grupos experimentem as ideias de cada uma antes de descartar possibilidades. Para que todas participem e se sintam compositoras da música, todas precisam participar das decisões, podendo ser necessário conversar sobre isso com as crianças.

Quando o grupo não consegue escolher, por dificuldade de negociação, é possível propor que decidam por jogos de escolha, como *Lá em cima do piano*, *Unidunitê*, ou *Pandalelê*<sup>69</sup>, que também se joga com as mãos.

*Pandalelê*  
*é depan depi*  
*Tapetá perruge*  
*Pandalelê*  
*É depan depi*  
*Tapeta perru*



Alguns grupos começarão pensando nos versos, outros terão ideias para um jogo de mãos ou um jogo de copos, e outros podem fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Não há um só caminho para a criação coletiva, e cada grupo desenvolverá o seu próprio processo.

68 Na nossa experiência, dar quinze minutos para a atividade, avisando quando faltarem cinco para acabar, pode ser suficiente. Caso os grupos não tenham terminado, pode-se ampliar o tempo.

69 Brincadeira tradicional recolhida em Minas Gerais por Pandalelê - Laboratório de Brincadeiras (Tadeu; Queiroz, 2001)

SUMÁRIO



Quadrinho de perguntas que a professora pode fazer para auxiliar o processo colaborativo de composição:

- a. Vocês já escolheram sobre qual comida será a música do grupo?
- b. Como vocês querem que a música fique? Mais séria? Engraçada? Misteriosa?
- c. Vocês vão cantar todos juntos ou em algumas partes será diferente?
- d. Todos já deram ideias? Experimentem as ideias de cada um do grupo e combinem aquilo que acharem que fica mais legal!
- e. Terá jogo de mãos ou de copos? Como será? Que tal repetir algumas vezes para memorizarem bem?
- f. Que tal ensaiar mais uma vez e ver como ficou? Vocês mudariam alguma coisa?

## CELEBRANDO AS IDEIAS DE MÚSICA DAS CRIANÇAS

Depois que cada grupo criar a sua música de receita, é importante organizar um momento para que apresentem suas composições para a turma, preferencialmente no mesmo dia. Caso isso não seja possível, gravar em áudio ou vídeo, ou sugerir que façam algum tipo de registro, como anotações ou desenhos, pode ajudar as crianças a lembrarem da sua composição no próximo encontro. A apresentação é essencial para que todas ouçam as músicas criadas nos grupos, compartilhem impressões sobre o processo criativo e valorizem as diferentes ideias.

Após a apresentação de cada grupo, é importante um momento de análise crítica coletiva. Esse momento permite que as crianças expliquem suas intenções nas composições e performances, troquem ideias, desenvolvam um vocabulário musical e reflitam sobre os significados das músicas para elas<sup>70</sup>. Incentive as crianças a explicar algo sobre o que fizeram e que comentem as invenções das suas colegas. Esse processo favorece a construção coletiva de conhecimentos, valorizando as ideias de música das crianças.

70

Sugerimos a leitura de *Educação Musical em projeto: criatividade na escola* de Viviane Beineke (2023). No primeiro capítulo, a autora apresenta e discute a fundamentação dos projetos criativo-musicais e a importância de desenvolver os processos de crítica musical com as crianças.

SUMÁRIO



Brito (2009a), define ideias de música como os modos singulares das crianças de escutar e significar acontecimentos musicais. Ouvir as crianças e compartilhar ideias permite que elas ampliem, atualizem e transformem suas ideias de música, que são sempre provisórias (Brito, 2009a, 2013; Beineke, 2023).

É importante, nesse momento, dar espaço para que todas as crianças falem, incentivando cada uma a compartilhar e explicar suas ideias e seus posicionamentos. *Como vocês fizeram/criaram essa música? Se pudessem trabalhar mais nas composições, o que mudariam? Vocês gostariam de aprender a música e o jogo de mãos ou o jogo de copos criados pelos colegas? E se juntássemos todas as composições em uma única grande composição - a música do nosso piquenique? Como poderíamos fazer isso? Vamos ouvir as ideias da turma!*

Podemos imaginar que a música de cada grupo é como um prato diferente que compõe o piquenique, celebrando a diversidade cultural através dos seus sabores e sonoridades. Dependendo do tamanho da turma e da quantidade de grupos, cada grupo poderia, também, ensinar sua composição para toda a turma, incluindo a letra e o acompanhamento com jogo de mãos ou jogo de copos.

Outra opção é criar uma grande composição unindo as músicas dos grupos em sequência: as composições dos grupos apresentam os comes, e, servindo a bebida, *Hojas de té* com jogo de copos, entre uma comida e outra. Assim, a música *Hojas de té* fará o papel de refrão na composição final, com toda turma tocando junta entre as apresentações das composições dos grupos. Isso pode ajudar a unir as composições, trazendo coesão ao conjunto diversificado de criações das crianças.

Essas são algumas sugestões, mas o mais importante é que as crianças deem ideias, experimentem e decidam como podem transformar suas pequenas composições em uma música só.

Filmar os grupos e reunir as gravações em um único vídeo para assistirem posteriormente pode ser uma boa maneira de valorizar os trabalhos das crianças. Assistir aos trabalhos filmados pode instigar a continuidade das reflexões sobre os trabalhos, favorecendo, assim, análises mais profundas.

SUMÁRIO

## CELEBRANDO A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA

*Tiê, tiê, oialá oxá  
tiê, tiê, oxalá oxá (2x)  
Passarinho estimado  
que me deu inspiração  
dos meus tempos de criança  
levei na lembrança esta recordação  
(Tiê - Dona Ivone Lara)<sup>71</sup>*

Finalizamos o nosso piquenique imaginário com a visita do tiê-sangue, um pássaro símbolo da mata atlântica que foi homenageado num samba por Dona Ivone Lara, quando era criança. Para desenvolver um trabalho intercultural em sala de aula, acreditamos que é importante não apenas oferecer um repertório diverso, mas também reconhecer a diversidade das crianças presentes, valorizando seus conhecimentos, saberes e origens. Para garantir o envolvimento das crianças nas práticas musicais criativas, é essencial criar um ambiente de escuta e acolhimento, de modo que as crianças se sintam seguras para expressarem suas ideias e dialogarem entre si. É fundamental escutá-las: *quais são os seus cantos?*

No planejamento que sugerimos neste capítulo, buscamos pensar um conjunto de atividades que favoreça o acolhimento e a inclusão das crianças migrantes e refugiadas, em diferentes dimensões. Ao selecionar o repertório, tiramos a língua portuguesa do centro, incluindo músicas em borum e espanhol. A escolha por jogos de mãos e jogos de copos busca incorporar práticas musicais que, com suas variações, atravessam infâncias de diferentes culturas. Esses jogos, realizados em pequenos grupos ou em roda, além de apresentar estruturas conhecidas em seus ritmos e movimentos, oferecem um espaço fértil para a improvisação e para a composição musical.

71 Essa foi a primeira canção da cantora, compositora e instrumentista Dona Ivone Lara, composta quando ela tinha apenas doze anos. Ela mistura línguas trazendo no refrão a expressão moçambicana aprendida com sua avó, "Oialá oxá", que pode ser traduzida como "tome cuidado". Nos versos, ela conta sua história com o passarinho tiê-sangue que ganhou de seu tio e que, certo dia, voou em busca de liberdade. Disponível em: [https://youtu.be/MM3qpBJefw0?si=\\_jsdJ6YhzA9n65\\_r](https://youtu.be/MM3qpBJefw0?si=_jsdJ6YhzA9n65_r).

## SUMÁRIO

Assim, do acolhimento e integração favorecidos por meio de práticas musicais, ampliamos as experiências coletivas nas composições colaborativas. Nesse processo, podemos conhecer mais sobre as crianças, que expressam e compartilham suas musicalidades, que sustentam seus processos criativos. A escuta dessas musicalidades e a maneira como a diversidade é negociada entre as crianças pode abrir caminho para a inclusão das crianças na escola, criando espaços para uma educação musical intercultural. É um caminho delicado que requer a escuta atenta da professora. Além disso, as crianças têm muito a dizer sobre as músicas que conhecem e as que criam! Dialogar sobre esses processos e sobre as músicas criadas em aula pelas crianças acrescenta uma camada enriquecedora ao processo pedagógico-musical que buscamos desenvolver.

Aprender sobre a diversidade do mundo envolve aprender a nos relacionar e a buscar soluções em conjunto. Integrando o colorido das nossas experiências, quem sabe possamos alçar novos voos, para imaginar, descobrir e celebrar juntos as belezas do mundo. Que os voos do tiê também inspirem leveza e esperança, com atenção e cuidado com a trajetória de cada criança.

Acesse o mural colaborativo on-line que foi planejado para reunir os materiais sugeridos neste texto e para ser espaço de troca de experiências. Convidamos as professoras e os professores a desenvolverem a proposta do texto à sua maneira e postarem as criações das crianças. À medida que mais grupos participarem, as crianças poderão conhecer e comentar as invenções de outros grupos.



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BEINEKE, V.; FREITAS, S. P. R. **Lenga la lenga**: jogos de mãos e copos. Ilustrações Diego de los Campos. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

BEINEKE, V. Aprendizagem musical criativa em tempos de pandemia: (re)compondo perspectivas e (im)possibilidades. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 30-47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20180>. Acesso em: 1 ago. 2024.

BEINEKE, V. **Educação musical em projeto**: criatividade na escola. Ilustrações Diego de los Campos. 1 ed. São Paulo: Hucitec, 2023.

BRITO, T. A. Música, infância e educação: jogos do criar. **Música na Educação Básica**, Brasília, v. 5, n. 5, 2013. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/144>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRITO, T. A. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 25-34, mar., 2009a. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/233>. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRITO, T. A. **Quantas músicas tem a Música?** ou Algo estranho no museu! Ilustrações Sílvia Amstalden. São Paulo: Peirópolis, 2009b.

BRUM, J.; CON Los Pájaros Pintados. **Chocolate, Chák, chák**. Montevideo, Uruguai: Papagayo Azul, 2003. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=d\\_lgN7q\\_jcY](https://www.youtube.com/watch?v=d_lgN7q_jcY). Acesso em: 27 ago. 2024.

FARIA, R. **Arepita de manteca**. Caracas: Ediciones Ekaré, 2015.

FRAGOSO, D. Interlocuções entre a Etnomusicologia e a Educação Musical. **Revista Música**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 143-169, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/view/145698>. Acesso em: 31 jul. 2024.

GAINZA, V. H. **Juegos de manos**: 75 rimas y canciones tradicionales con manos y otros gestos. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1996.

HOWELL, G. Do they know they're composing?: Music making and understanding among newly arrived immigrant and refugee children. **International Journal of Community Music**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 47-58, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/272209207\\_Do\\_they\\_know\\_they're\\_composing'\\_Music\\_making\\_and\\_understanding\\_among\\_newly\\_arrived\\_immigrant\\_and\\_refugee\\_children](https://www.researchgate.net/publication/272209207_Do_they_know_they're_composing'_Music_making_and_understanding_among_newly_arrived_immigrant_and_refugee_children). Acesso em: 4 ago. 2024.



SUMÁRIO

MARSH, K.; DIECKMANN, S. Interculturality in the playground and playgroup: music as shared space for young immigrant children and their mothers. *In*: BURNARD, P.; MACKINLLEY, E.; POWELL, K. **The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research**. Abingdon, UK: Routledge, 2016. p. 358-368.

MARSH, K.; DIECKMANN, S. Contributions of playground singing games to the social inclusion of refugee and newly arrived immigrant children in Australia. **Education 3-13**, [S. l.], v. 45, n. 6, p. 1-10, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2017.1347128>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MINKS, A. Interculturalidad en el discurso de los niños miskitos en Corn Island. **Wani**, [S. l.], n. 59, p. 31-49, 2013. Disponível em: <https://revistas.bicu.edu.ni/index.php/wani/article/view/49>. Acesso em: 8 jul. 2024.

PUCCI, M.; ALMEIDA, B. **Cantos da Floresta**: iniciação ao universo musical indígena. São Paulo: Peirópolis, 2017.

SOUZA, F. **Mão na mão, mão no pé, mão na testa, mão no chão**: processos criativos e de aprendizagem musical presentes nos jogos de mãos infantis. Curitiba: edição do autor, 2018.

TADEU, E.; QUEIROZ, M.; LABORATÓRIO de Brincadeiras – CP/UFMG. **Pandalelê!** Brinquedos Cantados. Palavra Cantada, 2001. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Ob\\_CSyvoEKU](https://www.youtube.com/watch?v=Ob_CSyvoEKU). Acesso em: 27 ago. 2024.

TRISTÃO, C. R. Y.; BEINEKE, V. **Vozes Mbya-Guarani na educação musical escolar**. São Paulo: Hucitec, 2023.





# 17

*Catarina Firmo*

## **O IMAGINÁRIO DA INFÂNCIA NO MUNDO DAS MARIONETAS:**

UM BOM PRETEXTO PARA FALAR  
DE ASSUNTOS SÉRIOS

SUMÁRIO



Em 2021, numa das emissões de *Rémède à la mélancolie* transmitida pela France Inter, Eva Bester entrevistou Sophie Van der Linden<sup>72</sup>, romancista e editora de livros infantojuvenis. Nesse encontro, a autora falava na importância de uma literatura para a infância, na qual surgissem heróis maus e desfechos infelizes, uma literatura que permitisse abrir o imaginário, sem a intenção de trazer lições de moral. A emissão ia ao encontro de alguns tópicos que escolhi para este texto: o teatro de marionetas<sup>73</sup> convida crianças e adultos a acolher temas sombrios, como o medo, a morte ou o fracasso. Enquanto ouvia essa emissão, tropecei no livro *O Elogio do Risco* da psicanalista francesa Anne Dufourmantelle, em que, sem esperar, encontrei mais uma ponte para as mesmas perguntas. A autora afirma que

a amplitude de decepção de uma criança é inimaginável para um adulto. Constantemente desiludida, a criança retoma a esperar e o seu movimento de espera apesar de tudo, constitui o seu âmago, porque ela vive inteiramente num tempo de esperança. No entanto, é nesses escombros e ruínas que ela começa a construir os seus refúgios e a sua linguagem secreta (Dufourmantelle, 2014, p. 110).

Anne Dufourmantelle aponta, assim, para um território em que a decepção e a esperança estreitam laços.

No espetáculo *Teatro Delusio* (2004) da companhia alemã Family Floz<sup>74</sup>, falar das sombras e do que se passa nos bastidores foi um mote para falar do tédio, do desinteresse e da desilusão. A ideia partiu de um dia em que Michael Vogel se sentou com a sua filha no *backstage* a observar o que se passava. Passados 15 minutos, aborreceram-se e voltaram para a plateia. Ao contrário da experiência real, *Teatro Delusio* é tudo, menos aborrecido. A verdade é que, assistir ao tédio dos outros e aos seus sinais de impaciência pode ser divertidíssimo. Quem nunca parou para espreitar com curiosidade a birra de uma criança entediada e frustrada que atire a primeira pedra. Acima de tudo, o espetáculo da companhia Family Floz revela como o imaginário se pode ampliar nos compassos de espera, como a ilusão e a desilusão são vizinhas.

72 Disponível em: <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/remede-a-la-melancolie/sophie-van-der-linden-on-peut-s-affranchir-de-la-melancolie-7744075>

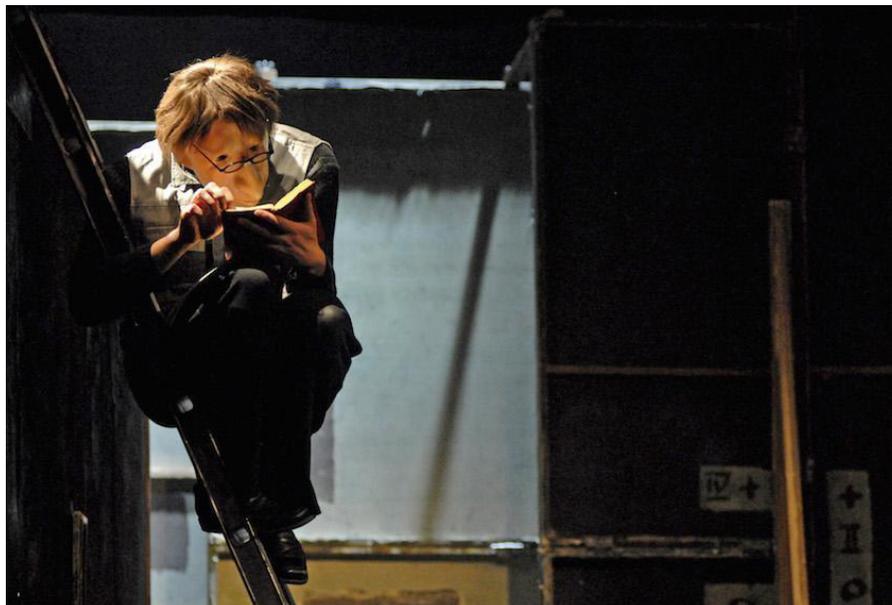
73 Este texto respeitará a grafia do português utilizado em Portugal.

74 Disponível em: <https://floez.net/en/delusio>

SUMÁRIO



Figura 1 - Teatro delusio



Fonte: Simona Boccedi (2004).

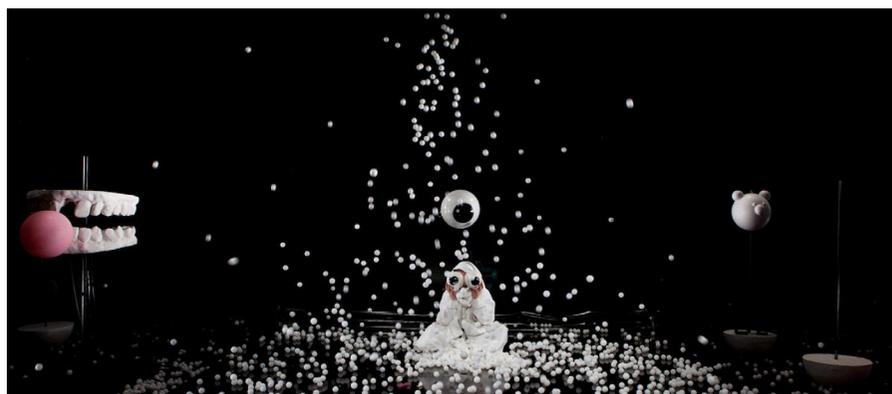
Em 2021, a artista belga Miet Warlop apresentou o seu primeiro espetáculo dirigido a crianças, intitulado *Big bears cry too*. Um universo de hipérboles, insuflado e colorido, repleto de figuras fantasmagóricas, no qual os corpos explosivos se transformam, surgindo inesperadamente fragmentados e animados. Um comprimido gigante e uma boca de onde os dentes da frente se quebram, disparando milhares de pedaços; uma chuva de bolas de ping pong, com a mesma configuração dos olhos brancos de cães de peluche que surgem separados dos corpos suspensos e em movimento, como se nos conseguissem observar; um urso de peluche é insuflado até atingir um tamanho desmesurado e acabar por explodir. Os seus membros são lançados pela plateia, como almofadas de diferentes tamanhos e feitios que são distribuídas. Dois copos de plástico, um enorme e o outro minúsculo, comunicam nos recordando a presença do comprimido gigante. A cabeça de um urso que perdeu uma orelha é colocada numa vara. Em cena, o performer manipula os objetos, mantendo-os em movimento constante, reagindo às suas metamorfoses como tarefas a cumprir, dentro dos planos previstos. Ele próprio vai se transformando, sem surpresa: um fantasma,

SUMÁRIO



uma noiva na passerelle, um super-herói, um tipo normal a quem deram duas pistolas e que acaba aborrecido a brincar com uma bola de ping pong. Segundo as palavras da artista, o espetáculo traz como foco a importância de lidar com o medo, “numa espécie de varanda do mundo. [...] Uma série de objetos voam literalmente para o palco, cada um com algo a dizer sobre a individualidade do mundo” (Warlop, 2021).

**Figura 2 - Big bears cry too**



Fonte: Reinout Hiel (2021).

As crianças ensinam-nos a materializar os medos. Espreitam debaixo das camas para confirmar se não andam por lá monstros, antes de dormir. Perseguem vilões invisíveis com espadas de borracha e nomeiam os fantasmas para que eles possam partir. Evocando os medos da infância, o mundo da noite e das sombras, o espetáculo *Pour bien dormir* (2020) de Paulo Duarte<sup>75</sup> é um convite para nomear os monstros invisíveis e desafiá-los para brincar. Cruzando a técnica ancestral do teatro de sombras com engenhocas tecnológicas, essa criação da companhia Mecanika dá continuidade ao trabalho de parceria com o ilustrador holandês Tjalling Houkema, iniciado com o espetáculo *A cauda do Sr. Kat* programado no Fimp'14<sup>76</sup>.

75 Disponível em: <https://www.mecanika.net/pour-bien-dormir>

76 Retomo neste artigo algumas considerações sobre os espetáculos *Pour bien dormir* e *Big bears cry too* do texto *Peekaboo: caçar fantasmas com rabiscos, poesia e balões coloridos* publicado na plataforma Sinais em Linha: <https://sinaisemlinha.wordpress.com/2021/11/22/peekaboo-cacar-fantasmas-com-rabiscos-poesia-e-baloes-coloridos/#more-1377>

SUMÁRIO



Figura 3 - Pour bien dormir



Fonte: Eris Massua (2020).

Numa viagem pelo mundo das sombras, a ilusão e o animismo são os veículos da narrativa poética; no jogo de mutação das formas, escalas e contrastes, as personagens inquietantes incitam a curiosidade, o frenesim do susto e do riso. Na passagem do assombrado ao encantado, a paisagem sonora, criada pela música de Morgan Daguenet, nos acolhe num espaço onírico de mistério e evasão.

No teatro de sombras, a ilusão e o animismo são os veículos da narrativa poética; o imaginário da infância se nutre desse jogo de mutação das formas, escalas e contrastes, quando as personagens inquietantes incitam a curiosidade, o frenesim do susto e do riso. Nesse espaço entre o sonho e a realidade, é possível dançar com os medos para poder sossegar e descobrir o que ganha vida quando as luzes se apagam.

O tema das migrações encontra no universo das formas animadas um lugar de encontro de várias esferas de sentido: a poética do animismo, motor para despertar o imaginário; o realismo dos objetos documentais; o jogo da ilusão, que dilui os pontos de partida e chegada entre a ficção e a realidade. É nessa conjugação de esferas de sentido que se situa o espetáculo *Smooth Life*<sup>77</sup>, que tivemos a oportunidade de assistir em Lisboa na edição do FIMFA de 2016. Trata-se de um espetáculo acessível a um público

77

Disponível em: <https://dafatheater.com/smooth-life>

SUMÁRIO



juvenil, classificado para maiores de 12 anos. Em *Smooth Life*, somos convidados para jantar e ouvir a história de Husam Abed, um palestino nascido e criado no campo de refugiados de Baqaa, na Jordânia. Nos almoços de família de Husam eram sempre nove à mesa e às vezes havia *makloba*, prato típico da Palestina com arroz, berinjela e galinha. Nesse espetáculo intimista, Husam cozinha *makloba* para oito espectadores, enquanto conta histórias da sua vida, da sua família e das suas memórias que têm como pano de fundo os acontecimentos políticos do seu país, por meio de marionetas, objetos, fotografias, vídeos, mapas e grãos de arroz que indicam o caminho. O encontro de Husam com as marionetas surgiu, um pouco, por acaso. Depois de se formar em Química, começou a trabalhar em projetos educativos com crianças refugiadas em Baqaa. Em 2010, um espetáculo de marionetas em Beirute o levou a investir num Mestrado em Praga em Artes Performativas. Partindo daí, encontrou no teatro de marionetas um meio de partilha enquanto contador de histórias e uma possibilidade para expandir os seus projetos educativos com a lente da psicoterapia.

Figura 4 - Smooth life



Fonte: Irena Vodakova (2016).

SUMÁRIO



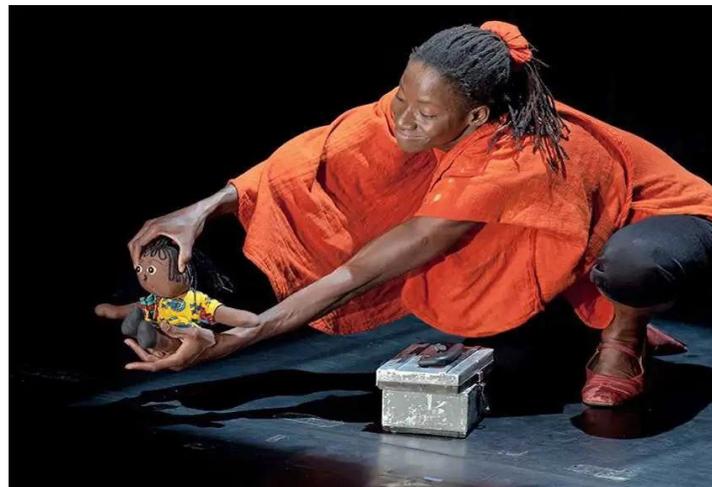
Para Patrícia Gomis, diretora da companhia senegalesa Djarama<sup>78</sup>, as marionetas foram o meio escolhido para dar voz a temas tabu que concernem os direitos de mulheres, como os casamentos precoces, a mutilação feminina, a importância do acesso à escolaridade, passando pelo testemunho da sua história pessoal no espetáculo *Moi, Monsieur, Moi* (2012), no qual fala da sua própria travessia de criança, entregue a uma tia na infância e enviada para a França, numa condição de escravatura contemporânea. Bonecas de trapos representam as personagens femininas enumeradas pela contadora de histórias Patrícia Gomis, nas diferentes etapas da sua vida, no momento em que foi entregue à sua tia com 7 anos, obrigada a partir com 13 anos para a Guiné-Bissau, entregue ao seu tio uns anos depois, num caminho doloroso até aos seus 17 anos. O desfecho dessa travessia acontece com uma passagem errante por Paris, onde durante seis meses juntou dinheiro para regressar ao Senegal. De regresso a Dakar, Patrícia Gomis fundou a sua companhia e associação Djarama, com projetos culturais e educativos dedicados a crianças em situação de risco.

No espetáculo, duas malas surgem em cena com o duplo significado da viagem e como detentoras dos pensamentos da menina, adolescente/mulher, objetos confidentes da sua dor e desejo de liberdade. As pequenas marionetas que cabem dentro das malas de viagem representam, na sua escala, uma possibilidade de transgressão das regras impostas, a distância necessária para processar histórias traumáticas e a mediação poética que permite a escuta da narrativa acessível a crianças maiores de 8 anos.

SUMÁRIO



Figura 5 - Moi Monsieur Moi



Fonte: Yves Gabriel (2012).

Nômadas por natureza, as marionetas atravessam fronteiras, culturas e tempos milenares. São também seres em deslocamento, movimento e travessia. Os fantasmas e os rostos sinistros presentes nas figuras das marionetas abrem, muitas vezes, espaço para um território no qual temas sombrios se cruzam com um encantamento sem fronteiras, tocando em questionamentos transversais a todas as idades. No teatro de marionetas, o imaginário da infância se torna um bom pretexto para falar de assuntos sérios.

## REFERÊNCIAS

DUFOURMANTELLE, A. **Eloge du risque**. Paris: Rivages Poche, 2014.

VAN DER LINDEN, S. Sophie Van der Linden: "Podemos nos libertar da melancolia". **Radiofrance**, 2021. Disponível em: <https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/remede-a-la-melancolie/sophie-van-der-linden-on-peut-s-affranchir-de-la-melancolie-7744075>. Acesso em: 17 jun. 2024.

WARLOP, M. *In*: Folha de sala (programa) do espetáculo *Big Bears cry too*, Teatro Municipal Rivoli, Festival Internacional de Marionetas do Porto, 2021.



# 18

*Patrícia Caetano de Oliveira Anthony*

## **CRIANÇAS DRAMATURGAS:**

UM ESTUDO SOBRE O  
ESPETÁCULO AS MÃOS  
DAS ÁGUIAS - INFÂNCIAS  
CRIADORAS EM PORTUGAL

SUMÁRIO

COMO AS ÁGUIAS

*Pode o teatro curar o mundo?  
Podem as palavras abarcar o complexo emaranhado da nossa herança colonial?  
Gostaria de dizer que sim.  
E que nós e o mundo podemos ser melhores.  
É o que gostaria que as crianças ouvissem enquanto estamos em cena.  
Que elas possam ver, através dos nossos voos, que existe chance de fazer diferente do que nossos antepassados fizeram;  
basta olhar de cima, como as águias,  
e não ter medo de se lançar.*

*Juliana Capilé - Folha de Sala do Espetáculo As Mãos das Águias*

O presente estudo é vinculado à tese de doutorado intitulada *Migrações em Cena - Experiência do Teatro Migrante*, junto ao Doutoramento em Estudos de Teatro da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. A pesquisa teve orientação da Prof. Dr<sup>a</sup>. Ana Catarina e coorientação da Prof. Dr<sup>a</sup>. Luciana Hartmann.

Este estudo de caso descritivo ocorreu durante o ano de 2022, no período de março a setembro, com o acompanhamento semanal dos encontros da equipe criativa com os alunos da Escola Básica Maria de Deus da Luz Ramos, localizada no bairro das Galinheiras, na freguesia da Ameixoeira e Charneca em Lisboa.

As oficinas artísticas integraram o projeto curricular desenvolvido nessa escola, nomeado como currículo subjetivo, no qual os alunos escolhem as atividades por seu próprio interesse. A equipe do espetáculo

SUMÁRIO

*As Mãos das Águias* é composta por Miguel Jesus<sup>79</sup>, Susana Mateus<sup>80</sup>, Dora Sales<sup>81</sup>, Nylon Princeso<sup>82</sup> e Juliana Capilé<sup>83</sup>.

O espetáculo *As Mãos das Águias*<sup>84</sup> é uma tessitura teatral que envolve os contos *A Água e a Águia*, de Mia Couto, *Mãezambik*, de Manu Sarujine, e *As Mãos dos Pretos*, de Luís Bernardo Honwana:

Tudo começou quando Miguel teve vontade de encenar contos da literatura africana para crianças em idade escolar. Escolheu dois contos inicialmente: um de Mia Couto e outro de Luís-Bernardo Honwana. Como, no teatro, dois é um número incompleto, decidiu escrever o terceiro conto e se experimentar como actor. Convidou Nylon, com quem já havia trabalhado no Teatro O Bando, e Juliana, que havia decidido deixar o Brasil para viver em Portugal. Para trabalhar na dramaturgia e demais assuntos, chamou Susana e contou com Dora, sua parceira em vários trabalhos, para contribuir na visualidade. Criaram o espetáculo realizando intercâmbios com crianças das escolas EB1/JI Vila Boim, de Elvas e EB Maria da Luz de Deus Ramos, nas Galinheiras, em Lisboa. As crianças participaram no texto, nos adereços de cena, na confecção da arte gráfica, dos vídeos e dos desenhos.

- 79 É licenciado em Artes do Espetáculo pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Durante mais de 14 anos, trabalhou no Teatro O Bando, no qual foi membro da direcção da cooperativa e da direcção artística. Trabalhou como assistente de encenação e coordenador de produção de vários espetáculos encenados por João Brites. Como encenador, dirigiu vários espetáculos com uma forte componente musical. Em 2010, fundou a GALATEIA - Edição e Produção Cultural.
- 80 É historiadora, investigadora da Cátedra de Estudos Sefarditas Alberto Benveniste, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, e fundadora do grupo internacional de investigação "História das Inquisições", sendo a sua área de especialização a perseguição às minorias étnico-religiosas na Época Moderna.
- 81 É natural de Brasília. É uma artista híbrida que caminha entre a cenografia, a actuação, as artes plásticas e a escrita. Formada na Universidade de Brasília, no curso de bacharelado em Interpretação Teatral, produziu um artigo para o projeto científico *Crianças Protagonistas: contação de histórias em escolas públicas do DF*.
- 82 Mestre em Teatro na Especialidade de Artes Performativas pela Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC) de Lisboa, é licenciado em Teatro pela Faculdade de Artes de Luanda. É membro e fundador da Produtora Teatral Xabadá-Uiza e da NEGO - Produtora de Audiovisual e Imagem. Trabalhou como professor auxiliar na Faculdade de Artes, ministrando a disciplina de Expressão Corporal para os alunos do primeiro ano do curso de actuação e realizou o seminário para directores teatrais realizado pelo ministério da cultura em Angola.
- 83 Graduada em Direcção Teatral pela UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), tem experiência em direcção teatral, dramaturgia e atuação em teatro e cinema. Coursou cinema na Fundação de Cultura de Curitiba, na Academia Internacional de Cinema (AIC) e no Instituto Dragão do Mar - Casa Amarela, em Fortaleza (CE). Integrante fundadora da Cia Pessoal de Teatro, como atriz, diretora e dramaturga, participou em diversos Festivais de Teatro no Brasil e também na Dinamarca, Espanha e Cabo Verde. É uma das organizadoras do Movimento de Teatro - MT, fórum político de mobilização político-social.
- 84 Ver mais em: <https://galateia.webnode.pt/as-maos-das-aguias/>

SUMÁRIO



Apresentaram o resultado para seus colaboradores e estão prontos para estrear nos Festivais de teatro do qual foram convocados (<https://galateia.webnode.pt/as-maos-das-aguias/>).

“Os três atores vão fazendo perguntas e traçando o espetáculo também com as respostas dos espectadores mais novos” (Programa do espetáculo *As Mãos das Águias*, 2022). O elemento visual conector é uma renda narrativa circular que costura os três contos, sendo que os fios narrativos de cada um dos textos são arrematados por três atores que nos guiam nas linhas narrativas dos contos, entrelaçando a presença e tramando pontos com fios energéticos a cada ação, expressão e palavra, construindo pontos cheios, largos e espiralados, que nos envolvem do começo ao fim. Uma cenografia triangular convida os espectadores a deslocarem-se em três pontos de vista, ativando atmosferas diferentes a cada transição entre os contos.

A renda circular como manifestação do mundo é materializada por uma toalha rendada que, com o efeito da luz solar, alude a átomos em movimento. Na imagem abaixo, podemos aceder ao cenário em tríade que propõe uma dinâmica de deslocamento do público durante a transição de um conto para o outro. O movimento como ação cênica concatena algumas características presentes em dinâmicas do Teatro Migrante, que sugerem à audiência experienciar a movimentação durante a experiência cênica.

**Figura 1 - *As Mãos das Águias***



Fonte: Alexandre Nobre. Arquivo cedido pela equipe do espetáculo *As Mãos das Águias* (2022).

SUMÁRIO



Em uma tarde de um dia ensolarado, adentrei o território das Galinheiras. O processo semanal de oficinas do espetáculo foi realizado em cocriação com o *Festival TODOS – Caminhadas de Cultura*, edição 2022. As oficinas focaram na criação dramaturgica e na identidade visual do espetáculo, cujo eixo central foi a cena 3, baseada no conto *As Mãos dos Pretos*, de Luís Bernardo Honwana. Sobre esse conto específico, em entrevista com a dramaturgista Susana Mateus, pôde-se acessar alguns detalhes do processo de pesquisa que a equipe realizou para a montagem do espetáculo. Segundo ela, a equipe recorreu às pesquisas da professora brasileira Roberta Franco, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialista em literatura africana de expressão portuguesa, que realizou uma miniconferência para o grupo: “A questão de falar da sociedade colonial já era um problema. Mas eu remeto para uma realidade histórica. Que não é nossa. Não é dada. E foi construída essa realidade histórica” (Mateus, 2022)<sup>85</sup>. Durante os encontros, percebeu-se que a metodologia caminhava no intuito de fazer perguntas às crianças que, para a equipe, pareciam difíceis. Susana reforça ainda que

o próprio espetáculo pretendia colocar uma série de questões e também isso fazê-los questionar o mundo e pensar que com a palavra e com as suas perguntas podem mudar um bocadinho o mundo em que estão. Acho que as características desta escola ajudaram muito (Mateus, 2022).

As crianças estudantes da escola das turmas 1º, 2ª A e B, 3ª, 4ª, muitas delas integrantes de famílias migrantes, reuniram-se semanalmente em torno de atividades com questões motoras em que eram estimuladas a se expressarem por meio de exercícios de escrita, corporais, cênicos e visuais. As sessões se davam semanalmente nas quartas no horário das 14:15 às 15:15. O acompanhamento da oficina de dramaturgia se iniciou no dia 27 de abril de 2022. Tive a oportunidade de seguir, de modo mais contínuo, as intervenções da oficina de dramaturgia, coordenadas por Susana Mateus.

A partilha dos alunos nos grupos das oficinas ocorreu de acordo com os interesses deles. Os que gostavam mais de histórias, ficavam com

SUMÁRIO



a Susana na oficina de dramaturgia e, os que gostavam mais de desenhos, ficavam com o Miguel Jesus e a Dora Sales na oficina de expressão teatral e visualidade. Os encontros ocorriam em espaços distintos da escola: enquanto um grupo se reunia no ginásio, o outro se encontrava em uma sala de aula no fim do corredor na parte térrea da escola. As crianças foram indagadas e estimuladas a refletirem sobre perguntas inspiradas nos contos que compunham a dramaturgia do espetáculo. Em cada encontro, perguntas motoras de reflexões eram partilhadas e lançadas aos participantes.

Durante o processo das transcrições das entrevistas, percebi que as conversas/observações ganharam um formato e aspectos de diálogo quase teatral, improvisado. Fiquei muito feliz pela escolha da conversa livre ter gerado essa teatralidade acidental, com perguntas que nasciam da escuta dos relatos das pessoas que criaram o espetáculo e das observações semanais das oficinas.

Já no momento do processo de escrita, os saltos temporais e as idas e vindas ao material permitiram tornar cada vez mais vivos os materiais coletados, de modo que se tornaram materiais vivos, tais como arquivos vivos<sup>86</sup>, pois a memória dos participantes da equipe e suas leituras sobre o processo eram elementos essenciais para a compreensão de como se orquestrava a construção do espetáculo *As Mãos das Águias*. Perceber de onde partiram as ideias e como as soluções de cena surgiram, foi necessário para mostrar o porquê de o processo ser aberto e horizontalizado com as crianças da comunidade, onde o *Festival TODOS* estava sendo gestado. Foi essencial que a proposta do espetáculo fosse potente e plena de sutilezas poéticas para abordar temas complexos, já que, na instauração do teatro, "actores e espectadores interrogam-se em conjunto 'por que é que a nossa pele é de uma cor ou de outra? Por que é que há pessoas que não conseguem ver a beleza de todas essas cores diferentes? Por que é que temos de continuar a repetir a palavra igualdade?'" (Folha de sala do espetáculo *As Mãos das Águias*) foram perguntas tão complexas que causaram inquietações e indagações na equipe/equipa. Segundo Suzana Mateus, uma das questões mais recorrentes era: como abordaremos esse conto do Honwana

86

Em relação ao arquivo vivo, partem da observação das reflexões surgidas na Jornada do projeto ARHTE, realizada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

SUMÁRIO



com as crianças? As oficinas de dramaturgia iam, a cada dia, mostrando respostas diversas para essa pergunta. As reflexões das crianças, suas expressões, suas escritas e seus desenhos foram construindo a identidade dramática e a identidade visual do espetáculo. E é justamente aqui que está o ineditismo desse processo criativo: um teatro feito coletivamente com crianças da comunidade, propiciando a experiência de contato com as diversas funções envolvidas em sua construção.

Em um dos encontros, Susana Mateus leu o conto de Mia Couto e mostrou imagens do livro, em que se pode ver uma escola ao ar livre. Partindo desta atividade, foram lançadas questões às crianças/aos miúdos: o que vocês gostam na escola? O que não gosto na minha escola? O que sentes e pensas sobre a escola da imagem? Vocês conhecem o escritor Mia Couto? O que vocês interpretam do texto? Quais as disciplinas de que vocês mais gostam? Quais as disciplinas da escola de que não gostam? Acompanhei o processo de construção dramática nessas oficinas, tendo as crianças do território das Galinheiras como coautoras da dramaturgia do espetáculo *As Mãos das Águias*.

Em conversas presenciais com a dramaturgista, foi contado como o processo de criação do espetáculo se iniciou, com uma residência em Elvas, junto à EB1/JI Vila Boim (Elvas), em coprodução com Festival *TODOS*, Festival Internacional de Artes de Rua e Festival Sementes. Foi importante para as reflexões deste estudo de caso acompanhar as oficinas e a estreia do espetáculo na edição do Festival *TODOS - Caminhada de Culturas*, em 2022, podendo observar as reações da comunidade escolar e do público às cenas do espetáculo, percebendo como se estabelece a relação da audiência com a obra. O ensaio geral antes da estreia no festival, destinado para as crianças que participaram da oficina, teve uma importância crucial, porque, segundo a equipe/equipa, foi possível testemunhar a identificação das crianças com os textos, compostos por eles, que integraram a dramaturgia. Ao verem suas sugestões e ideias no espetáculo, sentiram-se partícipes do processo criativo, exercendo um papel ativo.

É nessa ação que ponho ênfase em alguns processos do Teatro Migrante, por amplificar, por meio do teatro, a voz daqueles que vivenciam processos migratórios, crianças cuja migração atravessa suas famílias

SUMÁRIO



e seus cotidianos. As respostas às perguntas impulsoras de dramaturgias são as percepções das crianças em relação aos temas trabalhados nos contos que compõem o espetáculo.

Na oficina de dramaturgia, que foi a ação que acompanhei de modo pormenorizado, a vivência abarca a terceira cena do espetáculo *As Mãos das Águias*, inspirada no conto *As Mãos dos Pretos*, de Luís Bernardo Honwana. Em conversa com a equipe/equipa, surgiu, em muitos momentos, que a oficina e o espetáculo faziam perguntas difíceis, assim, as respostas alimentam a dramaturgia e a identidade visual da obra. As perguntas que encaminharam os encontros serão, aqui, transcritas: *como foi o primeiro dia de aula? Vossa escola como é que é? O que é que pode ser as mãos das águias?*

Para além das perguntas, foi realizada uma dinâmica: “Estamos a fazer negócios com as palavras”, com a seguinte frase motora: *A escola é...*, ao que surgiram as seguintes sentenças:

- *A escola é bonita e tem muitos professores.*
- *A escola é bonita e tem muita cadeira.*
- *A escola tem janelas pequenas e tem cadeiras.*

Agora, uma frase com três palavras (encaminhada pela Suzana) *no primeiro dia de aulas estavas?...*

- *Eu estava contente.*
- *Eu estava ansiosa e nervosa.*

Estavas na escola nova, o que sentiste na escola no primeiro dia de aula?

- *Estava feliz.*
- *Eu estava feliz porque arranjei muitos amigos.*
- *Eu gostei de sair da escola antiga.*

Durante esse encontro, houve uma troca de turma às 14:48. Fizeram exercícios e jogos imitando as águias. Suzana acolheu a segunda turma e propôs trabalharem com as palavras. Perguntou-lhes: “vamos trabalhar

SUMÁRIO



com as palavras? Agora eu quero que vocês pensem uma frase com a seguinte estrutura: A escola é... cada um vai explicar". Surgiram então as seguintes frases:

- A escola é uma prisão.
- A escola é divertida.
- A escola é simpática.
- A escola é chata.
- A escola é amizades.
- A escola é correr.
- A escola é aprender.
- A escola é trabalhar.
- A escola é uma prisão de estudar/trabalhar.
- A escola dá para aprender, brincar e correr.
- A escola é boa, divertida e simpática.
- Na escola não tenho amigos.
- A escola é uma prisão chata.
- A escola é para aprender e estudar.
- A escola é bonita e simpática.

No primeiro dia de aulas, o que vocês sentiram?

- Foi quando senti que caia uma grade em cima de mim.
- Bonito, chato, amigos, bom, estudar, aprender, fixe, feliz.
- Tinha medo, senti-me envergonhado.
- Gostei desta atividade.

SUMÁRIO



As intervenções das crianças através das atividades da oficina aludem à imagem subsequente, pois, assim como o cenário, que pode ter uma interação direta, a dramaturgia do espetáculo foi cocriada pelas crianças dramaturgas.

**Figura 2** – Intervenção com as crianças (FIAR)



Fonte: Alexandre Nobre. Arquivo cedido pela equipa do espetáculo *Mãos das Águias* (2022).

O acompanhamento da apresentação no *Festival TODOS* possibilitou a confirmação do pertencimento que o processo de criação do *As Mãos das Águias* gerou nas crianças dramaturgas. Ao observar a reação dessas crianças ao identificarem as passagens textuais de suas autorias, muitas delas, em momentos que o texto abordava suas interseccionalidades, não reagiram da mesma maneira que o público, que estava vendo o espetáculo pela primeira vez. As passagens que falavam sobre raça, que em alguns momentos provocaram riso na plateia, não provocaram riso nas crianças. Atentas e críticas à obra, as crianças pareciam investigar e procurar o que delas havia no espetáculo. Os olhares atentos durante a apresentação mostravam a importância que deram ao processo construído durante as oficinas de dramaturgia, visualidade e princípios teatrais.

As crianças cocriadoras do espetáculo revelaram, em suas expressões, um orgulho ao verem concretizada a obra com que contribuíram durante meses nos encontros semanais do cotidiano de sua escola. Verem sua escola e comunidade transformadas pelo festival parecia dar possibilidade a uma redescoberta de si mesmas e de seu território. Receberam uma audiência de diversos lugares e mostraram sua escola, quando, junto com as equipes, construíram aquelas experiências artísticas que ali se davam, e tal ato parecia ampliar as possibilidades criativas de cada uma delas. Olhos brilharam ao descobrirem que suas mãos moldaram a visualidade

SUMÁRIO



e textualidade do *As Mãos das Águias*. Carregaram honrados os bancos com gravuras desenhadas durante os encontros semanais de criação. A imagem abaixo (Figura 3) mostra o encontro proporcionado pelo teatro. Mais uma vez o teatro foi o elo gerador de confluência de pessoas.

\*\*\*

A aprendizagem humana que o processo propiciou, tanto para o grupo de crianças quanto para equipe/equipa de *O Plano Galateia*, pode ser evidenciada nos materiais de arquivos e nas entrevistas realizadas durante a investigação. A dramaturga afirma que

Introduzimos ali conversa de salão que tivemos aqui quando eu pedi. E isso foi lindo porque eles ficaram muito emocionados. Porque de repente viam o ator e o personagem e diziam uma frase que eles tinham escrito. E então saía aquele gesto, não é? Ah, fui eu que disse isto, eu escrevi esta frase. E pronto [...] (Mateus, 2023)<sup>87</sup>.

A identificação de suas criações na cena aumentou a estima do grupo de crianças dramaturgas protagonistas que cocriou o espetáculo *As Mãos das Águias*.

**Figura 3** - Apresentação do Espetáculo *As Mãos das Águias* no Festival TODOS 2022



Fonte: Alexandre Nobre (2022).

SUMÁRIO



Por meio dos contos que compõem essa obra cênica, as questões climáticas, as migrações e o racismo são aproximados da infância de um modo lúdico e sensível através de perguntas que interpelam e estimulam a reflexão para buscarmos soluções para as questões que vivemos em sociedade. Tal fato aproxima este estudo de caso do projeto de pesquisa “Infâncias protagonistas: uma proposta colaborativa de criação de políticas públicas para a integração de crianças imigrantes e refugiadas em escolas brasileiras”<sup>88</sup>. Esse projeto de pesquisa é um importante parceiro desta investigação, pois, pela sua metodologia, comprova mais uma vez a disponibilidade das artes da cena como ferramenta de abordagem e problematização do tema das migrações para a infância. Desde o ano de 2022, integrar esse projeto possibilitou uma abertura do panorama do teatro migrante também voltado para as infâncias.

O intercâmbio entre as crianças e a equipe é uma palavra-chave do processo deste espetáculo, pois, durante os encontros das oficinas realizadas na Escola Básica das Galinheiras, as noções de troca e interculturalidade surgiam como um tema recorrente. O protagonismo das crianças pôde ser observado em inúmeros momentos durante o processo de acompanhamento da construção e apresentação do espetáculo, nos encontros semanais das oficinas em que, ao longo dos meses, o empoderamento, a expressão e a autonomia se intensificaram. A curiosidade natural da infância foi elemento criativo que alimentou a dramaturgia cênica e a visualidade do *As Mãos das Águias*. As crianças dramaturgas se reconheceram na obra durante sua fruição, no ensaio geral e na apresentação do Festival Todos 2022 - Caminhadas de Culturas.

A inovação deste estudo reside no fato de que crianças advindas de famílias migrantes, em um bairro com uma concentração significativa de migrantes na região de Lisboa, foram dramaturgas de uma obra cênica voltada para as infâncias, confirmando, assim, a característica de integração intercultural do teatro e da criação coletiva.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

- AS MÃOS das Águias. **Festival Todos**, 2022. Disponível em: <https://www.festivaltodos.com/evento/as-maos-das-aguias/>. Acesso em: 18 set. 2024.
- AS MÃOS das Águias. **Plano/Galateia - teaser**. Publicado pelo canal Nylon Princeso, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=01KQbinafxE>. Acesso em: 18 set. 2024.
- MUSCA, S. "A Way Not To See": Immersive Dramaturgies of Migration and Displacement. **Coup de Théâtre**, [S. l.], v. 35, n. 35, p. 131-147, 2021. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/356987878\\_A\\_Way\\_Not\\_To\\_See\\_Immersive\\_Dramaturgies\\_of\\_Migration\\_and\\_Displacement\\_Coup\\_de\\_Theatre\\_No35\\_2021\\_pp131-147](https://www.researchgate.net/publication/356987878_A_Way_Not_To_See_Immersive_Dramaturgies_of_Migration_and_Displacement_Coup_de_Theatre_No35_2021_pp131-147). Acesso em: 18 set. 2024.
- MUSCA, S. On suspension of walls: towards a humanist agenda on marginality, research. **Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 240-249, 2010. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13569783.2019.1568866>. 10.1080/13569783.2019.1568866 Acesso em: 10 maio. 2024.
- MUSCA, S. Theatre and Migration between Ethics and Aesthetics. **Performing Ethos**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 3-8, 2019. DOI: [https://intellectdiscover.com/content/journals/10.1386/peet\\_00001\\_2](https://intellectdiscover.com/content/journals/10.1386/peet_00001_2). Acesso em: 18 set. 2024.
- MUSCA, S.; CORRÊA, Graça P. 'White People All Over': Refugee Performance Fictional Aesthetics, and Dramaturgies of Alterity-Empathy. **Contemporary Theatre Review**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 375-389, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10486801.2020.1762580>. 10.1080/10486801.2020.1762580 Acesso em: 10 maio. 2024.
- OLIVEIRA, C. R. Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2022 Imigração em Números – Relatórios Anuais, v. 7. Lisboa: **Alto Comissariado para as Migrações**, 2022. Disponível em: <https://crcvirtual.iefp.pt/publicacao/indicadores-de-integracao-de-imigrantes-relatorio-estatistico-anual-2022/> Acesso em: 11 ago. 2024.
- OLIVEIRA, L.; COUTO, M. F. M. Intersecções do exílio: redes artísticas transnacionais, associações e colaborações. **MODOS: Revista de História da Arte**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 86-90, 2020. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/4526>. Acesso em: 10 maio. 2024.
- PEREIRA, T.; AREZ, A.; MARTINS, C.; CAMPOS, J.; HORTAS, M. J.; VIEIRA, N. (coord.) **Integr(Arte): Imigração, Artes, Educação e Experiências Locais de Integração**. Lisboa, Alto Comissariado para as Migrações: Lisboa, 2020.
- REDIN, G. (org.); **Migrações Internacionais: experiências e desafios para a proteção e promoção de direitos humanos no Brasil**. Santa Maria: - RS, Ed. da UFSM, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.32379/9786557160107>. Acesso em: 10 maio 2024.



# 19

*Jennifer Jacomini de Jesus*

## ***PAYASOS SIN FRONTERAS EM SARAVENA - COLÔMBIA:***

A ALEGRIA COMO ANTÍDOTO ÀS  
VIOLAÇÕES DE DIREITOS NA INFÂNCIA

SUMÁRIO



Este artigo teve origem em minha tese de doutorado, intitulada *Palhaçaria humanitária: uma perspectiva decolonial sobre a experiência da ONG Palhaços Sem Fronteiras* (2020), na qual analisei as atividades de uma associação artística intercultural de trabalho humanitário voluntário.

Os *Payasos sin Fronteras* são uma organização não governamental internacional, independente, sem fins lucrativos, nem filiação religiosa ou política, criada em 1993<sup>89</sup>, na Espanha, com a finalidade de melhorar as condições emocionais das pessoas, em particular das crianças, em campos de refugiados, territórios em desenvolvimento e situação de emergência em todo o mundo (Payasos, 2022). A entidade realiza intervenções artísticas circenses emergenciais em contextos de conflitos violentos, crimes ambientais, desastres naturais ou vulnerabilidade social, em que as pessoas foram excluídas dos direitos de cidadania básicos, com atenção prioritária à infância e seu entorno comunitário. Também promove um trabalho de capacitação de multiplicadores, voltado a agentes sociais, educadores e artistas locais. A atuação para as populações em crise humanitária se dá por meio da apresentação de espetáculos circenses e da realização de ações artísticas formativas, sem custos para as pessoas beneficiárias.

Em fevereiro de 2019, integrei a equipe artística<sup>90</sup> dos *Payasos sin Fronteras* no projeto "*Caravana de Risas*", realizado na Colômbia. Durante quinze dias, fizemos quase trinta apresentações de espetáculos circenses naquele país. Uma delas aconteceu em Saravena, vivência que pretendo aprofundar neste texto.

Inicialmente, território sagrado dos povos originários u'was, betoys, ingas, sikuanis, hitnü (ou macaguanes), nos anos sessenta, a região, hoje conhecida por Saravena, foi colonizada por um assentamento da reforma agrária e o povoado chamado de Las Pavas. Em 1976, tornou-se município e é atualmente a segunda cidade mais populosa do Departamento de Arauca.

89 A ONG surgiu em 1993 na Espanha e o primeiro capítulo latino-americano foi fundado em 2016, os Palhaços Sem Fronteiras Brasil, por Aline Moreno e Arthur Toyoshima. Além do Brasil, atualmente a organização está presente em outros 14 países ao redor do mundo: África do Sul, Alemanha, Austrália, Bélgica, Canadá, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Irlanda, Índia, Reino Unido, Suécia e Suíça.

90 A equipe de artistas do projeto "*Caravana de Risas*" foi formada por Antonio Zarralanga Lasobras, Javier Franco García, Jennifer Jacomini de Jesus, Maite Guevara e Patricia Coronas Boned.

SUMÁRIO



Saravena tem um dos maiores índices de homicídios do mundo: 181 a cada 100 mil habitantes. Esse índice alarmante se deve aos conflitos entre grupos armados de contrabandistas, narcotraficantes e paramilitares e da posição estratégica do território que tem passagens ilegais com um dos países fronteiriços, a Venezuela (Quesada; Muñoz, 2022; Padilla, 2022). A cidade é uma área de extração petroleira com alto risco de atentados à estrutura do oleoduto Caño Limón-Coveñas que atravessa o território e transporta diariamente milhares de barris de petróleo natural até o mar do Caribe para exportação. Ali, a violência foi de tal forma naturalizada, que a cidade recebeu de seus habitantes o apelido de “Sarabomba”.

O espetáculo que realizamos em Saravena aconteceu em um espaço comunitário do Asentamiento Humano Informal Hugo Chávez. Por serem territórios ocupados ilegalmente e, conseqüentemente, não reconhecidos pelos governos, os assentamentos possuem uma infraestrutura muito precária de higiene e saneamento básico, sem acesso à água potável, esgotamento sanitário ou coleta de resíduos, o que favorece a propagação de doenças infecciosas e contagiosas. Esses locais não contam com cobertura de equipamentos institucionais, tais como: centros de saúde, hospitais, creches, escolas, delegacias, escritórios públicos, gerando insegurança, instabilidade e incerteza na população. Como é de se imaginar, também não há espaços culturais e de lazer, que propiciem atividades culturais, esportivas e de diversão, de modo que aquela foi, para a maior parte das crianças, a primeira vez em que assistiram a um espetáculo artístico.

É impressionante constatar como a Colômbia se assemelha ao Brasil em vários aspectos. Nessa experiência, reconheci situações que encontrei lá e que certamente veríamos em outros países do sul global: muitas riquezas culturais e naturais, pessoas cordiais, alegres e agradecidas. Infelizmente, a injusta e desigual ordem socioeconômica faz com que beleza e extrema pobreza se contrastem e convivam entre si.

No trajeto para o assentamento, pela janela do carro, li no muro de uma casa um pixo com os seguintes dizeres: “que a sede do petróleo não nos deixe sem água”, um protesto contra a exploração mineral na região, uma das responsáveis pelos constantes conflitos que resultaram na miséria da comunidade. O nosso acesso a essa localidade só foi possível em razão

SUMÁRIO



da parceria entre *Payasos sin Fronteras* e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados de Arauca<sup>91</sup>, que ficou responsável pela logística e segurança das nossas atividades.

Ao chegar no espaço, pela manhã, fomos recebidos com sorrisos e aplausos por um público de aproximadamente 100 pessoas, a maioria delas crianças, além de alguns adultos e idosos, principalmente mulheres. O nosso principal objetivo em contextos como este é promover um momento para celebrar o prazer do estar em coletividade, fomentar as relações entre as pessoas, estimular trocas que se realizam a partir da experiência de assistirem juntas a um espetáculo e, assim, compartilhar um espaço-tempo relacional de jogo e relaxamento que suscita a comunicação, a interação e a participação.

Ambicionamos oferecer uma alternativa àquelas duras realidades e favorecer uma interrupção, uma pausa na tristeza, ainda que breve, para partilha de um instante alegre, pois, como diria o escritor brasileiro João Guimarães Rosa, considerado um dos maiores de todos os tempos: “Só se pode viver perto de outro, e conhecer outra pessoa, sem perigo de ódio, se a gente tem amor. Qualquer amor já é um pouquinho de saúde, um descanso na loucura” (Rosa, 1994, p. 438-439).

Com tantos acontecimentos infelizes e sucessivos a que as crianças estão constantemente expostas, o que mais me surpreendeu em nossa audiência foi perceber o modo como aquelas crianças, que vivem em estado de estresse, medo e trauma permanentes, ainda conservam a capacidade de brincar. Uma inesperada mudança passageira na rotina da violência cotidiana proposta por uma trupe de palhaços e palhaças foi rapidamente aceita e, em pouco tempo, estávamos nos divertindo juntos. Como afirmou a educadora, assistente social e ativista pelos direitos humanos, Macaé Evaristo, “a alegria das crianças, portanto, é resistência, porque ela não se rende. A alegria como potência de vida nos leva a lugares onde a tristeza nunca nos levaria” (Evaristo *apud* Cerimônia [...], 2024).

91 O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur) está presente na Colômbia desde 1997 e atua para apoiar pessoas com necessidade de proteção internacional, deslocadas ou em risco de deslocamento e para prevenir e proteger a apatridia no país.

SUMÁRIO



Sob essa perspectiva, as práticas artísticas em palhaçaria podem ser percebidas como uma possibilidade de interstício no espaço-tempo da violência em favor da criação de um “inédito-viável”, expressão do pedagogo brasileiro Paulo Freire (2001) para se referir ao empenho na superação de “situações-limites”. Ainda que essa superação seja parcial, ela propõe uma utopia, um esperar, em que há confiança de que coletivamente é possível concretizar uma realidade sonhada.

Portanto, essa interrupção do cotidiano violento atua como um fator de proteção à infância, na medida em que oferece ambientes e condições que estimulam o desenvolvimento das crianças e reduz os efeitos das circunstâncias desfavoráveis às quais estão constantemente submetidas (Romero; Armenta, 2008). Desse modo, as práticas artísticas funcionam como inibidoras dos efeitos negativos que a exposição aos fatores de alto risco exerce.

Nossa apresentação ocorreu em um clima de alegria e participação. A entrega e o envolvimento do público do início ao fim do espetáculo foi perceptível na interação com os artistas, na perplexidade diante das cenas de habilidades de malabarismo, na surpresa diante dos truques de magia, no cantarolar junto as canções que tocávamos ao vivo e nas gargalhadas diante das trapalhadas e torpezas dos palhaços e das palhaças. No meio da apresentação do espetáculo, uma menina entrou no picadeiro para pedir um abraço a uma das palhaças, um momento comovente para todo mundo que estava presente. Naquele curto tempo da nossa exibição, que durou menos de uma hora, vivenciamos profundas emoções e compartilhamos vários sorrisos.

Ao final, como geralmente ocorre, a despedida foi repleta de abraços. Notamos que as crianças em condições de vulnerabilidade socioemocional sentem necessidade da demonstração física de afeto e costumam ser extremamente carinhosas conosco. Pelos aprendizados de experiências anteriores, na hora da partida, colocamos em prática uma estratégia que utilizávamos para distrair as várias crianças que se amontoavam ao redor do nosso veículo: uma das palhaças soprou ao ar bolinhas de sabão, enquanto o restante da equipe, tocando uma canção, rapidamente entrou no carro, e só no último instante, quando o motorista já estava com o veículo ligado e pronto para partir, ela entrou no carro também. Apesar do nosso empenho em desviar o foco de atenção, um menino, de aparentemente uns seis anos, correu

SUMÁRIO

atrás do nosso carro por alguns quarteirões, até finalmente nos alcançar, em um momento em que tivemos que reduzir a velocidade em um cruzamento. Foi quando, pela fresta da janela, ele me entregou um bilhete em que dizia: "Obrigado! Gostaria muito de vê-los novamente. Amo vocês." (Figura 1).

**Figura 1** - Bilhete escrito em um pedaço de folha de caderno pautado, sob o colo da palhaça, um short estampado em petit poá com babado laranja



Fonte: acervo da autora (2019).

Ainda hoje, emociono-me ao lembrar-me desta cena: a persistência daquela frágil criança, com toda a sua força de vontade, literalmente correndo atrás daquilo que poderia ser seu sonho possível de mudança. Como no filme *A vida é bela* (2002), penso que temporariamente criamos uma (r)existência alternativa, um antídoto alegre para a dura realidade da vida daquele menino.

Embora a Convenção sobre os Direitos da Criança<sup>92</sup>, instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, determine que:

<sup>92</sup> A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1989 e entrou em vigor no ano seguinte. O documento foi ratificado por 196 países, com exceção apenas dos Estados Unidos, que não se comprometeram a segui-lo.

SUMÁRIO



Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer (Brasil, 1990).

A realidade tem demonstrado que as crianças, assim como adolescentes, pessoas com deficiência e idosos, pela sua própria condição de dependência, estão mais vulneráveis às situações ambientais e sociais. Por essa razão, são necessárias políticas públicas e esforços conjuntos dos Estados, da iniciativa privada e da sociedade civil organizada, visando lhes garantir a plena e efetiva participação na sociedade.

Compartilhei, neste breve relato, uma experiência artística que teve por objetivo favorecer a melhoria emocional de crianças em contextos de vulnerabilidade, tentando não romantizar soluções paliativas fáceis e rápidas, a partir de uma perspectiva de autorresponsabilização e esperança.

Reconheço que ações localizadas e pontuais são insuficientes para produzir efeitos duradouros às realidades de opressão, por isso, costumo utilizar uma metáfora para definir o trabalho dos *Payasos sin Fronteras*: é um *band-aid* em uma cratera. E tenho consciência de que o enfrentamento das crises humanitárias requer um conjunto de intervenções políticas contundentes e permanentes, a fim de promover mudanças sistêmicas em longo prazo para problemas estruturais complexos, que são resultado de um perverso e violento modelo de desenvolvimento mundial que amplia e intensifica injustiças.

Ainda assim, considero que essas ações, que defino como uma (r) existência não violenta, são relevantes porque promovem a denúncia de situações de violação dos direitos humanos, a sensibilização da sociedade e mobilizam consciências para construção de um outro modo de bem-viver possível. Pois, como diria o poeta brasileiro Mário Quintana:

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A mágica presença das estrelas!

(Quintana, 1997, p. 36)

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto no 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, DF: Diário Oficial da União, [1990]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em: 30 out. 2024.

BENIGNI, R. **A Vida é Bela.** Itália: Cecchi Gori Group, Melampo cinematografica, Miramax Films, DVD, 116 min., son., color, 2002.

CERIMÔNIA de posse da ministra dos Direitos Humanos e da Cidadania. Publicado pelo canal Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 27 set. 2024. 25 min. Disponível em: [https://www.youtube.com/live/eBcZ\\_XZJWIA?si=VzCv6bczNG\\_4nbwr](https://www.youtube.com/live/eBcZ_XZJWIA?si=VzCv6bczNG_4nbwr). Acesso em: 30 out. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

JESUS, J. J. **Palhaçaria humanitária:** uma perspectiva decolonial sobre a experiência da ONG Palhaços Sem Fronteiras. 2020. Tese (Doutorado em Teatro) – Programa de Pós-Graduação em Teatro do Centro de Artes da Universidade de Santa Catarina, Santa Catarina, 2020. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000082/000082cc.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

PADILLA, N. F. Saravena y sus memorias de resistencia contra la guerra. **El Espectador**, 22 jan 2022. Disponível em: <https://www.elespectador.com/colombia/saravena-y-sus-memorias-de-resistencia-contra-la-guerra/>. Acesso em: 30 out. 2024.

PAYASOS SIN FRONTERAS. Estatutos de la asociación Payasos Sin Fronteras/Pallassos Sense Fronteres. *In: Payasos sin Fronteras*, 10 maio 2022. Disponível em: <https://www.clowns.org/pagina-basica/estatutos>. Acesso em: 30 out. 2024.

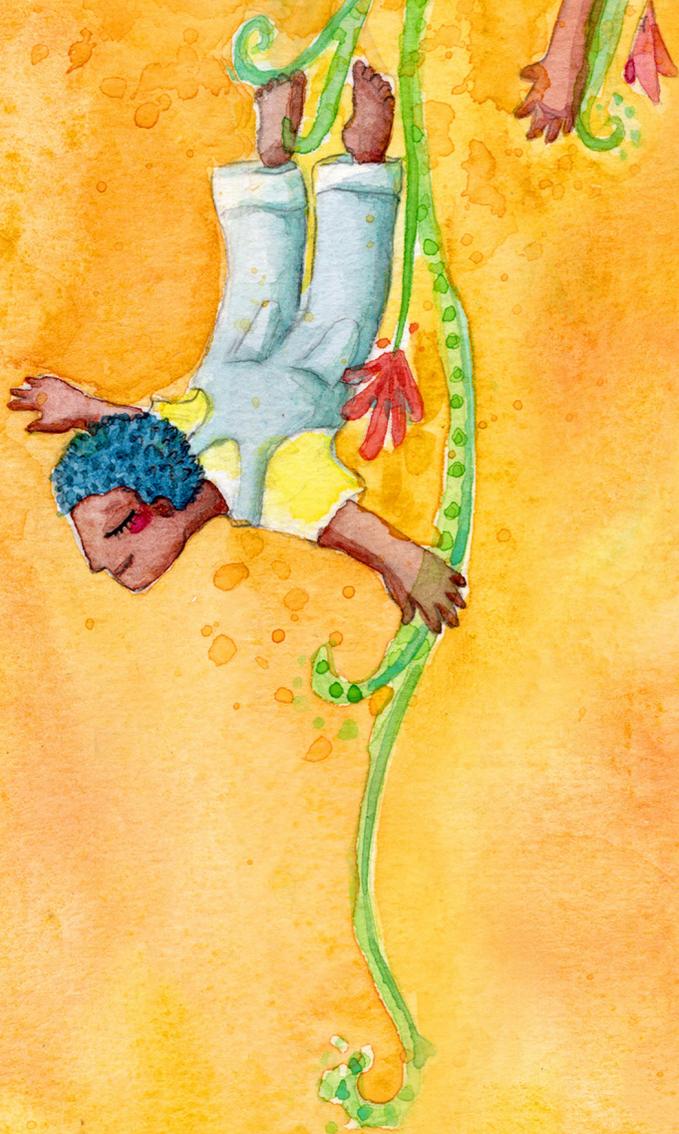
QUESADA, J. D.; MUÑOZ, L. Saravena, la ciudad donde no roban; solo matan. **El país**, 06 jun. 2022. Disponível em: <https://elpais.com/america-colombia/2022-06-06/saravena-la-ciudad-donde-no-roban-solo-matan.html>. Acesso em: 30 out. 2024.

QUINTANA, M. **Quintana de bolso:** Rua dos Cataventos & outros poemas. Porto Alegre: L&PM, 1997.

ROMERO, J. G.; ARMENTA, M. F. Un modelo ecológico de factores protectores del abuso infantil: un estudio con madres mexicanas. **Medio Ambiente y Comportamiento Humano**, [S. /], v. 9, n. 1-2, p. 13-31, 2008. Disponível em: [https://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol9\\_1y2/Vol9\\_1y2\\_b.pdf](https://mach.webs.ull.es/PDFS/Vol9_1y2/Vol9_1y2_b.pdf). Acesso em: 30 out. 2024.

ROSA, J. G. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 1994.





Seção

3

## INFÂNCIAS MIGRANTES E REFUGIADAS III:

LITERATURA, TRADUÇÃO  
E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS



# 20

*Gilka Girardello*

## **CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS EM UMA ESCOLA ACOLHEDORA:**

ESTRATÉGIAS EM OUTROS PAÍSES PARA  
A INTEGRAÇÃO DAS CRIANÇAS IMIGRANTES

SUMÁRIO



Gostaria de começar este texto com uma história.

*Quando é que a noite termina?*

Alguém perguntou a um mestre:

— Mestre, como saber o exato momento em que a noite termina e o dia começa?

O mestre se dirigiu aos discípulos e perguntou se algum deles gostaria de responder à pergunta.

— É quando, ao nascer da aurora, já se consegue distinguir uma macieira de uma pereira — disse um deles.

— Não, meu caro — disse o mestre — não é isso.

— Então, é quando já conseguimos reconhecer um cavalo ao longe, na estrada — disse outro.

Também não é isso — disse o mestre.

— É quando conseguimos distinguir um fio de cabelo branco de um cabelo preto — disse outro.

— Nada disso — disse o mestre.

— Então, quando? — perguntaram todos.

E o mestre respondeu:

*— É quando olhamos qualquer ser humano e o reconhecemos como nosso irmão. Nesse momento, não importa que horas sejam, podemos ter certeza de que a noite terminou.*

(Tradição judaica<sup>93</sup>)

Uma pergunta pode surgir neste momento: mas, e as crianças que ainda não falam a língua do novo país, como vão poder entender histórias? E como vão poder contá-las?

Temos que lembrar que a narrativa é mais do que palavra: ela é corpo, é gesto, é olhar, é afeto, é ritmo, é melodia. É vontade de comunicar, de criar um espaço comum.

Assim como a acolhida dos bebês na linguagem, por meio das quadrinhas populares, nas rimas e repetições dos versos e cantigas infantis, na respiração dos acalantos, o encontro narrativo entre quem conta e quem escuta uma história é um encontro humano maior. E que vai aos poucos introduzindo as crianças à nova linguagem — às novas linguagens. Às suas “cem linguagens”, como diz Loris Malaguzzi em seu belo e conhecido poema.

SUMÁRIO



Ao contar e compartilhar suas histórias — de experiências vividas e imaginadas, que sempre se entrecruzam — em diferentes linguagens (desenhos, vídeo, música, performances cênicas e especialmente a oralidade), as crianças têm a oportunidade de manifestar, elaborar, ressignificar, compreender, olhar de fora, organizar de algum modo os movimentos muitas vezes tumultuados e até angustiantes de suas lembranças e sentimentos.

No caso das crianças migrantes, que lembranças serão essas? O trauma pelo desenraizamento? A falta e a saudade, o amor pelo que ficou para trás (amigos, lugares, brinquedos, parentes)? O alívio por terem deixado para trás situações de medo e sofrimento? As esperanças, as expectativas, a alegria das descobertas na nova vida em um novo lugar? Ou talvez nada disso e tudo isso junto, em intensidades que só a trama da subjetividade singular de cada criança poderá tecer. Com um fio que as histórias ouvidas e contadas ajudam a fiar.

Os caminhos da pesquisa me levaram a ouvir narrativas de crianças em escolas e projetos comunitários, desde uma vila de pescadores remota até comunidades urbanas muito pobres e violentas. Levaram-me também a uma temporada de pesquisa nas escolas públicas de Nova York, uma cidade de imigrantes, com milhares de crianças recém-chegadas e uma multiplicidade de idiomas e culturas se encontrando (ou se dando encontrões) dentro das salas de aula. Meu foco maior sempre foi o da narrativa como forma de criar um espaço de encontro, um sentimento de comunidade e de pertencimento. Gostaria de compartilhar aqui alguns dos projetos mais potentes que encontrei, como possíveis inspirações para o trabalho de professoras contadoras de histórias e grandes “escutadoras” das vozes das crianças.

Antes, trago algumas referências gerais sobre o apoio às crianças imigrantes nas escolas em diferentes países — particularmente da Europa e da América do Norte — que recebem grande fluxo migratório há várias décadas e, portanto, já possuem um acúmulo considerável de experiências e pesquisas sobre o assunto. Cito exemplos que me tocaram, a partir de uma leitura pessoal e necessariamente incompleta.

Diante da relevância que damos ao protagonismo infantil, começo com pesquisas feitas partindo das vozes de crianças imigrantes, sobre suas experiências nas escolas do novo país.

SUMÁRIO

## OUVINDO CRIANÇAS IMIGRANTES SOBRE SUA CHEGADA NA ESCOLA

Um amplo relatório europeu (Comissão Europeia, 2003) baseou-se em um projeto de pesquisa-ação ouvindo crianças imigrantes recém-chegadas à Inglaterra, Itália, Grécia, Suécia, Alemanha e Holanda. Essas crianças, vindas da Somália, do Congo, da Turquia, da Colômbia e do Afeganistão, reuniram-se em clubes de criação de vídeos, ao longo de um ano, após o horário escolar, tendo em média 12 crianças por cada grupo. Todas disseram que os primeiros meses no novo país foram os mais difíceis, e que o modo como foram recebidas na escola fez toda a diferença. Na opinião delas, as escolas deveriam dar mais espaço às atividades lúdicas, equilibrando-as melhor com a aprendizagem formal. As crianças avaliam que a escola tende a limitar a criatividade, e que as artes e o esporte ajudam a criar identidades coletivas e relacionamentos entre as diferentes culturas. O futebol, a música e a dança foram atividades apontadas por elas como significativas para que pudessem fazer amizades e começassem a se sentir mais incluídas.

Elas gostariam que as escolas tivessem mais tempos e espaços organizados para o lazer, nos quais elas pudessem se encontrar e se comunicar com outras crianças e jovens de diferentes culturas. As crianças valorizam os espaços mais privados e marginais dentro da escola, sentem que neles conseguem experimentar mais livremente. O documento aponta também o valor das atividades com mídias para a integração das crianças, para aliviar os piores efeitos da exclusão digital que afeta as crianças migrantes e refugiadas, promovendo usos criativos das tecnologias, como expressão visual, comunicação e compreensão interculturais.

Outra pesquisa com crianças imigrantes, entre 10 e 11 anos, feita na Itália, perguntou às crianças: "Como foi a sua experiência nas escolas italianas? Que dificuldades você encontrou? Quem ajudou você? O que sugeriria para ajudar na integração de uma nova criança imigrante nas aulas?" As crianças responderam, enfatizando o papel da amizade e da linguagem:

As pessoas que mais me ajudaram foram duas colegas de turma, uma da Moldávia e uma africana. A mais próxima era a moldava, ela morava no meu bairro, eu estava sempre com ela.



SUMÁRIO



Ela brincou comigo, e me ajudou a aprender a língua (Dusi; Steinbach; González Falcón, 2014, p. 1397, tradução nossa)<sup>94</sup>.

A linguagem e a amizade são as chaves, segundo as crianças, para poderem se sentir pertencentes ao novo lugar: essas “são as duas dimensões da existência que colore a experiência das crianças migrantes ao entrarem em um novo mundo” (Dusi; Steinbach; González Falcón, 2014, p. 1397, tradução nossa)<sup>95</sup>.

Quanto ao papel do(a) professor(a), as crianças esperam que ele(a) seja capaz de tecer relações significativas com elas e de ajudá-las a aprenderem a língua. Na voz de uma das crianças: “A professora, na minha opinião, tem que respeitar você, quer dizer, aprender a escutar, aprender a fazer amigos, a conhecer a pessoa, explicar com palavras fáceis, ensinar sem gritar... Muitas coisas” (Dusi; Steinbach; González Falcón, 2014, p. 1399, tradução nossa)<sup>96</sup>.

## PRINCÍPIOS E BOAS PRÁTICAS DE ACOLHIMENTO

Muitas experiências internacionais de acolhimento escolar às crianças imigrantes têm aspectos semelhantes, como: apoio específico com a linguagem, apoio pedagógico, apoio psicossocial, projetos de diversidade cultural, incorporação de referências sobre os países de origem das crianças, formação de professores para trabalhar com crianças imigrantes, apoio e parceria com as famílias, educação bilíngue, para que as crianças não percam sua língua de origem etc.

94 No original: *The people who helped me most were two classmates, one Moldavian and one African, the closest was one in my neighbourhood, I was always with her, the Moldavian. She played with me, she helped me learn the language.*

95 No original: *these are the two dimensions of existence that color the experience of migrant children entering a new world.*

96 No original: *The teacher, in my opinion, must respect you (...) that is to learn to listen, learn to make friends, learn to know a person, to teach without yelling, to learn to explain with easy words... many things.*

SUMÁRIO



Um princípio básico para a integração escolar das crianças migrantes é “começar pelo reconhecimento das características dos estudantes estrangeiros que chegam à escola, com ênfase maior naquilo que todos temos em comum do que naquilo que nos diferencia” (Paludárias; Garreta, 2001, *apud* Martínez-Usarralde; Lloret-Catalá; Céspedes, 2017, p. 43, tradução nossa)<sup>97</sup>. É o que indica o estudo amplo de Paludárias e Garreta sobre boas práticas de acolhimento escolar feito na Espanha.

Entre esses indicativos de boas práticas estão: atenção às famílias (diferentes estratégias para fornecer informações socioeducacionais e promoção de programas para conectar família e escola); educação intercultural (formação intercultural atenta à diversidade cultural para professores e gestores, bem como a presença de mediadores interculturais na escola e fora da escola); e atenção educacional (turmas de apoio pedagógico para estudantes com dificuldades de aprendizagem, aulas de apoio à língua de acolhimento, atividades culturais nas línguas nativas dos imigrantes, presença de maior número de profissionais para atender os estudantes imigrantes e aumento do número de professores bilíngues e imigrantes) (Martínez-Usarralde; Lloret-Catalá; Céspedes, 2017).

Outros princípios, ou “pilares”, de acolhimento nas escolas são apresentados pelo Serviço de Apoio a Estudantes Imigrantes da Rede Municipal de Ensino de Nova York:

*Construir comunidade.* É preciso uma cidade inteira para apoiar nossos estudantes. Envolve seus estudantes e famílias como parceiros e localize organizações locais que possam lhe ajudar.

*Garantir acesso igualitário.* Destriche palavras e conceitos culturalmente específicos. Ofereça recursos nos idiomas nativos das crianças e em diferentes materiais.

*Priorizar a aprendizagem socioemocional.* Afirme as identidades raciais, culturais e linguísticas e assegure que nossos estudantes tenham o capital social e emocional para se sentirem seguros e poderem se desenvolver.

97

No original: *To start from knowledge and recognition of the characteristics of foreign students when entering the school, with a greater emphasis on what we share than on what makes us different.*

SUMÁRIO

*Garantir práticas socioculturalmente responsáveis.* Precisamos combater o racismo e problematizar qualquer narrativa ou linguagem que diminua a grandeza dos nossos estudantes imigrantes e multilíngues, em seus diferentes status e jornadas migratórias (New York City, 2023).

O valioso papel dos mediadores culturais/interculturais na escola é destacado por um relatório específico da Comissão Europeia, publicado em 2019, sobre a situação de 41 países do bloco. Os mediadores interculturais são “pessoas que apoiam a integração dos alunos migrantes na escola” (Comissão Europeia, 2019, p. 172), podendo assumir funções de interpretação e tradução, por exemplo, em reuniões entre pais e professores e/ou ajudando a desenvolver relações positivas entre as crianças, suas famílias e a comunidade escolar, desempenhando um importante papel no processo de introduzir as crianças a uma nova linguagem e cultura.

A Espanha está entre os países em que a mediação intercultural é oficialmente promovida, na maioria das regiões. Por exemplo, Aragon, Cantabria e Andaluzia possuem programas oficiais de mediação intercultural para apoiar os estudantes imigrantes, facilitando seu acolhimento e integração e promovendo coexistência intercultural no sentido de uma mentalidade aberta, acolhedora e não excludente. Outro exemplo é a Irlanda do Norte, na qual existem diretrizes oficiais recomendando o uso de intérpretes (parceiros, companheiros) e apoio de pares para estudantes recém-chegados, para ajudar a mediação intercultural e a integração das crianças migrantes à escola (Comissão Europeia, 2019).

O trabalho de mediação cultural desempenhado pelas próprias crianças, com foco nas contribuições das crianças imigrantes para as famílias e para a sociedade, é estudado em profundidade por Marjorie Faustich Orellana (2009). Ela destaca o valor do papel das crianças imigrantes, que leem para os pais instruções que a escola envia, atendem telefonemas, traduzem correspondências oficiais, e-mails, ajudam crianças recém-chegadas na escola e traduzem reuniões de professores com as famílias. É todo um trabalho que se expande em lojas, nas idas ao médico e em muitas das interações sociais e culturais que os adultos precisam fazer, ajudando-os a navegar na nova vida. Esse é um conceito que valoriza o protagonismo das crianças, seu sentido de que estão fazendo um trabalho valioso.



SUMÁRIO



Na escola, o papel das crianças como mediadoras culturais pode ser potencializado: o que as crianças aprendem por meio dele? Mais do que “habilidades”, elas aprendem *disposições transculturais*: abertura aos outros, capacidade de compreender os pontos de vista de pessoas vindas de outros contextos, flexibilidade para adaptar suas linguagens e práticas para melhor interagir com elas (Orellana, 2009). Como desenvolver o potencial dessas *disposições transculturais* na escola? Alguns exemplos sugeridos pela autora são: inserir no currículo propostas de expressão a partir de diferentes perspectivas; e refletir sobre o fato de que nenhuma tradução é neutra, pois sempre parte de pressupostos sobre quem são as outras pessoas.

O compartilhamento de histórias pode muito bem entrar aí, como rica possibilidade de as crianças conhecerem diferentes vozes, visões de mundo e modos de vida, ampliando suas perspectivas e disposições transculturais.

## A PARTILHA DE HISTÓRIAS NO ACOLHIMENTO

A criança não conta histórias no vácuo, trata-se sempre de um “jogo do contar” (Perroni, 1992), de um zigue-zague social e interativo entre quem conta, quem escuta, quem reconta e quem sente e imagina o que é contado. Isso está presente nos exemplos que vou trazer aqui, de propostas que usam a narrativa como inspiração para o encontro com as crianças migrantes em ambientes de acolhimento e educação.

Existe um caso relatado por Orellana (2016) de um “clubinho” de crianças, projeto de acolhida no contraturno em uma escola da Califórnia que tinha grande número de imigrantes. Baseado na valorização da imaginação e da brincadeira, fundamentado em Vigotski e na concepção de educação como ato de amor e solidariedade em Paulo Freire, o projeto era, basicamente, um tempo e um lugar onde as crianças, movidas por seu amor pela brincadeira e pela conexão com as pessoas, pudessem também aprender: “amor pelas palavras, pelo mundo, pelas coisas que aprendíamos, e pelas pessoas com quem e para quem aprendíamos” (Orellana, 2016, p. 48, tradução nossa).<sup>98</sup>

98

No original: *love for the word, the world, the things we were learning about and the people we were learning with and for.*

SUMÁRIO



Duas vezes por semana, as crianças vinham ao clubinho “fazer o que quisessem”, entre as diversas atividades oferecidas: escrever bilhetes, decorá-los com adesivos, fazer esculturas, desenhos, instrumentos musicais com sucata, e todo tipo de invenções com papel, colagens e tintas. Podiam também usar um computador para procurar na internet alguma coisa de seu interesse ou montar *slides*, ouvir músicas de cada país, brincar com o globo e calcular distâncias entre locais, entre muitas outras ideias. Um caixote no meio da sala convidava as crianças a subirem nele para contar histórias.

Uma dessas atividades chama especial atenção por explorar o prazer e o sentido que as crianças encontram em inventar narrativas de ficção: o caso do misterioso personagem “X”. Entre os bilhetes que as crianças escreviam umas às outras e deixavam em uma sapateira suspensa que funcionava como “caixa de correio”, começaram a aparecer mensagens escritas por um certo X, um personagem que as crianças não conseguiam adivinhar quem era, e que parecia ser recém-chegado: quando as crianças perguntavam seu nome, em bilhetes, ele respondia: “O que é um nome? Você tem um nome? Posso pegar o seu nome emprestado?”. Aos poucos, X foi se revelando como um ser vindo de outro planeta e, no dia de São Valentim (dia da amizade e do amor), deixou para as crianças uma cartinha dizendo que estava voltando de uma viagem pela galáxia justamente nesse dia, perguntando a elas: “Podem me explicar o que é esse tal *amor*? O que o amor faz? O amor tem cheiro? Tem gosto? Que cara o amor tem?”. As respostas das crianças, muitas delas ainda aprendendo a soletrar com dificuldade a língua de seu novo país, foram tocantes, como: “o amor é um coração”, “tem gosto de pirulito”, “o nome dele é Bangladesh”.

A autora observa que a condição de extraterrestre alienígena (“*alien*”) do personagem “X” — criado pelas professoras —, remetia a uma palavra corrente e carregada de sentidos no contexto migratório e jurídico dos Estados Unidos, em que “*alien*” significa também “estrangeiro”. E, por meio da criação ficcional coletiva, esse personagem “oferecia às crianças a oportunidade de se mostrarem especialistas em suas práticas culturais cotidianas”:

Elas perceberam que conseguiam explicar o que sabiam sobre [o mundo a seu redor] para os outros, inclusive para alguém tão misteriosamente estrangeiro. [...] Desenvolveram assim competências transculturais, entre elas uma qualidade empática do

SUMÁRIO

coração: a disposição para se conectarem através das diferenças, e a abertura para construir tais conexões (Orellana, 2016, p. 81, tradução nossa).<sup>99</sup>

Outro projeto de acolhimento baseado em narrativas, de caráter intensivo em cenário de crise, foi desenvolvido pela contadora de histórias Laura Simms (2010), em abrigos no Haiti, depois do grande terremoto de 2010, e no Nepal, com crianças e jovens afetados pela guerra civil. O projeto envolve a escuta de histórias, a exploração narrativa e, a seguir, o compartilhamento de histórias pessoais. Durante dois dias, a narradora conta histórias entrelaçadas com diálogo, escuta profunda e atividades físicas. No terceiro dia, ela pede que os jovens contem histórias “verdadeiras”, que expressem alguma transformação que tenham vivido. O convite é feito de forma gentil, sugerindo que eles comecem com a lembrança de algo “bom” em suas infâncias, podendo partir dali e avançar para o evento traumático com distância, honestidade e integridade pessoal suficientes para que consigam chegar a uma possibilidade de transformação em suas vidas atuais. No processo de transformar memória em história, os jovens sentem um efeito de alívio imediato, além de conseguirem imaginar perspectivas de transformação pessoais ou coletivas a longo prazo.

Laura Simms (2010) chama esse processo de “Restituição Imaginativa e Transformação Narrativa”, buscando oferecer um contexto forte e seguro onde as crianças e jovens possam “reformular histórias de vida difíceis e complexas sem traumatizar novamente os participantes” e sem forçá-los a encontrar significados ou soluções. As histórias compartilhadas são seguidas de rodas de conversa. Ela observa:

As narrativas, com seus começos e fins, como as atividades rituais, fornecem proteção e envolvimento físico que gera uma sensação de presença e limite, conclusão e estrutura, comunicação aberta e escuta profunda, para explorar eventos que estão repletos de emoções fortes e que tornaram os indivíduos desamparados e isolados. [...] Os exercícios concebidos fortalecem as capacidades de construção e partilha de histórias para gerar compaixão e cura,

99 No original: *They realized that they could explain their understanding to others, including to someone who was mysteriously foreign to their ways.[...] It arguably fostered the kinds of transcultural competencies[ such as] an empathic quality of the heart: a willingness to connect across differences, and an openness to building such connections.*

SUMÁRIO



e incentivam a possibilidade de imaginar um futuro saudável. O reconhecimento do significado do sofrimento e um sentimento profundo e duradouro de bondade inata promovem a resiliência, a consciência comunitária e o aumento da força vital (Simms, 2010, p. 2, tradução nossa).<sup>100</sup>

Os desafios para a interação com crianças pequenas, em ambientes de educação infantil em contexto migratório, são abordados em diferentes experiências por meio de linguagens múltiplas e artísticas, como desenhos, música, dança e brincadeiras. Entre essas possibilidades, estão as estratégias narrativas por meio de fotos trazidas ou feitas pelas próprias crianças partindo de elementos de seu cotidiano, as *foto-narrações*, em processos de “olhar colaborativo” (Luttrell, 2021). Essas propostas têm a vantagem de usar algo familiar para as professoras — fotografias — como pontes para aproximá-las a algo pouco familiar a elas: os mundos das crianças imigrantes.

Uma dessas experiências é relatada por Strickland, Keat e Marinak (2010): em uma turma de pré-escola da Pensilvânia, na qual havia crianças de 13 diferentes nacionalidades, as professoras regularmente escutavam as crianças imigrantes falarem sobre fotos que tinham feito ou trazido de seus contextos cotidianos fora da escola, narrando situações que ampliavam as conexões entre elas:

ao usar as ferramentas familiares de fotos e histórias, as crianças imigrantes ganharam espaço para que suas vozes fossem ouvidas, os professores tomaram maior consciência das conexões e desconexões culturais durante sua interação com as crianças imigrantes, e as oportunidades de conexão com as famílias imigrantes foram aprimoradas (Strickland; Keat; Marinak, 2010, p. 1, tradução nossa).<sup>101</sup>

100 No original: *Shared stories [with their] beginnings and endings, akin to ritual activities, provide protection and physical involvement that engenders a sense of presence, and boundary, completion and structure, open communication and deep listening, to explore events that are fraught with strong emotion and have rendered individuals helpless, isolated or frustrated.[...] The exercises devised strengthen capacities to construct and share stories to generate compassion and healing, and encourage the possibility to imagine a wholesome future. The recognition of meaning in one's suffering and a deep abiding sense of innate goodness promotes resilience, community awareness and increased life force.*

101 No original: *[...] by using the familiar tools of photos and stories, the immigrant children were given space for their voice to be heard, the teachers found their awareness of the cultural connections and disconnections they used during their interaction with the immigrant children heightened, and connection opportunities with immigrant parents were enhanced.*

SUMÁRIO



Outra iniciativa que, para mim, simboliza o poder do compartilhamento de histórias pelas crianças na escola é o Projeto *Secret Histories*, com foco na construção de pertencimento e comunidade em uma cidade cheia de imigrantes, na qual metade das famílias falam outra língua que não o inglês em casa. O projeto é desenvolvido na rede pública municipal de ensino de Nova York pelo programa educacional da premiada companhia de teatro *Ping-Chong*, cujo diretor foi ele mesmo, uma criança nascida em família de imigrantes chineses. As crianças do sétimo ano do Ensino Fundamental participam de oficinas de histórias, ao longo de dois meses, quando exploram narrativas pessoais e as preparam cenicamente para uma apresentação para os colegas da escola.

Nesse projeto, a partilha de histórias vividas está muito ligada ao seu poder de criação de comunidades na sala de aula, para que as diferenças sociais e culturais não se confundam com preconceitos, como comenta a coordenadora pedagógica do projeto:

Ao compartilhar suas histórias, você tem autoria sobre elas. Ao contar aquilo que você viveu, você tem autoria sobre aquilo que é, sobre aquela lembrança. Mesmo uma lembrança difícil, daquelas que fazem você chorar até hoje – aquilo faz parte de você, faz de você a pessoa forte, independente, única, que você é hoje. Para as crianças, espero que aquilo fortaleça sua confiança, que ao mesmo tempo crie uma compreensão na sala de aula: “Talvez eu tenha julgado aquele cara por causa do jeito como ele se arruma, das pessoas com quem ele anda...mas agora vejo que ele passou por tanta coisa... então começo a ter um certo nível de confiança e respeito por ele. Especialmente em Nova York, onde as comunidades são tão diversas, onde os jovens dominicanos só andam uns com os outros, os asiáticos só andam uns com os outros, os poloneses só andam uns com os outros. Ao compartilhar histórias, criamos uma comunidade na sala-de-aula (Jesca Prudencio, em entrevista à autora).

Da metodologia que sustenta esse processo e ampara as crianças em sua criação das histórias<sup>102</sup>, fazem parte diferentes exercícios, começando pela escolha de uma lembrança significativa que elas desejem e se sintam confortáveis em contar. Em pequenos grupos, as crianças vão

SUMÁRIO



mergulhando nos detalhes e nos significados daquela lembrança, com a ajuda dos colegas, uns entrevistando os outros. Algumas crianças vão querer apresentar suas histórias, outras não, mas todas participam de algum modo do processo criativo e da performance, seja como cocriadoras ou como coadjuvantes nas histórias dos colegas.

Na época em que acompanhei o processo em uma escola no bairro Brooklyn, a apresentação final aos colegas foi emocionante. O palco estava cheio, com aproximadamente 30 crianças, quase todas negras ou latinas e, também, várias meninas usando véu muçulmano. No início da apresentação de cada grupo, as crianças batiam ritmadamente com os pés no chão, dizendo juntas: “Este lugar é nosso!...e nós *temos* histórias para contar!”, num refrão ecoado pela plateia, composta também por uma maioria de crianças de famílias imigrantes. No palco, nas cenas que sucediam, os colegas ajudando a criança cuja história pessoal estava sendo apresentada, vivendo diferentes personagens, alternando-se nos papéis e na narração. Não era possível saber quem era o autor de cada história, nem de quem era originalmente aquela lembrança narrada. Ficava evidente o caráter coletivo da criação, e o quanto o enredamento comum na trama havia construído um laço entre aquelas crianças, vindas de tantas diferentes origens.

Mais um exemplo de utilização do poder das narrativas para o acolhimento é o relato sobre uma menina síria de sete anos, refugiada em Quebec, no Canadá, que integrou fantoches ao seu processo criativo em um programa escolar de arte-educação, para recuperar um sentido de agência e de controle sobre sua vida (Beauregard; Papazian-Zohrabian; Rousseau, 2024). A menina falava apenas árabe quando passou a frequentar uma pequena turma de Francês como Língua de Acolhimento, composta também por crianças do Congo e do Vietnã. Ali, estava acontecendo um projeto de Arte e Contação de Histórias. Nos primeiros encontros, as professoras convidavam as crianças para fazer um círculo e pediam que elas saudassem os colegas um a um, no idioma que preferissem, passando uma bola imaginária de um para o outro. Depois, as professoras contavam uma história curta, com tema sobre amizade e relacionamentos, estimulando a participação das crianças durante a narração. Em seguida, elas podiam desenhar o que quisessem, com lápis de cor, por exemplo.

SUMÁRIO



Algumas vezes, a história era contada com o auxílio de fantoches, e esse foi o divisor de águas para a menina síria (de pseudônimo Mounia), que passou a incluir dois bonecos em seus desenhos e brincadeiras, dando nomes a eles e criando enredos de fantasia em que ela própria os protegia de perigos e os ajudava quando estavam solitários. As histórias que ela inventava mostravam os bonecos “Nina” e “Amadou” enfrentando dificuldades, e, em alguns casos, até chorando por não terem casa nem amigos, mas logo a menina integrava a elas símbolos de proteção, como o desenho de casinhas e arco-íris. Uma das professoras que acompanhou o processo conta que:

O uso dos fantoches parece ter aberto um espaço na sala onde Mounia se sentia segura para expressar-se e onde aos poucos foi conseguindo mostrar-se aos outros. Junto com suas criações artísticas, isso pode ter apoiado Mounia a expressar aquilo que estava vivendo. [...] O foco nas mãos que controlavam os fantoches pode ter ajudado a menina a entender que era possível controlar nossa vida e nossas ações, do mesmo modo que se controlava os bonecos (Beauregard *et al.*, 2024, p. 8-9, tradução nossa).<sup>103</sup>

Esse é apenas um dos inúmeros exemplos que poderíamos citar, do papel que têm, para tornar acolhedora uma escola, os ambientes onde as crianças migrantes possam criar arte e histórias, encontrar escuta e conforto e, aos poucos, ganhar segurança e confiança em sua nova realidade.

Gostaria de concluir com uma outra história que acho muito linda. Quem a contou foi uma sábia professora de crianças, Vivian Gussin Paley:

Uma vez um menino de 3 anos, chamado Frederico, em uma de minhas turmas, me disse que a história que ele queria contar tinha uma palavra só: *Frederico*.

— Mas o que você faz na história? — perguntei.

— Nada — ele disse.

— Quem sabe você poderia ir à escola?

— Não.

— Só “Frederico”? E eu perguntei às outras crianças sobre a história do Frederico: “Tem alguma coisa diferente na história dele?”

103

No original: *The use of puppets seems to have opened up a space in the classroom where Mounia felt safe to express herself and where she gradually exposed herself to others. Combined with art-making, this might have supported Mounia in expressing what she was going through. [...] Focusing on hands may have also allowed Mounia to understand that it was possible to control one's life and actions just as it was possible to control the puppets.*

SUMÁRIO



- É que ele é o Frederico — disse a Laura, uma menina de 4 anos.
- Mas vocês viram que a história tem uma palavra só? — eu insisti.
- Foi aí que o João, de 5 anos, me explicou:
- Não é uma palavra. É uma pessoa.
- Claro, uma pessoa é uma história. Todo mundo na sala já tinha entendido (Paley, 2005, p. 50, tradução nossa).<sup>104</sup>

Vou unir os fios entre essa história e a outra do começo:

Quando conseguirmos ouvir na palavra de uma criança a pessoa inteira que ela é e quando a criança conseguir ampliar sua narrativa, deixar que ela emerja e se faça, na conquista de uma palavra depois da outra, de um gesto e de um olhar depois do outro — aí estaremos chegando mais perto do momento em que a noite termina.

## REFERÊNCIAS

BEAUREGARD, C.; PAPA ZIAN-ZOHRABIAN, G.; ROUSSEAU, C. From helplessness to a renewed sense of agency: the integration of puppets in the Arts&Storytelling school-based creative expression program with immigrant and refugee children. **The Arts in Psychotherapy**, [S. l.], n. 87, p. 1-11, 2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0197455624000091>. Acesso em: 7 jul. 2024.

CAMPOS, K. C. **Produção Narrativa Infantil**. Curitiba: Appris, 2020.

COMISSÃO EUROPEIA [The European Commission]. **Children In Communication About Migration**. Centre for the Study of Children Youth and Media, Institute of Education, University of London, 2003.

COMISSÃO EUROPEIA [The European Commission]. **Eurydice Report: A integração de alunos de origem migrante nas escolas da Europa: políticas e medidas nacionais**. Luxembourg. Publications Office of the European Union, 2019. Disponível em: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/integrating-students-migrant-backgrounds-schools-europe-national-policies-and-measures>. Acesso em: 20 ago. 2024.

104 No original: *Frederick, a three year-old in a nursery school class of mine, once told me that the single word 'Fredrick' was his entire story. This seemed insufficient to me. 'What do you do in the story?', I asked. 'Nothing.' 'You could go to school?' 'No.' 'Just Fredrick?' That was it, there would be no more. I asked the other children about Fredricks's story. 'Is anything different?' 'Because he's Fredrick', Libby answered. She was four. 'The story has only one word, you notice', I persisted. 'It's not one word', said John, age five. 'It's one person.' Of course. A person is a story. Everyone in the class understood that.*

SUMÁRIO

DUSI, P.; STEINBACH, M.; GONZÁLEZ FALCÓN, I. Integration in Italian Primary Schools: immigrant children's voices. **The European Journal of Behavioural Sciences**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 1393-1402, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/275756098\\_Integration\\_In\\_Italian\\_Primary\\_Schools\\_Immigrant\\_Children's\\_Voices](https://www.researchgate.net/publication/275756098_Integration_In_Italian_Primary_Schools_Immigrant_Children's_Voices). Acesso em: 20 ago. 2024.

GIRARDELLO, G. Horizontes da autoria infantil: as narrativas das crianças na educação e na cultura. **BOITATÁ**, Londrina, v. 10, n. 20, p. 14-27, 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/boitata/article/view/31472>. Acesso em: 20 ago. 2024.

LUTTRELL, W. Olhar Cuidadoso: uma pesquisa visual com crianças. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 41, n. 113, p. 44-55, jan.-abr., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KRkKbKRM4cncfp4BdS7Fb6y/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan 2023.

MARTÍNEZ-USARRALDE, M. J.; LLORET-CATALÁ, C.; CÉSPEDES, M. Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas Pedagogía Social. **Revista Interuniversitaria**, n. 29, p. 41-54, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6226978>. Acesso em: 20 ago.2024.

NEW YORK CITY: Multilingual Learners and Immigrant Student Support site for NYC Public Schools. **Department of Education**, 2023. Disponível em: <https://sites.google.com/schools.nyc.gov/ml-immigrantstudentsupport/home>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ORELLANA, M. F. **Translating Childhoods**: immigrant youth, language and culture. New Brunswick: Rutgers University Press, 2009.

ORELLANA, M. F. **Immigrant Children in Transcultural Spaces**: language, learning and love. New York: Routledge, 2016.

PALEY, V. G. **A Child's work: the importance of fantasy play**. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.

PAMPLONA, R. **O Homem que contava Histórias**. Ilustração Sônia Magalhães. São Paulo: Brinque-book, 2015.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SIMMS, L. **The Life Force Project**: the stories we tell. 2010. Disponível em: [www.laurasimms.com](http://www.laurasimms.com). Acesso em: 1 out. 2023.

STRICKLAND, M. J.; KEAT, J. B.; MARINAK, B. A. Connecting Worlds: Using Photo Narrations to Connect Immigrant Children, Preschool Teachers, and Immigrant Families. **The School Community Journal**, v. 20, n. 1, p. 81-102, 2010. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ891833>. Acesso em: 10 out .2023.





# 21

*Fernanda Paraguassu*

## **A LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE REFUGIADOS**

SUMÁRIO



A migração infantil é um fenômeno histórico antigo. Em geral, a experiência não costuma ser problemática, como afirmam Jacqueline Bhabha e Guy Abel (2020). Crianças acompanham a família na mudança para outro país em busca de melhores oportunidades e, após um período de adaptação ao novo contexto – com exceção de casos de discriminação racial ou religiosa persistente –, são integradas à nova sociedade. No entanto, há um outro tipo de migração infantil que não segue esse padrão: é considerada “insegura, irregular, exploradora” (Bhabha; Abel, 2020, p. 251). De acordo com os autores, a migração com esses aspectos merece atenção urgente por demandar o engajamento e o apoio de governos e atores internacionais, de forma a garantir a proteção da criança.

Assim como o processo migratório de adultos, a migração na infância envolve uma série de questões. O próprio termo “criança” é definido pela legislação internacional como “todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes”. Ao mesmo tempo, além dos registros sobre migração infantil serem precários, os países nem sempre usam o mesmo corte de idade para compilação dos dados. No caso brasileiro, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069 de 1990, considera criança quem tem até 12 anos de idade incompletos. Entre 12 e 18 anos, são adolescentes.

Neste artigo, o objetivo é tratar da inclusão de crianças refugiadas em ambiente escolar. Entende-se o refugiado como a pessoa que foi forçada a deixar seu país devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, ou ainda devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados. Essa é a definição adotada pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur).

O termo “refugiado” foi definido pela Convenção das Nações Unidas de 1951, que estabeleceu os direitos e deveres entre os refugiados e os países que os acolheram até aquela data. Em 1967, um Protocolo estendeu as provisões da Convenção, ao retirar limites de datas e espaço geográfico. Posteriormente, em 1984, a Declaração de Cartagena ampliou a definição do termo. Solicitantes de refúgio são aqueles que requerem a condição de refugiado em outra nação.

SUMÁRIO



Em alguns casos, como na mídia, a palavra migrante é utilizada como sinônimo para refugiado. No entanto, o Acnur explica que não há definição legal para o primeiro termo e ressalta que o migrante pode mudar de país voluntariamente. Já o termo “migração forçada” abarca uma gama maior de motivos para o deslocamento, como desastres ambientais, fome e projetos de desenvolvimento em larga escala, não sendo um conceito legal e, portanto, o Acnur evita usá-lo para tratar de refugiados, termo claramente definido pelo direito internacional e regional com obrigações legais pelos Estados.

Tratei dessa diferença de terminologia no meu trabalho de Mestrado, *Narrativas de infâncias refugiadas – a criança como protagonista da própria história*, publicado em livro pela Editora Mauad X, em 2021. O que pode parecer apenas um conjunto de termos utilizados pela burocracia internacional, na verdade, garante uma série de direitos previstos em lei. No Brasil, o arcabouço de normas internacionais acabou sendo internalizado por meio da promulgação da Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. A Lei do Refúgio brasileira definiu mecanismos para implementação de preceitos e garantias estabelecidos nos acordos internacionais, e é com base nela que o Comitê Nacional para Refugiados (Conare), vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, delibera sobre as solicitações da condição de refugiado no país.

Por isso, destaca-se a relevância do conhecimento sobre o termo e sobre a realidade dessas crianças. O próprio Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) alerta que a falta de informação é uma das barreiras para a inclusão. Bhabha e Abel (2020) defendem medidas inclusivas, de estabilidade e de oportunidades para as crianças refugiadas nos países que as recebem. Ressaltam a importância da prevenção da xenofobia e da difusão de discursos de ódio na sala de aula. Nesse sentido, a literatura desponta como forma de sensibilização e apoio na construção da alteridade no âmbito do processo de inclusão de crianças refugiadas no país receptor.

Entre os desafios da Educação voltada aos Direitos Humanos está o esforço das escolas em buscar por novos caminhos para incrementar a qualidade do ensino e dar conta das mudanças da realidade dos estudantes. É no mundo contemporâneo, em que a multiculturalidade se torna cada vez mais a regra da realidade social das grandes metrópoles do que fenômeno passageiro, que os diversos quadros identitários são fonte de riqueza simbólica, mas também “portadores de conflitos latentes ou manifestos e incompatibilidade potenciais”, como afirma Mohammed ElHajji (2005, p. 55).

SUMÁRIO



Nesse contexto, a literatura parece realmente surgir como possibilidade metodológica para ir além do domínio da técnica de ler e escrever símbolos, desenvolvendo a leitura do mundo intercultural em que a criança vive. Nos dias atuais, o reconhecimento da importância da literatura infantil no desenvolvimento das crianças se dá por meio de programas de governo para aquisição e distribuição de livros literários para escolas do país – como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), e também de sua presença em documentos oficiais, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA). A literatura é considerada, portanto, uma fonte fundamental de promoção de competências de alfabetização e literacia com as crianças, ou seja, o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes referentes à leitura e à escrita.

## A MENINA QUE ABRAÇA O VENTO

O livro *A menina que abraça o vento – a história de uma refugiada congoleza* (Paraguassu, 2017) segue no caminho de disseminar o conceito de refugiado por meio da literatura infantil. Baseada em fatos reais, a obra é do gênero conto e traz a história da menina Mersene, que teve que se separar de parte da família para fugir do conflito da República Democrática do Congo (RDC). Enquanto se adapta à nova vida no Brasil, ela cria uma brincadeira para driblar a saudade do pai que ficou para trás.

A proposta do livro é apresentar a realidade do refúgio para a criança. Todas as páginas são coloridas, e as cores são usadas para representar o clímax da história: o momento da fuga. De uma página dupla colorida, para outra em tons de cinza, revela-se o vazio, a perda, a tristeza, o medo... e todos os sentimentos que se misturam às incertezas das páginas seguintes, ilustrando a vida da pequena refugiada num mundo desconhecido.

No início, aparece Mersene, uma linda menina de tranças coloridas, conversadeira, que sabe falar de diferentes formas. A ideia é despertar o interesse pelos diferentes idiomas que a menina traz para o novo ambiente, como francês e lingala, além de outros aspectos culturais. Para explicar o motivo do conflito na RDC, a disputa pelo tântalo, seu país é primeiramente

SUMÁRIO



apresentado de forma positiva, o que deve ser motivo de orgulho para a menina de lá. Ao afirmar que fica “longe daqui”, “do outro lado do oceano”, a intenção é mostrar que o perigo está longe do leitor no Brasil.

Após o momento da fuga, a menina chega ao Brasil e começa uma rotina semelhante à das crianças locais, o que aproxima o leitor da personagem. Ela tem “hora para estudar, hora para brincar, hora para dormir”. O afeto é recebido no colo da mãe, a quem ela ensina a falar português. Para os adultos, é um aspecto que alerta para a detonação de crises de ansiedade, uma vez que a criança refugiada pode adquirir responsabilidades que estão além de sua maturidade emocional. Não é raro que a criança migrante ou refugiada, em ambiente escolar e, portanto, em contato mais frequente com o novo idioma, aprenda mais rapidamente o novo vocabulário e seja solicitada para ser uma espécie de “tradutora” da família.

A saudade do pai que ficou para trás é abordada de forma bastante suave, com a invenção de uma brincadeira que dá nome ao livro: a brincadeira de abraçar o vento. Nessa parte, ilustração e texto se juntam para narrar e mostrar o abraço que ela dá em si mesma, na busca do afeto perdido. O leitor é, então, convidado a viver o que é ser uma criança refugiada, que tenta se adaptar a diferentes contextos.

A história termina com Mersene saindo para brincar porta a fora, numa alusão à esperança que vem adiante. Se na RDC, Mersene estava dentro de casa e o perigo estava do lado de fora da porta, no novo país a menina pode sair ao ar livre em busca de novas oportunidades e de uma vida melhor. Ao deixar o final em aberto, o livro permite que a professora conduza atividades de reflexão que levem o leitor a criar um final para a história da menina. É nesse momento, ao tratar os temas família, amigos e escola, que fica evidente a capacidade do livro de gerar empatia e emoção.

Para Regina Zilberman (2014), um bom livro é aquele que agrada. Tanto faz se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros. “E ao livro que agrada se costuma voltar, lendo-o de novo, no todo ou em parte, retornando de preferência àqueles trechos que provocaram prazer particular” (Zilberman, 2014, p. 9).

SUMÁRIO



Com a literatura para crianças, afirma ela, não é diferente. Zilberman sustenta que, ainda que se considere que um escritor é um criador, produzindo obra por meio de sua experiência e leituras, esse ponto de partida é amplo. A professora argumenta que, por um lado, o escritor tem grande liberdade, somando experiência e imaginação. No entanto, ele não pode ir longe demais: “os leitores precisam se reconhecer nas personagens, há limites para mexer com a temporalidade, e a ação precisa ter um mínimo de coerência” (Zilberman, 2014, p. 13).

Nesse sentido, relatos de atividades com o livro em sala de aula têm mostrado que a história de Mersene, ainda que escrita de maneira simples, tem sido capaz de levar leitores a lembrar episódios de saudade, reconhecendo-se na personagem, e emocionando-se.

## EM SALA DE AULA

Duas experiências registradas em trabalhos acadêmicos foram selecionadas para este artigo como forma de ilustrar o uso do livro sobre Mersene em sala de aula. Em *Kombo Na Ngai Mersene: abordando migração por meios da literatura infantil nos anos iniciais*, de Gabrielle Luana Rosinski *et al.* (2018, p. 3), as autoras afirmam que a literatura “torna-se uma ferramenta para contribuir no estímulo à imaginação e à criatividade” e que se busca desenvolver “a leitura do mundo em que a criança está inserida”. O livro foi usado por elas na disciplina de Geografia, uma vez que “Enquanto sujeito social, compreender o espaço é o primeiro passo para a formação da cidadania de uma criança. E a ciência geográfica permite se reconhecer no espaço” (Rosinski *et al.*, 2018, p. 3).

O trabalho foi desenvolvido nos anos iniciais de uma escola pública de educação básica de Florianópolis (SC). A oficina foi dividida em três momentos. No primeiro momento, a turma discutiu o conceito de refugiado, ouviu a contação da história e foi estimulada a fazer comentários.

As crianças se mostraram emocionadas com a narrativa e procuraram trazer comentários positivos sobre a beleza da menina, e se mostraram solícitos a tentar de alguma maneira amenizar a situação da mesma (2018, p. 8).

SUMÁRIO



No segundo momento, fizeram a brincadeira de abraçar o vento. As professoras pediram para as crianças fechar os olhos, pensar em alguém de quem sentiam saudade e abraçar a si mesmas bem forte. Buscou-se sensibilizar as crianças para que se colocassem no lugar da personagem. Em seguida, fizeram um desenho coletivo, registrando no papel do que sentiam saudade. Por fim, escreveram uma carta em grupo para Mersene. Como conclusão do trabalho, a atividade proporcionou conhecimento que permitirá às crianças agir de forma mais lúcida no trato das questões do espaço, evidenciando o papel da Geografia na formação da cidadania.

Outro trabalho realizado sobre a literatura infantil na fronteira Brasil-Bolívia, de Tarissa Marques Rodrigues dos Santos (2022), menciona o livro como exemplo de obra que enriquece e fortalece o multiculturalismo no espaço escolar fronteiriço. Atividades práticas de literatura infantil, realizadas em uma escola de educação integral rural situada no Assentamento Tamarineiro I, em Corumbá-MS, com crianças entre 7 e 10 anos, tiveram como objetivo estimular a criatividade, indagações, fantasias e a realidade no “sentir-se fronteiriço”, enfatizando a perspectiva humanizadora da literatura. O trabalho caminhou no sentido de conectar fronteira, leitura e construção da identidade, ao mesmo tempo em que buscou pontuar questões empíricas com obras infantis literárias.

Sabemos que leitura é um tipo específico de comunicação, é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sociocultural. A leitura perpassa todas as áreas do conhecimento e a vida do ser humano, sendo uma forma de o homem se situar no mundo (Santos, 2022, p. 128).

Mestra em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Santos (2022, p. 128) afirma ainda que o livro segue sendo “a forma mais importante para a criação, transmissão e transformação da cultura”. Nesse sentido, o contexto Brasil-Bolívia, especificamente Corumbá-Puerto Quijarro, deixa evidente a heterogeneidade cultural e transforma o espaço em um lugar de experiência única para um extenso e variado campo de pesquisa, conforme ressalta Santos. Portanto, ainda que a literatura não tenha uma finalidade específica em si – não sendo moralista, doutrinária ou didática, devendo nascer de espírito livre, como afirma Santos (2022, p. 134) – ela “pode ser um espaço para encontros

## SUMÁRIO

interculturais, mostrando as diferenças e identificações de uma sociedade [...], como instrumento para as crianças reinventarem uma história diferente". É a oportunidade de "dar e receber sem preconceitos, sem complexos de inferioridade ou superioridade, possibilitando trocas, encontros e tolerância para com o diferente e aceitação do plural" (Santos, 2022, p. 134).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo abordou a função social da literatura infantil ao ser utilizada como ferramenta de sensibilização para a inclusão de crianças refugiadas. Além da abertura para a diferença e do reconhecimento da existência de várias línguas, culturas, histórias e formas de existir, obras literárias como *A menina que abraça o vento – a história de uma refugiada congoleza* podem ser uma oportunidade para a discussão sobre o respeito aos direitos à vida, com dignidade, integridade, segurança e liberdade.

Antonio Candido (1972) já defendia o direito à literatura há décadas. Considerada indispensável para a humanização, ela age no subconsciente e no inconsciente, organizando a visão que temos do mundo. "Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade", escreve Candido (1972, p. 186). Nesse sentido, a luta por uma sociedade mais justa, com inclusão de crianças refugiadas, pressupõe também a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso à literatura como um direito inalienável.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, J.; ABEL, G. Children and unsafe migration. In: MCAULIFFE, M.; KHADRIA, B. (ed.). **World Migration Report**. Geneva: International Organization for Migration, 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 07 jul. 2024.



SUMÁRIO

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997.** Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm). Acesso em: 07 jul. 2024.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, set. 1972. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/diegopereiradasilva3/candido-a-1972-a-literatura-e-a-formacao-do-homem-77429669>. Acesso em: 07 jul. 2024.

ELHAJJI, M. Comunicação Intercultural: apontamentos analíticos. **Contemporânea**, [S. l.], v. 3, n. 1, ed. 4, p. 52-60, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/contemporanea.2005.17059>. Acesso em: 07 jul. 2024.

PARAGUASSU, F. **A menina que abraça o vento** – a história de uma refugiada congoleza. Curitiba: Voinho, 2017.

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

ROSINSKI, G. L.; FRAGA, A.; MICHIELIN, C. A.; MARTINS, R. E. M. W.; Kombo na ngai Mersene: abordando migrações através da literatura infantil nos anos iniciais. *In: VII Encontro Nacional das Licenciaturas – ENALIC*. Fortaleza, 2018. Disponível em: <https://ns1.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51487>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SANTOS, T. M. R. Literatura Infantil na Fronteira Brasil-Bolívia: Pequenos Leitores Fronteiriços. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, v. 17, n. 32, p. 128-138, jan.-jun., 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/16482>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.





# 22

*Maria Luiza Silva Santos*

**A IMPORTÂNCIA  
DA LITERATURA  
INFANTOJUVENIL NA  
INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS  
LOCAIS E MIGRANTES**

SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

Os fluxos migratórios oferecem amplas possibilidades de análise, envolvendo desde trâmites burocráticos e violações de direitos até perspectivas históricas, geográficas e culturais. Nesse sentido, mobilizam uma gama de conceitos e comportamentos, trazendo à tona discussões sobre acolhimento, vulnerabilidade, preconceito, identidades e xenofobia, temas debatidos em organizações e abarcados em normativas nacionais e internacionais. São assuntos cotidianos e paralelos que acompanham os debates e dão o tom de como as mobilidades humanas estão se configurando.

Nesse contexto, as relações humanas são chamadas a repensar as interações entre o eu e o outro. A comunidade internacional, as sociedades civis locais e os Estados têm buscado soluções duradouras que contribuam para a reconstrução da vida de migrantes e refugiados. No Brasil, a Lei nº 9474/97, em consonância com a Convenção dos Refugiados de 1951, dispõe sobre as soluções duráveis nos seus artigos 42 a 46, que discorrem sobre os institutos da Repatriação, do Reassentamento e da Integração Local e as condições de fixação do migrante ou refugiado ao território nacional, como descrito no título VII, capítulos I, II e III. Este trabalho concentra-se especificamente na Integração Local, de modo que os institutos da Repatriação e do Reassentamento não serão pontuados.

## DA INTEGRAÇÃO LOCAL

O deslocamento do refugiado é uma questão de sobrevivência primeira. Sair do local que provoca o efetivo temor, com base nos requisitos previstos em lei que preconiza a violação dos Direitos Humanos, é condição imperativa de vida. O pleito ao refúgio, o refúgio em si, a repatriação e o reassentamento dão a dinâmica para que o movimento aconteça. Ao alcançar tal intento, o passo seguinte pressupõe o ficar, o se instalar, o interagir com a sociedade de acolhimento, independentemente de ser a do primeiro asilo, do segundo ou a sociedade de origem. Em todos os casos, fala-se de



SUMÁRIO



novas adequações que geram apreensão, temor, resignação, insatisfação, dor, curiosidade, satisfação, orgulho e tantos outros sentimentos inerentes ao ser humano. Fraga e Rezende (2020, p. 232) lembram que

A integração, nessa perspectiva, não depende apenas do refugiado, mas sim na forma como será acolhido, ou seja, sem discriminações. Isso porque o refugiado traz consigo toda construção de pessoa humana e influências que recebeu no país de origem, o que não necessariamente será igual no seu local de destino.

Diversos aspectos impactam essa realidade de integração, a exemplo do preconceito e da discriminação, apresentando como resultado o sentimento de não pertencimento. Portanto, apesar de a legislação prever esses três aspectos pontuais, percebe-se que ainda falta conhecimento sobre o assunto, bem como sobre o acesso às normativas que dispõem sobre o tema. Falar da integração é falar de cotidiano, de políticas públicas voltadas às especificidades que contemplam tanto os que estão sendo acolhidos quanto aqueles que estão a acolher. Ager e Strang (2008, p. 184) elencam os âmbitos de acolhimento que podem ser objeto da ação da integração local:

Os indicadores aptos a dar forma a uma integração local de sucesso dizem respeito às seguintes políticas: acesso à habitação, emprego, educação e saúde; efetivação de direitos e prática material da cidadania; construção de laços e conexões sociais com a comunidade e com as pessoas que nela vivem; quebra das barreiras que impedem essa conexão, caso do idioma e da cultura; e promoção da segurança e da estabilidade do refugiado no novo país de origem.

O conceito de políticas públicas envolve um conjunto de programas governamentais integrados para fornecer bens e serviços à sociedade, visando a implementar mudanças progressivas. Essas políticas podem abordar diversas questões que afetam os cidadãos, como saúde, educação, meio ambiente e serviços públicos. O governo utiliza-as para estabelecer diretrizes nacionais, alocar recursos e buscar melhorias, contribuindo para enfrentar problemas como a exclusão social, o desemprego e a desigualdade na distribuição de renda. Seus principais objetivos são garantir ao imigrante o acesso a direitos sociais e aos serviços públicos; promover o respeito à diversidade e à interculturalidade; impedir violações de direitos; fomentar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a

SUMÁRIO



sociedade civil. Políticas públicas voltadas à assistência e à integração dos refugiados são imprescindíveis para assegurar-lhes os direitos econômicos, sociais e culturais, em especial o direito ao trabalho, à saúde e à educação.

Fazendo um recorte entre os diversos aspectos que pressupõem a Integração Local, este artigo concentra-se especificamente no viés socio-educativo. Nesse sentido, pode-se registrar o papel que as universidades e as escolas vêm desempenhando nesse processo, que permite refletir sobre a importância da literatura como instrumento de acolhimento. Trata-se de um movimento pensado no sentido de aprendizado e respeito a culturas diferentes, à diversidade como uma realidade comum, sem a preponderância ou o estigma valorativo de uma cultura sobre as outras.

O acolhimento e a promoção da acessibilidade por parte de diversas universidades, por meio de seus cursos, já se configuram como uma realidade concreta no território brasileiro. O ensino da língua materna, bem como o intercâmbio cultural e o ensino de língua estrangeira, são uma constante. O aproveitamento de estudos, a revalidação de diplomas e o rigor relativo ou sensível frente aos documentos também podem ser elencados no rol das boas práticas visando à integração local.

Em pesquisa realizada por Santos e Soares (2021), frente a instituições colegiadas, como a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem) e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), sobre as ações propostas pelas universidades federais e estaduais, juntamente com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Acnur), o entendimento foi que, em ambos os casos, as instituições universitárias possuem autonomia para gerir suas políticas. Essa autonomia fica explícita quando se têm como resultado ações bastante diferenciadas, que vão da ausência de registros de qualquer ação, política ou normativa quanto à questão até a existência de programas de absorção de refugiados, facilitando o ingresso e a permanência, como também desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e extensão na área.

Se ficam explícitas a dinâmica e as normativas presentes no ensino superior para a Integração Local, também fica claro que a autonomia das instituições não garante a proposição da pauta. A Resolução nº 1 do MEC,

SUMÁRIO



de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Em seu artigo 6º, estabelece os procedimentos para o acolhimento, com base nas diretrizes citadas na sequência, que têm como objetivo extinguir a situação de vulnerabilidade e evitar que a invisibilidade seja uma constante.

I - não discriminação;

II - prevenção ao *bullying*, racismo e xenofobia;

III - não segregação entre alunos brasileiros e não brasileiros, mediante a formação de classes comuns;

IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não brasileiros;

V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não brasileiros; e

VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando à inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa.

Junqueira (2022), em seu artigo *Infância refugiada: desafio no acolhimento e na educação*, registra:

o ambiente escolar também pode ser um local hostil, de discriminação e xenofobia. As crianças chegam ao ambiente escolar muito fragilizadas, com as barreiras linguísticas e culturais. Os professores, muitas vezes não estão preparados para essa diversidade cultural, ou ainda não conhecem a língua de origem da criança, que não consegue se comunicar, permanecendo imersa em seu mundo. Desta forma, a escola pode também ser uma experiência dolorosa.

A falta de conhecimento sobre a legislação que garante proteção e direitos às crianças refugiadas está refletida em ações de profissionais das escolas, pais de alunos e dos próprios colegas. Não é raro ver pessoas com atitudes preconceituosas com relação ao sotaque, aos idiomas ou com cobranças documentais que não estão mais contempladas na normativa, bem como em aspectos religiosos, modo de vestir e alimentação,

## SUMÁRIO

conferindo, assim, constrangimentos que não passam despercebidos para as famílias e crianças refugiadas.

No entanto, a boa perspectiva pode ser identificada em práticas escolares que alteram a realidade acima descrita. Em algumas escolas, são contratados profissionais para trabalhar com a família e com as crianças, e conta-se também, em alguns espaços, com professoras de línguas para dar apoio, além da construção de informativos e do mapeamento das dificuldades. Aspectos como a formação docente continuada no que se refere ao lidar com pessoas de outras nacionalidades, principalmente com o viés do combate à aculturação e à hierarquização, já aparecem em alguns currículos. A contratação de professores refugiados, o desenvolvimento de jogos educativos em parceria com as crianças, a produção de documentos de orientação para as escolas, a criação de banco de intérpretes e a conscientização sobre o bilinguismo articulam-se à valorização dos costumes e saberes dos refugiados.

## A LITERATURA

Se as ações acima descritas já acontecem em alguns lugares, pode-se pressupor que são possíveis de acontecer na maioria dos espaços. A atenção aqui se volta para um elemento que não está evidenciado na normativa, mas que tem uma representação significativa em relação ao acolhimento, podendo, invariavelmente, facilitar a integração local e ser objeto de políticas públicas: a literatura. A literatura, com suas narrativas, pode inovar e ampliar a capacidade de reconhecimento e respeito às diversidades.

Elaborando perguntas do tipo: Como se evidenciam as representações das pessoas locais e migrantes nos textos? Que papel o local ou o migrante ocupa na história? Como as narrativas se desenrolam e como são apresentados os contextos históricos e geográficos? Quais os debates que o texto propõe e como ele é utilizado no âmbito familiar, nas aulas em escolas e universidades e nos momentos de recreação? Essas questões são ricas inferências que demonstram o reflexo da realidade em que se está inserido.

SUMÁRIO

Essas perspectivas são relevantes por se tratar de posturas socio-educativas frente à realidade do outro: ensinamentos e discussões que podem ser travadas com pessoas de todas as idades e grupos sociais, promovendo conhecimento, percepções, aversão, reforço de identidade ou construção de cidadania.

A nossa experiência pessoal com a escrita sobre o tema das migrações e do refúgio, bem como com a publicação de livros — a exemplo de *Tonico descobre que é de todo lugar* (Editus, 2014), *As viagens de Carola Migrista: migrante ou turista?* (Editus, 2016), *Intercambiando com Demétrius e Felipa* (Editus, 2017), *Caderno de identidades de Serena Kiza* (Editus, 2020), *Tarfi na estrada – ficção e realidade na trajetória de refugiados* (Editus, 2018) e *Matilda – a princesa refugiada* (Editus, 2024a) — autorizam a afirmação de que as discussões propiciadas por esses e tantos outros textos do mesmo segmento podem alterar as interações realizadas entre a população local e as populações migrantes.

- *Tonico descobre que é de todo lugar* – é um livro infanto juvenil que conta a história de um garoto que morava na zona rural e se muda para zona urbana. O trabalho é um registro das curiosidades do garoto, da adaptação da família e das novidades que perpassam um processo de mudança e de construção de identidade. Palavras diferentes que dão nome às mesmas coisas, sentimentos como pertencimento e saudade, atividades culturais e situações embaraçosas típicas de quem migra dão a tônica do livro. O texto foi pensado para crianças a partir dos sete anos de idade, que já estão mais aptas a trabalhar com o contexto da linguagem, das diferenças regionais e culturais, ao mesmo tempo que possuem teoricamente o domínio da escrita, uma vez que serão cobradas ao final do livro uma série de atividades. Essas atividades trazem ilustrações, questionamentos e provocações de pesquisa. São solicitações que estimulam a criatividade e disposição da criança.



SUMÁRIO

Figura 1 - Capa do livro *Tonico descobre que é de todo lugar*



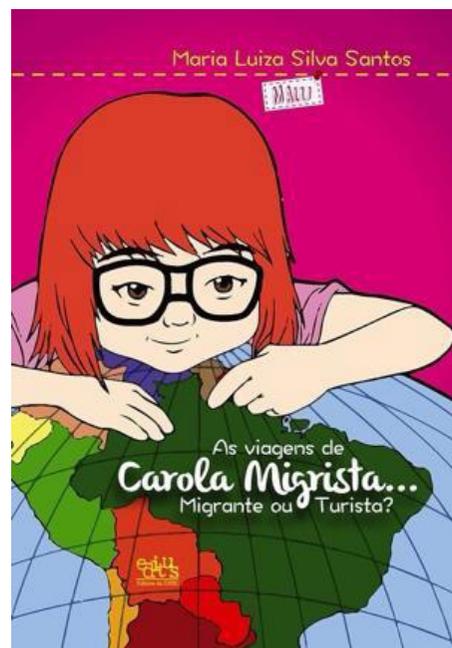
Fonte: Santos (2014).

- *As viagens de Carola Migrista: migrante ou turista?* – nesse texto, a discussão passa por saber se Carola é migrante ou turista, inquietação que surge em uma viagem da escola. Junto com suas amigas Giuliana e Ravena, ela passeia, pesquisa, discute temas e vai descobrindo suas respostas. Nesse texto os conceitos de turismo e de migração se misturam, provocando a elucidação sobre os mesmos. É proposto no material o exercício da curiosidade positiva – aquela que gera conhecimento, que faz a pessoa se inquietar, perguntar, querer aprender. É a curiosidade boa, aquela que adiciona uma bagagem cultural, que faz as pessoas ficarem mais preparadas no convívio com os outros e nos diversos lugares. Carola é uma garota assim. A ideia de aprender para ela é uma aventura deliciosa, uma aventura que estimula seu raciocínio e ativa seus questionamentos.

SUMÁRIO



Figura 2 – Capa do livro *As viagens de Carola Migrista: migrante ou turista?*

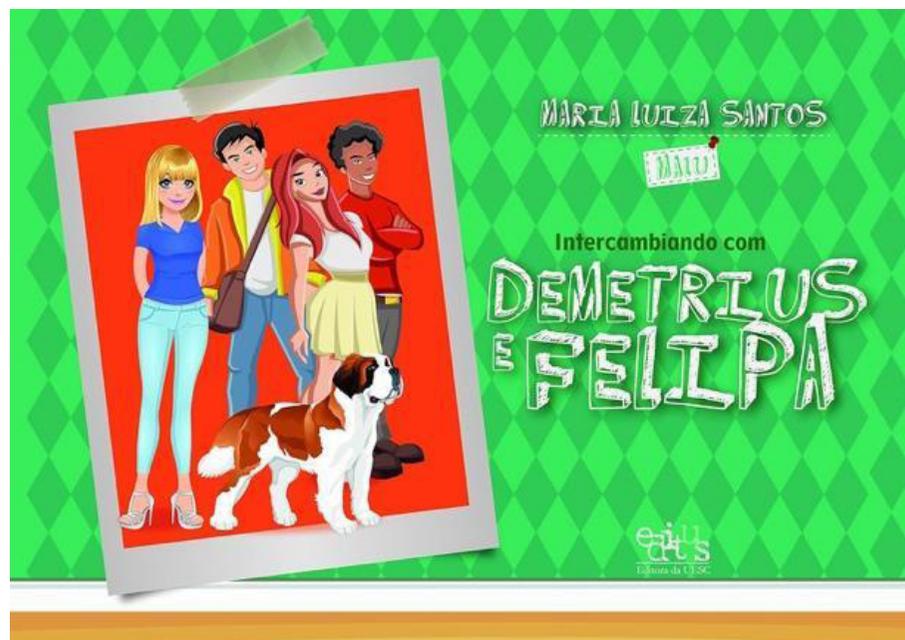


Fonte: Santos (2016).

- *Intercambiando com Demétrius e Felipa* – numa proposta adolescente, esse livro transita por uma realidade de turma, do estabelecimento de grandes amizades que suscitam fidelidades à “prova de fogo”, bem como ciúmes de várias ordens. A obra apresenta alguém que chega, alguém que vem de fora e que – ao mesmo tempo em que alguns “acham o máximo” e querem conhecer e adotar na turma – outros resistem, fazem críticas e criam barreiras. Bem próximo da realidade de quem chega numa escola nova, principalmente sendo de outro país. Aproveitaram-se, nesse enredo, os elementos culturais que podem ser aprendidos e, também, ensinados, além da necessidade de se conhecer para poder afirmar gostar ou não gostar de algo ou alguém. Um texto que passa pela Copa do Mundo de futebol, viaja à Dinamarca, produz uma quermesse, assiste aos desentendimentos de melhores amigos, mas, ao final, todos os elementos se transformam em grandes aprendizados.

SUMÁRIO

Figura 3 – Capa do livro *Intercambiando com Demétrius e Felipa*



Fonte: Santos (2017).

- *Tarfi na Estrada* – essa obra é destinada a um público jovem adulto e traz ao debate os conceitos relacionados ao seu tema. Em um enredo ambientado em um programa de entrevistas, vários profissionais, além da família em pauta, discorrem sobre seus papéis na realidade de migração de uma criança refugiada: a família que acolheu, o advogado, a coordenadora da ONG, a psicóloga, os professores da escola... todos relatam suas participações no contexto. A parte ficcional é fundamentada na realidade por meio de artigos jornalísticos e científicos, comprovando, de maneira empírica, as situações veiculadas nos meios de comunicação.

SUMÁRIO



Figura 4 - Capa do livro *Tarfi na Estrada*

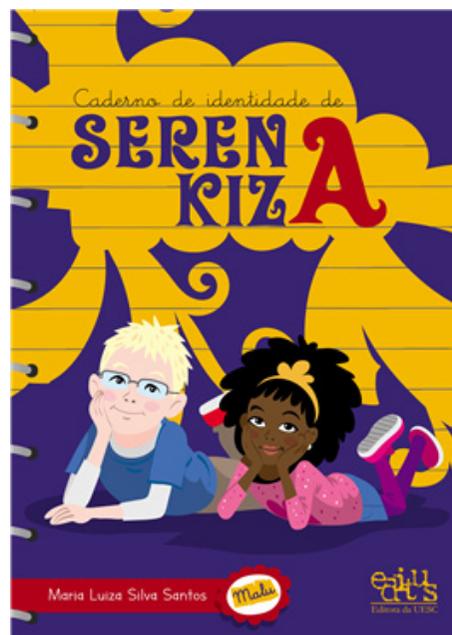


Fonte: Santos (2018).

- *Caderno de Identidade de Serena Kiza* – um livro escrito a quatro mãos, em que a personagem principal fala sobre si e também pede às pessoas de seu convívio que preencham seu caderno com informações sobre si. Entram na brincadeira a tia, o professor, os melhores amigos e até a mãe. O dono do livro pode fazer o mesmo, fazendo do caderno uma experiência para a construção textual e a discussão sobre identidade.

SUMÁRIO

Figura 5 - Capa do livro Caderno de Identidade de Serena Kiza



Fonte: Santos (2020).

- *Matilda – a princesa refugiada* – é construído em um cenário de contos de fadas no qual a princesa conhece e vive no melhor dos mundos, mas, com o conflito entre os reinos, é obrigada a fugir, passando a ser uma refugiada. O texto traz informações sobre essa realidade e sobre as adversidades pelas quais passam essas crianças, sem perder o viés da história encantada, suscitando muitas indagações por parte do leitor. Como acessório ao livro, criou-se o caderno divertido, permitindo que a criança exercite a sua aprendizagem.

SUMÁRIO

Figura 6 - Capas dos livros Matilda – A princesa refugiada (esquerda) e Repaginando Matilda – Caderno divertido (direita)



Fonte: Santos (2024a, 2024b).

Para ambos os grupos – migrantes e locais –, ler e se ver representado em movimentos como êxodo rural e diáspora, apreender conceitos e expressões culturais típicas da nova residência ou de grupos externos, ter seus direitos e deveres observados, entender conceitos da mobilidade humana e ter evidenciados fenômenos como o deslocamento forçado, o racismo e a xenofobia, em contraponto à empatia, ao acolhimento e à vulnerabilidade, pode trazer à tona debates e discussões nos diversos espaços da sociedade. Essas experiências favorecem, assim, a quebra de estigmas, ajudam a minimizar as resistências e promovem o fortalecimento das relações sociais. Os que estão na condição de deslocados podem ser vistos e melhor entendidos, assim como a sociedade local.

Com livros adotados por escolas de espaços diferenciados no Brasil e, também, em disciplinas de licenciatura na universidade, com turmas compostas por migrantes e não migrantes, algumas experiências podem ser citadas. Essas corroboram a defesa de políticas públicas voltadas para o viés da literatura, principalmente em instituições públicas de poucos recursos e acesso. A construção de maquetes representando a zona rural e a

SUMÁRIO



zona urbana, em paralelo com aulas concernentes ao êxodo, à agricultura e ao desenvolvimento econômico dos espaços, evidenciou informações bastante significativas para os grupos, o que enriqueceu o debate. A aula de culinária, com a produção do bolo de aipim, *smørrebrød*, coalhada síria, *falafel*, doces árabes e *appelstrudel*, para recepcionar pais migrantes, refugiados e locais, rendeu muita integração e troca de receitas entre as famílias.

A atividade de pesquisa com mapas, identificando e colorindo espaços onde nasceram, onde residem e por onde passaram como turistas ou como migrantes, foi alvo de curiosidade e de muitas perguntas entre os alunos, sobre cultura, distância e tempo. Feiras culturais com artesanatos, trajes típicos e comidas típicas, folclore e músicas regionais evidenciaram disposição e aprendizagem entre os grupos. O concurso de fotografia sobre paisagens e ambientes de refugiados, bem como aspectos ligados a misturas étnicas, produziu um rico colorido de texturas e sensibilidade, além dos projetos de ensino e extensão voltados à utilização dos livros infanto-juvenis com crianças do Ensino Fundamental.

O efeito pode ser bem positivo, principalmente com a população local: é deixar de lado as informações equivocadas – que registram invasão de espaços, apropriação de empregos, terrorismo e fragmentação de cultura –, para assimilar e produzir mensagens de acolhimento, compaixão, solidariedade, fraternidade, avanços, produtividade e empatia. A literatura, se bem escolhida, bem trabalhada e acessível aos públicos, pode naturalizar as relações, uma vez que as populações locais e migrantes tendem a se perceber nas representações, podendo acomodar, dessa forma, boas práticas e diversas formas de interação calcadas no respeito, na diversidade cultural, no fomento à qualidade de vida e nos direitos humanos. Segundo a Irmã Rosita Milesi, em sua exposição na Mesa de Abertura do *I Encontro Internacional Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação*: “Há muita riqueza cultural de que os migrantes são portadores, é uma beleza que recebemos de graça, generosamente, e muitas vezes por não sabermos acolher e aproveitar, acabamos desperdiçando”<sup>105</sup>.

105

O Encontro foi realizado entre os dias 04 e 06 de outubro de 2023, na Universidade de Brasília. Informações sobre o evento estão disponíveis em: <https://www.infanciasprotagonistasunb.com.br/evento>

## SUMÁRIO

Se a escrita e a leitura para jovens e adultos podem promover discussões, conhecimento e mudança de perspectiva, para crianças e adolescentes podem estruturar seu caráter e alicerçar sua construção individual e coletiva, dando origem a cidadãos que, muito além de apenas viver, aceitam a rica tarefa do conviver.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o processo de Integração Local, percebe-se uma conjuntura bastante diferenciada entre as instituições em relação aos auxílios e, como discutido neste texto, à produção literária sobre esse tema. Algumas apresentam distanciamento total do tema, o que se reflete na ausência de políticas públicas, projetos políticos e educacionais, enquanto outras, mesmo enfrentando dificuldades em diversas esferas de interação social e cultural, conseguem promover ações frente ao aspecto legal previsto nas soluções duradouras. Percebe-se que é necessário que tais esforços e vivências sejam divulgados, bem como que se propicie maior conhecimento e publicização das políticas migratórias no Brasil e no mundo, fomentando uma melhor estrutura institucional em diversos âmbitos.

Sente-se a falta de uma diretriz desenhada pelas políticas públicas que agregue o fomento das diversas práticas socioeducativas, principalmente no que concerne à literatura. A autonomia é importante; porém, em algumas políticas, principalmente as de caráter humanitário, uma diretriz pode impulsionar ações em instituições que não possuem projetos na área ou recursos para incentivar tais iniciativas. Existe um bom número de produções na área, mas ainda se carece de fomento e acesso, principalmente nas instituições públicas, o que invariavelmente enfraquece o debate e deixa lacunas nas pautas políticas e sociais.



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

AGER, A.; STRANG, A. Understanding Integration: A Conceptual Framework. **Journal of Refugee Studies**, Oxford, v. 21, n. 2, p. 184-185, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define os mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília: Código Civil, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm). Acesso em: 1 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília: Ministério da Educação, 202. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2020>. Acesso em: 03 ago. 2024.

DINIZ, L. **A proteção internacional da pessoa humana, a hospitalidade e os deslocamentos forçados por mudanças climáticas e por desastres ambientais**: o por vir no Direito Internacional dos Refugiados à Luz do Direito Internacional para a Humanidade. 375 f. 2017. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ASUGJX>. Acesso em: 05 ago. 2024.

FRAGA, F. V. B.; REZENDE, H. L. A integração local de refugiados no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, [S. l.], v. 20, n. 224, set.-out., 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/50577>. Acesso em: 05 ago. 2024.

GOODWIN-GILL, G. S. The international law of refugee protection. *In*: FIDDIAN-QASMIYEH, E.; LOESCHER, G.; LONG, K.; SIGONA, N. **The Oxford handbook of refugee and forced migration studies**. Oxford: Oxford University Press, 2014. p. 36-47.

GORDENKER, L. **Refugees in International Politics**. New York: Columbia University Press, 1987.

JUBILUT, L. L.; GODOY, G. G. (org.). **Refúgio no Brasil**: Comentários à Lei 9.474/97. São Paulo: Quartier Latin/Acnur, 2017.

JUNQUEIRA, F. M. Infância refugiada: desafios no acolhimento e educação. **Com Ciência**, 5 mar. 2022. Disponível em: <https://www.comciencia.br/infancia-refugiada-desafios-no-acolhimento-e-educacao/2022>. Acesso em: 05 ago. 2024.

SANTOS, M. L. S. **As viagens de Carola Migrista**: migrante ou turista? Salobrinho: Editus, 2016.

SANTOS, M. L. S. **Caderno de identidades de Serena Kiza**. Salobrinho: Editus, 2020.



SUMÁRIO

SANTOS, M. L. S. **Intercambiando com Demétrius e Felipa**. Salobrinho: Editus, 2017.

SANTOS, M. L. S. **Matilda** – a princesa refugiada. Salobrinho: 2024a.

SANTOS, M. L. S. **Repaginando Matilda**: Caderno Divertido. Salobrinho: 2024b.

SANTOS, M. L. S. **Tarfi na estrada** – ficção e realidade na trajetória de refugiados. Salobrinho: Editus, 2018.

SANTOS, M. L. S. **Tonico descobre que é de todo lugar**. Salobrinho: Editus, 2014.

SANTOS, M. L.; SOARES, S. C. A Integração Local de Pessoas Refugiadas e as Ações das Universidades no Brasil: uma análise acerca do acesso ao ensino superior nas instituições públicas. *In*: JUBILUT, L. L.; GARCEZ, G. S.; FERNANDES, A. P.; SILVA, J. C. J. **Direitos Humanos e Vulnerabilidade e o Direito Internacional dos Refugiados**. Boa Vista: Ed. da UFRR, 2021.





# 23

*Roselete Fagundes de Aviz*

## **A “PALAVRA CANTADA” COMO ESTRATÉGIA DE ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS IMIGRANTES E REFUGIADAS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS**

SUMÁRIO



Esta história não poderia ser contada se uma menina, hoje professora, não tivesse nascido em uma comunidade quilombola do sul do Brasil. Nesse território afro-indígena, em Joinville, no qual cortei o umbigo, vivi minha primeira infância – que moldou estética e afetivamente meu gosto pelo canto. Os cantos nos quintais com a família, nas farinhadas com minha avó, mãe, tias e primas, nos reisados e nos encontros com meus pais e irmãos, sempre à noite, em volta da mesa, foram alguns dos brinquedos desse território que me constituiu. Pelas mãos de meu pai, a herança afro-brasileira; pelas mãos da minha mãe, a afro, mas também, a indígena; todas essas heranças conduziam-me pelos timbres das vozes que, hoje, habitam em mim.

Os cantos têm uma importância enorme na vida de muitos povos africanos, bem como na dos indígenas. Esses dois povos vivem há centenas de anos no Brasil, assim como no território quilombola (onde nasci), antes mesmo dos europeus chegarem à região.

Se você for a países africanos como Moçambique e África do Sul – países cujas experiências carrego no corpo e traduzo algumas na tese *Khilá: (des)encontros da voz na travessia Brasil-Moçambique* (2012) –, poderá perceber que mesmo as crianças sabem muitos cantos. O aprendizado começa cedo. Os cantos são uma fonte quase infinita de aprendizado. Nos quintais, adultos e crianças vivem a experiência de (en)cantar. O mesmo ocorre com muitas comunidades indígenas e afro-brasileiras no Brasil.

Entretanto, o canto é pouco reconhecido como um saber fundamental na formação inicial de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Inferiorizar o canto de vida de indígenas e africanos, povos que constituem nossa brasilidade, é inferiorizar modos de vida. Não deixar que esse saber componha o currículo é supervalorizar uma formação eurocêntrica em detrimento da diversidade que nos constitui: uma forma de epistemicídio<sup>106</sup>.

106 O termo epistemicídio foi introduzido pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos e se desdobrou nas obras desse mesmo autor e de outros. O conceito expressa uma ideia que já vinha ganhando força na literatura que se desenvolveu a partir da metade do século XX, na esteira da descolonização do terceiro mundo. Essas manifestações pós-coloniais buscam analisar a relação entre países colonizados e colonizadores e as consequências do contato cultural em termos de assimilação, troca, herança ou mesmo de sequelas – em maior medida para os primeiros (Santos, Meneses, 2010).

SUMÁRIO



Partindo disso, tenho incentivado a musicalidade e a prática da “palavra cantada” em sala de aula, exercitando uma Pedagogia Quilombola: compartilhamento de vidas, trocas de experiências, saberes e práticas de modo coletivo e relacional, tendo como fundamento a Tradição Oral africana (Aviz, 2023).

Desde essa epistemologia, tenho incentivado os estudantes a prestarem mais atenção em como as escolas têm dado lugar a essas práticas estéticas, especialmente para pensar na “palavra cantada” como estratégia de acolhimento e integração de crianças imigrantes e refugiadas nas escolas.

## A “PALAVRA CANTADA” NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM CONVITE À ESCUTA DO FENÔMENO DA MIGRAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS

Há alguns anos, venho trabalhando disciplinas voltadas à relação entre educação e infância, que se desdobram em várias particularidades sobre a temática, ao longo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nessas disciplinas, tenho perguntado aos estudantes: *o que você canta? Quais gestos e movimentos seu corpo pode fazer?* A partir dessa experiência, incentivo as estudantes a investigarem: *o que as crianças cantam? Quais gestos e movimentos seus corpos podem fazer?* Proponho que os estudantes se tornem ouvintes. As escolas estão localizadas nas zonas leste e norte de Florianópolis.

Nessas propostas, tenho procurado explorar metodologias que possibilitem uma educação menos bancária e que coloquem a voz e o corpo em movimento. Além disso, temos nos aproximado das crianças, especialmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, para pensar como esse exercício pode reverberar em nossas discussões no espaço da formação docente. Nessa perspectiva, tenho me debruçado sobre o trabalho com a “palavra cantada”:

SUMÁRIO



A expressão palavra cantada designa aqui qualquer ato comunicativo ou artístico nos quais a poesia encontra a música e a performance vocal. Da mitopoética das sociedades tradicionais até a canção popular e erudita contemporânea, a noção abrange vasta gama de linguagens, como diversos graus de vocalização e musicalização do discurso verbal. Esse acervo é objeto de investigação, análise e reflexão por parte de várias áreas acadêmicas, tais como letras (literatura e linguística), música, história, antropologia, etnomusicologia, comunicação (Matos, Travassos Medeiros, 2014, p. 11).

Nessa formação, também tenho incentivado a prática diarística para que, a partir das suas escritas sobre seus processos, estudantes possam ver e se ver para, então, elaborar questões sobre sua prática, como também aprofundar enunciados que não apareceriam se não estivessem imersos nesses exercícios de registro. Peço licença ao leitor para mostrar alguns fragmentos de diários das práticas da “palavra cantada” em sala de aula, no decorrer deste texto.

**Cena I**

Hoje estou na escola juntamente com minha professora. Viemos participar de uma aula no 3º ano do Ensino Fundamental. Escolhi, juntamente com minha professora, o poema ‘Pescaria’, de Cecília Meireles, presente no livro ‘Ou Isto ou Aquilo’, para uma experiência de ‘palavra cantada’ com as crianças.

**Figura 1 - Desenhos das crianças**



Fonte: Adália (2023).

SUMÁRIO



Não demorou muito para que os sons e os ritmos balançassem a sala de aula.

Primeiramente, a professora trouxe um grande pedaço de papel Kraft, em formato retangular, estendeu em cima de algumas carteiras e, após fazer a leitura do poema 'Pescaria' de Cecília Meireles várias vezes, começamos a perceber como a palavra pode virar melodia:

*Cesto de peixes no chão,  
Cheio de peixes, o mar.*

*Cheiro de peixe pelo ar.  
E peixes no chão.*

*Chora a espuma pela areia,  
na maré cheia.*

*As mãos do mar vêm e vão,  
as mãos do mar pela areia  
onde os peixes estão.*

*As mãos do mar vêm e vão,  
em vão.  
Não chegarão  
aos peixes do chão.*

*Por isso chora, na areia,  
a espuma da maré cheia.*

(Cecília Meireles – Pescaria)

Com base nas palavras recitadas acima, o grande pedaço de papel foi dividido em três seções, a parte do mar permeando as espumas, a parte da areia e, por fim, a parte simbolizando o céu. Nessa atividade, as crianças criaram por meio de desenhos um fundo recheado de elementos e partes da estrutura do poema. As mãos do mar, a espuma, as conchas, as tartarugas, o próprio cesto de peixes, além de nuvens, pipas e balões foram representados pelas crianças dando materialização às palavras conhecidas. Posteriormente, os pequenos desenhos realizados pelas crianças em folhas A4 cortadas ao meio com o intuito de expressarem o entendimento do poema – realizados na aula passada – foram colados por cima deste papel Kraft. Uma espécie de fundo para os desenhos.

SUMÁRIO



Figura 2 - Registros do estágio



Fonte: Adália (2023).

Após essa etapa, a professora trouxe um pandeiro para a sala e selecionou, em um primeiro momento, apenas dois versos da primeira estrofe do poema de Cecília Meireles.

*Cesto de peixes no chão.  
Cheio de peixes, o mar.*

Ao fazer com que a grande maioria da turma lembrasse das palavras acima, ela colocou as palavras em meio ao ritmo do pandeiro. Em segundos, todos entraram na brincadeira, cantando alto, fazendo sons e batidas nas próprias carteiras e mesas, além de pegarem lápis e canetinhas dentro de seus estojos e usando-os como baquetas de baterias, batendo na própria mesa, cadeiras, garrafinhas d'água e explorando os sons diferentes, aqueles que se encaixavam melhor com a melodia a ser criada. Nessa hora, percebi a voz, as palavras, o pandeiro, o ritmo, a melodia, o espaço, os corpos: a *performance*.

Em um segundo momento, o tamanho do verso aumentou e mais duas frases passaram a fazer parte da brincadeira. Tínhamos agora, um novo ritmo e a transformação de novas palavras em canção.

*Cheiro de peixe pelo ar.  
E peixes no chão.*

Nesse instante, os processos anteriores foram repetidos. Começando devagar até entender e pegar o jeito das palavras,

SUMÁRIO



praticando-as, para que assim, o ritmo pudesse ser acelerado. Houve um momento em que as crianças ficaram confusas. Bastou a professora chegar perto, fazer um gesto e logo a confusão passou. Como as palavras de Cecília se mesclam e se parecem muito neste poema, rimam entrelaçando-as, a turma do 3º ano demorou uns minutos a mais do que na primeira tentativa para juntar todas as partes escolhidas. Quando perceberam, já tinham criado e transformado as palavras do poema em *palavra cantada*, os gestos, e o corpo começaram a aparecer ainda mais. Dessa vez, o pandeiro foi deixado de lado e substituído pelo próprio corpo. Palmas da própria mão, além das palmas das costas da mão, estalos de dedos, batidas no peito, braços, pernas e barriga tornaram-se os elementos para fazer com que as palavras fossem experienciadas em outras sonoridades e ritmos. [...]¹⁰⁷ (Adália¹⁰⁸; Fragmentos de um Diário de Aprendizagem, Primavera, 2023)¹⁰⁹.

Para todo esse trabalho, costumo recorrer à música tradicional da infância, na perspectiva de Lydia Hortélio, mas também à literatura oral e escrita, especialmente à poesia. Quando trabalho com a literatura, como exemplificado acima, a passagem da escrita para a oralidade constitui um momento importante desse processo, uma vez que crianças e estudantes da graduação entram em contato com uma elaboração também escrita do que se canta. A partir disso, compreendem que “as palavras guardam em si sentimentos, que fraternizados com a sonoridade, ganham significados de profunda ordem” (Kirinus, 2010, p. 24).

Outro ponto importante em todo esse processo é sempre reafirmar que, dentro dessa relação música e letra, na “palavra cantada” está a performance. Ao sugerir diferenças e aproximações entre canto, declamação e recitativos, três modos da “palavra cantada”, Finnegan (2008, p. 20-21) problematiza a canção como sendo, no senso comum, algo predominantemente

107 Essa atividade foi planejada por nossa professora e pelo professor de Educação Musical, da escola na qual fizemos nossa prática de docência, com a nossa participação. Enquanto planejávamos e executávamos as atividades em companhia da nossa professora e do professor, refletíamos sobre a importância do trabalho da “palavra cantada” na escola acontecer de forma interdisciplinar com a participação e envolvimento imprescindíveis das professoras e professores, seja dos Anos Iniciais ou de outra modalidade com a qual se esteja trabalhando.

108 Embora todas as estudantes tenham se identificado na produção de seus Diários, nesta escrita, optei por dar a elas um codinome, sendo eles nomes de flores: Adália, Hortência e Tulipa.

109 Referente aos Diários produzidos pelas estudantes do Curso de Pedagogia.

SUMÁRIO



verbal, como se no texto “que se crê poder encontrar a verdadeira realidade – e não certamente na efêmera e incapturável performance”,

uma canção – ou um poema oral – tem sua verdadeira existência não em algum texto duradouro, mas em sua performance: realizada em um tempo e espaço específicos através da ativação da música, do texto, do canto e talvez também do envolvimento somático, da dança, da cor, de objetos materiais reunidos por agentes co-criadores em um evento imediato (Finnegan, 2008, p. 23).

A performance cantada é evanescente, experimental, concreta, emergindo na criação momentânea dos participantes. “Como bem formulou Peggy Phelan, a única vida da performance é no presente” (Finnegan, 2008, p. 24). Gravada, registrada, como complementa Phelan, “ela deixa de ser performance, passa a ser fotografia, filme, registro fonográfico, pois a mesma tem esse átimo de vida que ocorre apenas no momento em que está sendo realizada” (Finnegan, 2008, p. 24) Ou seja, a canção não existe apenas no texto escrito, nas palavras, mas ela se dá nas especificidades da sua materialização em performance.

Para nós que cantamos para e com as crianças, a música tradicional da infância, a literatura oral e a literatura infantil, especialmente a poesia, continuam oferecendo uma imensa fonte de inspiração. Na oralidade e na literatura, sobram inteligência e muita graça para que professores e crianças sigam inventando, erguendo e escutando suas vozes por meio da “palavra cantada”. No canto da palavra, a voz realiza sua musicalidade. E essa musicalidade desenvolve e acentua a musicalidade da língua em que se canta. Tal fenômeno é fundamental para uma das questões que nos propomos a pensar neste texto: a escuta da “palavra cantada” de crianças imigrantes e refugiadas nas escolas, como estratégia de acolhimento e integração, uma vez que escutar a voz que canta implica ultrapassar a mera compreensão das palavras da canção executada e ser capaz de ouvir a voz que soa na voz que diz. Essas experiências, como observaremos nos fragmentos de diários a seguir, são essenciais não somente para as crianças acolhidas, mas também àquelas que as acolhem.

SUMÁRIO



**Cena II**

Hoje estou em uma escola municipal no norte da Ilha. Vim até aqui conhecer uma professora de Educação Musical<sup>110</sup> para compor minha investigação sobre 'a palavra cantada'. Estou aqui deslumbrada com o projeto que me foi indicado pela minha professora. É um projeto extracurricular voltado para o acolhimento de crianças imigrantes/refugiadas<sup>111</sup>, uma vez que, o bairro onde me encontro, é conhecido por receber uma grande população de imigrantes da América do Sul como Argentinos, Colombianos e Venezuelanos e suas crianças estão na escola. Neste sentido, o projeto possui o intuito de reunir essas e demais crianças no período da tarde, em formato de contraturno, todas as segundas e quartas-feiras, com duas horas de duração, a partir da ideia central de acolher as crianças imigrantes/refugiadas, partindo da potência da diversidade, compartilhando a música de cada país. [...]

O projeto conta nesta tarde com cerca de oito crianças, de turmas variadas, algumas crianças não estavam presentes devido a algumas atividades especiais e pré-programadas pela escola que exigiam a participação de determinados alunos. Foram convidadas a fazer parte deste projeto, crianças do 1º, 3º, 4º e 5º ano da escola<sup>112</sup>.

Hoje, segundo as palavras da professora pesquisadora responsável pelo projeto, é o quarto encontro, de um total de dez a onze encontros que ainda irão acontecer com as crianças. A fim de relembrar encontro anteriores, a professora pesquisadora Cecília, a aula iniciou com um conto do escritor moçambicano Mia Couto, recontado por Gilka Girardello. O conto sob o título 'A Árvore dos Sapatos'<sup>113</sup> [...]

- 110 Referente à professora Cecília Marcon Pinheiro Machado, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Música, linha de pesquisa Educação Musical, na Universidade do Estado de Santa Catarina. Ela é integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Inventiva Educação Musical, liderado pela profa. Dra. Viviane Beineke, sua orientadora no doutorado. Cecília permitiu que eu visitasse o projeto de aulas extracurriculares que ela estava desenvolvendo na escola como parte de sua pesquisa de doutorado.
- 111 Cecília Marcon Pinheiro Machado informou que sua pesquisa de doutorado enfoca o diálogo intercultural entre crianças migrantes, refugiadas e brasileiras por meio das aulas de música com práticas criativas na escola. Neste mesmo livro, ela, juntamente com sua orientadora, Profa. Dra. Viviane Beineke, publica o capítulo *Celebrando culturas, encontros e invenções musicais na inclusão de crianças migrantes e refugiadas na escola*, também relacionado à sua pesquisa de doutorado.
- 112 Conversando com Cecília, ela explicou que, para este projeto, foram convidados estudantes do Ensino Fundamental que frequentavam um projeto de acolhida linguística para hispano-falantes na escola e crianças do 4º ao 6º ano.
- 113 Segundo o diário da estudante, esse foi um momento de narrativa compartilhada entre a professora e as crianças. O conto narra a história de um povo viajante que, ao retornar à sua cidade, compartilha com a comunidade o caminho por onde seus sapatos andaram, contando sobre os costumes de outros povos. No projeto de Cecília isso incluiu as músicas ouvidas e aprendidas pelos viajantes. Cecília explica que o conto serviu como fio condutor do planejamento para apresentar às crianças diferentes músicas do mundo e incentivá-las a compartilhar as que conheciam.

SUMÁRIO



E assim, com base no conto apresentado, as crianças criaram a sua própria versão final da história. Por assim dizer, o segredo final da 'árvore dos sapatos' foi substituído pelo próprio contar das vivências ou pelo fazer do cantar, implementando a *palavra cantada* inspirada pelas culturas de determinado lugar visitado pelos viajantes, personagens principais da história. Isto é, os personagens principais podiam também, nesta perspectiva, trazer como forma de pagamento do aluguel, canções dos lugares visitados ou até mesmo, contar em forma de canção, com detalhes, 'por onde aqueles sapatos tinham andado' e assim, de certa forma, uma nova versão para a história foi criada, por intermédio da proposta do projeto: a de conhecer a música do mundo.

A partir dessa atividade as crianças foram convidadas a lembrar de uma das músicas que elas estavam aprendendo a cantar. A canção colombiana 'El Pescador', de Totó La Momposina. A canção fluía desembaraçada na boca das crianças brasileiras também, mesmo sendo em uma língua diferente da nossa, o português. Riam, olhavam-se admiradas. Por ser uma canção em espanhol, ela foi percebida em cada verso, para que a tradução e o entendimento de todos juntos com a letra fosse realizado. Depois disso, o ritmo da canção foi trabalhado com as crianças, a partir dos instrumentos presentes na sala de música. A letra da canção foi misturada pelos sons do caxixi, do *tambor* e do *ganzá*, fazendo uso de três instrumentos, os quais iam se alternando pelas crianças para que todos tivessem a experiência de tocá-los, sendo acompanhados, pela professora que tocava um *ukulele*.

EL PESCADOR

*Va subiendo la corriente  
Con chinchorro y atarraya  
La canoa de bareque  
Para llegar a la playa*

*Habla con la luna  
(El pescador) Habla con la playa  
(El pescador) no tiene fortuna (oh, oh)  
Solo su atarraya (oh, oh)*

*Regresan los pescadores  
Con su carga pa' vender  
Al puerto de sus amores  
Donde tienen su querer (ay, ay, ay, ay)<sup>114</sup>*

SUMÁRIO

[...]

(Tulipa: Fragmentos de um Diário de Aprendizagem, Primavera, 2023).

Nesses exercícios de cantar, decanta-se. As coisas que lembramos vão se associando às musicalidades que já ouvimos e vão se moldando à linguagem de cada cultura, mas também da memória coletiva. Na experiência há pouco registrada, ficamos pensando também como a “palavra cantada” pode ser uma excelente estratégia de escuta e acolhimento dos que chegam em nosso país, em nossas escolas, e, também, na riqueza que a diversidade pode proporcionar quando pensamos em cantar para afirmar a vida. E, se ainda pode ser possível acompanhar mais um fragmento de Diário, fica o convite à Cena III:

**Cena III<sup>115</sup>**

[...] Uma nova música foi apresentada para as crianças. Era uma música venezuelana<sup>116</sup> que contava a história de uma mulher que lavava suas roupas na água limpa e cristalina do rio. Assim, após analisarem e traduzirem a letra, fazendo o uso de diferentes instrumentos musicais, as crianças foram convidadas a compor a sonoridade da canção, buscando instrumentos que encaixavam com a letra da música, isto é, buscando os sons da água e do lavar a roupa por meio do próprio corpo ou daquilo que encontravam pela sala.

As crianças se entusiasmaram e pareciam querer muito participar, cantando ou buscando os sons compatíveis, evidenciando uma grande interação delas com a ‘palavra cantada’. Suas opiniões sobre o que estava sendo criado eram constantes. Havia muito diálogo e questionamentos, principalmente em relação ao modo como a letra e a melodia estavam sendo desenvolvidas, se as crianças deviam continuar ou mudar o modo que estava sendo construída aquela nova ‘canção’. Trocavam instrumentos, alteravam a ordem que aparecia e assim por diante, para que tudo se encaixasse da melhor forma, pois: *‘Tão importante quanto a presença dos sons dos instrumentos, é ouvir aquele que vai cantar.’*

115 Assim como na Cena II, esse relato faz parte da prática desenvolvida pela pesquisadora Cecília Marcon Pinheiro Machado, no mesmo projeto extracurricular que faz parte da sua pesquisa de doutorado em andamento no PPGMUS-UDESC.

116 A canção tradicional venezuelana intitula-se *Canto de lavaderas*.

SUMÁRIO



A partir dessa experiência, a voz e o canto eram bem evidenciados na interação das crianças. Elas se olhavam, se tocavam... Frases como *'eu quero cantar!'* e *'ela canta de olhos fechados, pois está se jogando na imaginação!'*, me fazem perceber que a *'palavra cantada'* permeada pelas vozes e pelo poder da criação e imaginação das crianças, é grandiosa e um espaço potente de acolhimento. Ela conquista lugares inalcançáveis. Misturar no dia de hoje o português com o espanhol, além de sons variados para criar novas perspectivas, me faz perceber o quanto as crianças participam e querem ocupar este espaço não se importando com suas origens. Chamou minha atenção o carinho, o respeito e a atenção ao próximo em uma das canções criadas pelas crianças. De modo geral, as palavras da canção criada por elas foram compostas para escutar e colocar a atenção naquele que é novo e chegou em um ambiente estranho e muito diferente daquele vivenciado em seu país de origem, incentivando a amizade no acolhimento. Aprendo a todo instante que é fundamental neste caminhar não apenas mostrar o diferente para elas, mas também, escutá-las, ficar interessada com o que elas também têm ou querem nos mostrar: não somente o lugar, mas toda uma vida que deixaram para trás.

Essa experiência foi muito forte para minha vida. Me fez pensar nos desafios que enfrentarei como professora profissional. Como temos discutido em nossa disciplina *'Educação e Infância'*, crianças migrantes e refugiadas são uma realidade no espaço da escola, atualmente e será cada vez mais. No entanto, fico me perguntando, será que as escolas estão preparadas para essa realidade? [...] Fiquei pensando também como a *'palavra cantada'* pode proporcionar um encontro para além das lembranças difíceis. Hoje, então, eu aprendi muito. Aprendi que posso escutar as crianças por meio da *'palavra cantada'*. As palavras em sua relação com a melodia possuem o poder de modificar e amenizar a dor que a vida muitas vezes nos impõe. No caso das crianças imigrantes/refugiadas, ela pode traduzir a perspectiva da criança migrante/refugiada sobre o mundo e, em especial, sobre o seu processo de mudança de um país a outro. [...] (Hortência: Fragmentos de um Diário de Aprendizagem, Primavera, 2023).

Para encerrar esta conversa, imaginando outros encontros, pergunto: o que você canta?

Se a *"palavra cantada"*, sobre a qual discorreremos até aqui, designa qualquer fato comunicativo ou artístico nos quais a poesia encontra a música e a performance vocal, ela necessita ser tratada como produção artística. É nesse encontro que podemos nos humanizar.

SUMÁRIO



Dois momentos na proposta de trabalho com a “palavra cantada” na docência e, conseqüentemente, na escola, no contexto de um dos maiores tempos de fluxos migratórios da humanidade, merecem ser apontados para pensar o papel da educação, nesse contexto, as relações educativas. O primeiro diz respeito à mudança gramatical: diferentemente de *falar ao* ou à, propõe-se *falar com*. Nesse sentido, a “palavra cantada” pode se apresentar como uma possibilidade de falar *com* as crianças.

O segundo é sobre a procura de uma língua comum (Skliar, 2017). Quando, na Educação, abandonamos a criança porque já sabemos quem ela é, como é sua identidade – no caso específico do que estamos discutindo, a atenção às crianças imigrantes nas escolas – não nos responsabilizamos, de fato, pelo outro. A sensação é a de que existe uma necessidade permanente na educação de identificar, essencialmente ou não, quem é o outro, como é esse outro sujeito, como é sua identidade, o que é que lhe falta e/ou faz falta, que o define, que problemas tem e o que faria com ele:

Como se a educação fosse um tratado-diagnóstico sobre qualquer figura de alteridade negativa – a infância, a juventude, os que não aprendem, os pobres, os estrangeiros, etc. A obsessão pela identidade do outro impede que haja um olhar sobre o que acontece no entre-nós (Skliar, 2017, p. 25).

Nessa perspectiva, a educação pode assumir a intencionalidade desse esforço humano de um olhar sobre o que acontece “entre-nós” e não a obsessão pela identidade. As relações, a amizade, as trocas que nascem nos momentos de musicalidade em sala de aula, conforme nos mostram os fragmentos de diários apresentados neste texto, são um belo exemplo dessa possibilidade: “Porque o que está em jogo ali não é tanto o que cada um é em si mesmo e por si mesmo, o que cada um pensa, o que cada um diz, e sim o que fazem efetivamente entre eles mesmos. Ali está a possibilidade da relação educativa” (Skliar, 2017, p. 25).

Em vez de perguntas sobre problemas ou de sua explicação sobre o que essas crianças passaram até chegar à escola, propomos a procura de um elo entre as crianças que chegam e a escola que as acolhe. Um elo que pode haver é a “palavra cantada”. E ainda mais: é preciso cantar para essas crianças e, depois, cantar com elas. “Porque é preciso a voz humana para dar, às palavras, as nuances do significado mais profundo” (Angelou,

SUMÁRIO



2018, p. 122), mas isso não pode ser compreendido na passividade das explicações. A arte do canto pode nos proporcionar o *acontecimento*. Nesse sentido, é imprescindível deixar ser tocado. A “palavra cantada” pode trazer a possibilidade da conversa sobre a vida na escola. Como é possível a nossa vida, as outras vidas não caberem na escola? (Skliar, 2017).

Por tudo isso, conclamamos a “palavra cantada” na formação docente e na escola para deixar que cada um possa compreender o *acontecimento* e fazer da escola um momento de celebração à voz humana, e, conseqüentemente, à vida, porque “é preciso cantar para afirmar a vida”. Somente isso. Talvez, por essa razão, seja tão difícil cantar na escola.

Mas, afinal, o que você canta?

## REFERÊNCIAS

ANGELOU, M. **Eu sei por que o pássaro canta na gaiola**. Tradução Regiane Winarski. Bauru: Astral Cultural, 2018.

AVIZ, R. F. **Crianças e Idosos**: escutas, encontros e vidas compartilhadas. Relatório de Pós-Doutorado. Florianópolis, UFSC, 2023.

AVIZ, R. F. **Khilá**: (des)encontros da voz na travessia Brasil-Moçambique. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/100882/307903.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 ago. 2024.

AVIZ, R. F. As negras vozes dos quintais: acordes da canção Moçambique-Brasil. *In*: MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. (org.). **Contaçon de histórias**: tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: SESC, 2016.

FINNEGAN, R. O. que vem primeiro: o texto, a música ou a performance? *In*: MATOS, C. N.; TRAVASSOS, E.; MEDEIROS, F. T. (org.). **Palavra cantada**: ensaios sobre poesia, música e voz. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008. p. 15-43.

KIRINUS, G. **Synthomas de poesia na infância**. São Paulo: Editora Paulinas, 2010.

MATOS, C. N.; TRAVASSOS, E.; MEDEIROS, F. T. (org.) **Palavra cantada**: ensaios sobre poesia, música e voz. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

SUMÁRIO

MATOS, C. N. Brazil's Indigenous Textualities. *In*: VALDÉS, M.; KADIR, D. (org.). **Literary Cultures of Latin America: a Comparative History**. New York: Oxford University Press, 2004. v. 1, p. 231-239.

MEDEIROS, B. R. Em busca do som perdido: o que há entre a linguística e a música. *In*: ILARI, B. (org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música: da percepção à produção**. Curitiba: Editora UFPR, 2006. p. 189-227.

OLIVEIRA, G. P.; BARRENECHEA, L. **Cantiga (1938) de Francisco Mignone com texto de Manuel Bandeira**: música, poesia e performance. Palestra apresentada no II Encontro de Estudos da Palavra Cantada. Rio de Janeiro: Mimeo, 2006.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SKLIAR, C. B. Do cuidado com o outro à mudança educativa: uma larva? Uma borboleta? Ambas? Ou nenhuma dessas? (sobre a borboleta). **Revista Aleph**, [S. l.], n. 28, p. 22-36 2017. Disponível em: <http://revistaleph.uffbr/index.php/REVISTALEPH/art/printerFriend>. Acesso em: 18 jun. 2019.





# 24

*Micheline Madureira Lage*

**LANÇANDO LUZES  
ACERCA DA INTEGRAÇÃO  
DE CRIANÇAS IMIGRANTES:  
UMA EXPERIÊNCIA EM GOIÂNIA**

SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO: MINHAS INTERAÇÕES COM A COMUNIDADE HAITIANA EM GOIÂNIA

*Na terra somos todos estrangeiros. Mas no  
céu não te pedem documentos para entrar.*

*Pastor Nodieu Dorval*

Utilizamos, para a abertura de nosso trabalho, uma fala impactante do Pastor Nodieu Dorval, proferida em um culto ao qual assistimos, na Igreja Metodista Haitiana, do bairro Expansul, em Aparecida de Goiânia (GO). Nodieu Dorval é um missionário da Igreja Metodista, designado para trabalhar de forma exclusiva no núcleo haitiano – tanto na Igreja localizada no Expansul, quanto na Igreja do bairro Jardim Guanabara, em Goiânia. Ele também é Presidente da Associação dos Haitianos no Brasil e, em parceria com a Arquidiocese Católica de Goiânia e de outras entidades religiosas, vem atuando em prol não somente dos haitianos, mas também de outros estrangeiros que chegam a Goiânia e a Aparecida de Goiânia em busca de melhores condições de vida. Posto isso, cabe-me relatar as relações da licenciatura em Letras/Português do Instituto Federal de Goiás – *Câmpus* Goiânia (IFG-Goiânia) com o Pastor e sua comunidade.

O curso de Letras do IFG-Goiânia – cuja construção contou com minha participação, como Presidente da Comissão Elaboradora – prevê, em seu Projeto Político-Pedagógico (PPC), a formação do aluno para lecionar a língua portuguesa em uma perspectiva de língua materna e não materna. Sua matriz curricular possui componentes curriculares que têm como objeto o ensino de português para estrangeiros.

Em função dessa característica do curso, a professora Suelene Vaz da Silva implementou alguns projetos de extensão voltados para imigrantes. O primeiro deles foi “Ensino de português para imigrantes em situação de vulnerabilidade: uma ação humanística” (2017-2018), que se desdobrou depois em outros dois projetos: “Acolher, ensinar e aprender: português para imigrantes em situação de vulnerabilidade” (2019) e, o último, que abarcou



SUMÁRIO

inclusive o período da pandemia: “Movimentos migratórios em V: português para falantes de outras línguas” (2020-2022).

Essas iniciativas da licenciatura em Letras do IFG-Goiânia, sob a coordenação da referida docente, duraram cerca de seis anos, com início em 2017, tendo a participação de diversos servidores e alunos, contando sempre com a parceria e o apoio do Pastor Nodieu Dorval. A primeira e a segunda formações de professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) oferecidas por ela tiveram minha efetiva contribuição, sobretudo no atendimento às crianças, filhas e filhos dos imigrantes.

Os projetos de extensão do curso de Letras me colocaram frente a frente com a dura situação daqueles que estão no Brasil e, particularmente, em Goiânia, no contexto de refugiados ou que têm visto humanitário, devido aos graves problemas do país de origem – guerras, questões políticas, desastres ambientais, dentre outros – que provocam deslocamentos humanos em massa.

No caso desse primeiro programa de extensão do curso de Letras do IFG-Goiânia, atendemos mais de perto a população haitiana. A história do Haiti é marcada pela colonização, escravização e luta pela independência. Mesmo com sua independência pioneira, conquistada no século XIX, os problemas políticos são frequentes, gerando crises e instabilidades econômicas que demandam reformas políticas profundas, que não foram consolidadas até hoje. Em 2010, quando o país caribenho foi assolado por um terremoto, os problemas que a população já vinha enfrentando tomaram proporções ainda maiores. Em julho de 2021, o país passou novamente por uma grave crise de cunho político: o então presidente, Jovenel Moïse, foi assassinado. O país segue, desde então, em uma conjuntura socioeconômica problemática, sendo comandado pelo primeiro-ministro Ariel Henry.

Com as instituições enfraquecidas e sem presidente, a violência tomou conta do Haiti. Em matéria da *ONU News* (2023), lê-se que os últimos dados da ONU (maio de 2023) apontam para um aumento de 28% no número de pessoas mortas, feridas ou sequestradas em comparação com o trimestre anterior. O relatório anual mais recente do secretário-geral da ONU sobre crianças em conflitos armados, apresentado em junho de 2023,



SUMÁRIO



lista o Haiti, pela primeira vez, como uma “situação preocupante”. As necessidades humanitárias no país também cresceram.

Por todos esses motivos, os haitianos veem no Brasil uma possibilidade de reconstruir suas vidas, e Goiânia é uma das cidades visadas por eles. Pesquisadores da Universidade Federal de Goiás (UFG) estão em processo de mapear essa população na cidade, e um dos bairros que agrega parte desse grupo é justamente o Jardim Guanabara, a que atendemos de forma mais intensa no primeiro programa de extensão do curso de Letras do IFG-Goiânia.

Esse programa se desdobrou, inclusive, em um vestibular para refugiados no IFG<sup>117</sup>. Um dos alunos aprovados por meio desse edital foi Shelton Mathieu, atualmente discente do curso de Engenharia Civil. Por meio de nossas ações anteriores e do contato com esse aluno, chegamos ao grupo de crianças, filhas e filhos de outros haitianos em situação de vulnerabilidade, não só no bairro Jardim Guanabara, como também no bairro Expansul, em Aparecida de Goiânia. Assim, desde 2017, tenho me aproximado cada vez mais da comunidade haitiana de Goiânia e do entorno, sobretudo no que tange ao atendimento das crianças migrantes por meio de contação de histórias, brincadeiras, cantigas, com o intuito de fazê-las se sentirem mais integradas à cidade. Por todo esse trabalho – institucional e pessoal – fui convidada, em 2022, a integrar a Rede Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação.

Desde então, um tema que já me era extremamente caro vem ganhando contornos sólidos, pois o grande diferencial da Rede é o reconhecimento do papel das crianças nos processos migratórios. Fazer parte dessa rede, com outras renomadas pesquisadoras de diversas partes do Brasil e de outros países, fez-me debater “diversidade cultural”, “integração”, “acolhimento”, “desenvolvimento de políticas públicas” e “escuta das crianças”, incentivando-me a propor dois novos projetos: “Abracadabra! Acolhendo crianças em situação de migração/refúgio pela magia da arte de contar e ouvir histórias<sup>118</sup>” e “Abracadabra II – Acolhendo crianças e jovens em situação de migração/refúgio pela magia da arte de contar e ouvir histórias<sup>119</sup>”.

117 Edital da Pró-Reitoria de Ensino - PROEN, nº 53/2018.

118 Projeto aprovado pelo Edital de Projeto de Ensino nº 25/2023 do IFG-Goiânia.

119 Com bolsas advindas do Edital de Projeto de Ensino nº 29/2023, da Direção Geral do Câmpus Goiânia.

SUMÁRIO



Articulando o tripé ensino-pesquisa-extensão, o projeto “Abracadabra” tem o objetivo de fomentar maior inclusão e sentimento de pertencimento a crianças cujos pais são haitianos em situação de vulnerabilidade, no bairro Jardim Guanabara, localizado em Goiânia, e no bairro Expansul, em Aparecida de Goiânia.

Desde o mestrado, a leitura literária é objeto de minhas pesquisas. Em *Ler sem doer: perspectivas para a leitura do texto literário no Ensino Médio* (2003), de minha autoria, mostro o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho com a literatura assentada nos pressupostos da Estética da Recepção. Eu adaptei a teoria de Iser (1996) para o objetivo da época: auxiliar na formação de professores de literatura para um melhor trabalho com o texto literário na sala de aula (Lage, 2003).

Essa metodologia (perfeitamente adaptável a outros contextos), prevê os seguintes momentos: primeiro, uma *apreensão dos interesses dos leitores*, a fim de compor o horizonte de experiências deles. Esse momento é importante para o conhecimento do público-alvo e para se selecionar as obras literárias cujos temas serão de maior agrado dos leitores. No segundo momento, já com a obra selecionada, é realizada uma atividade de *sensibilização/estímulo para a leitura* (aqui se conta a história). E o terceiro momento, chamado de *aplicação*, em que o leitor é convidado a uma leitura de diálogo com o texto lido, por meio de perguntas/respostas e do fazer (as crianças desenhavam, contam outra história, fazem alguma apresentação, modelam etc.). É uma leitura de cruzamento do ver e do sentir, do exterior e interior, ou seja, um entrelaçar de experiências.

Com nossa inserção na rede Infâncias Protagonistas e em contato com as pesquisas de Hartmann, Ribeiro e Castro (2020), percebemos que o que chamávamos de momento de aplicação, era o que os autores denominam de “etnografia performativa”, uma proposta metodológica que desenvolve a ideia de uma “etnografia propositiva”, um caminho que os pesquisadores vêm experimentando em diversos contextos de pesquisas realizadas com crianças e jovens, “que prevê não apenas a observação participante, mas processos de ação artística (performativa) e partilha concreta com as crianças” (Hartmann; Ribeiro; Castro, 2020, p. 257).

SUMÁRIO

O eixo deste artigo será a reflexão sobre o caminho metodológico adotado, situado no campo da pesquisa etnográfica, advinda da antropologia. Há uma vasta bibliografia sobre mediação de literatura infantil e juvenil na área de Letras cujo foco recai – em grande parte – para um leitor “ideal”, inserido, por sua vez, em uma escola “ideal”. O objetivo aqui é, sobretudo, enfatizar aquilo que não está nos livros, o que somente a experiência empírica pode trazer. A realização dos projetos “Abracadabra” me mostrou que esse caminho metodológico se faz, essencialmente, à medida em que caminhamos junto com a comunidade.

## MUDANÇA DE FOCO – DO IFG PARA AS IGREJAS

Os primeiros trabalhos que o IFG-Goiânia realizou com a comunidade haitiana ocorreram em nossos espaços. Nossas aulas de PLAc eram aos sábados, no período da tarde, pois a maioria trabalhava pela manhã. A Instituição disponibilizava ônibus e motorista para buscar os estudantes haitianos. Ao longo do processo, isso se tornou dispendioso e, após a pandemia, houve cortes de verbas. Dessa forma, decidi realizar o nosso trabalho junto às crianças aos domingos pela manhã. Essa comunidade é protestante, do movimento evangélico Metodista, e reúne-se em duas igrejas Metodistas Haitianas – uma localizada no bairro Jardim Guanabara, em Goiânia, e a outra no setor Expansul, em Aparecida de Goiânia. Tais bairros ficam afastados dos centros das respectivas cidades.

No Jardim Guanabara, há a Central de Abastecimento (Ceasa), local onde se dá a comercialização de verduras, frutas, legumes, ovos, dentre outros, por atacado, em Goiânia. Vários dos haitianos ali se instalaram porque conseguiram emprego como carregadores, embora muitos possuam Ensino Superior ou Médio completo. Sem o domínio da língua portuguesa, seu trabalho consiste em descarregar frutas e verduras, carregar caminhões e ajudar nas feiras de venda dos produtos hortifrutigranjeiros. Trata-se de um trabalho precário, sem garantias, mas é o que levou esse contingente de migrantes a se estabelecer nesse bairro.

SUMÁRIO



Já no setor Expansul, em Aparecida de Goiânia, o forte é a reciclagem, com várias cooperativas e empresas ligadas a esse nicho. Outro grupo de haitianos se instalou nesse setor, pois eles conseguem trabalhar como catadores para essas empresas. Também é um trabalho considerado precário, sem carteira assinada, férias, décimo terceiro salário e demais garantias ao trabalhador. Hoje, a realidade dos haitianos está um pouco diferente, com muitos deles dominando a língua portuguesa e ocupando outras frentes no mercado de serviços e atividades, mas foi assim que tudo começou em ambos os setores.

Cada um desses bairros tem sua Igreja Metodista Haitiana, e há uma liderança pastoral presente em cada uma delas, em intervalos de tempo, sempre sob a égide do Pastor Nodieu Dorval, responsável pelo núcleo haitiano da igreja em Goiás. As crianças que atendemos são, portanto, filhas desses haitianos.

Quando o trabalho com a comunidade ocorria no IFG-Goiânia, via-se a alegria dos grupos tirando fotos do Câmpus, orgulhosos por estarem pertencendo a um novo espaço na cidade. Embora esse trabalho tenha sido muito importante, ir às igrejas foi um capítulo à parte de nossa história com os migrantes haitianos. Como Frederick Erickson (2019) destaca, um critério essencial da etnografia é a sua preocupação com a amplitude da visão. Há uma ênfase no holismo, ou seja, em compreender os fenômenos em relação ao todo e não em uma análise isolada dos constituintes. Assim,

a etnografia geral, como a encontrada na típica monografia etnográfica, é a sistemática tentativa em descrever e relatar analiticamente toda forma de vida do grupo humano estudado: sua economia, leis, sistemas familiares, religião, tecnologia, cosmologia, ciência e magia, ritual e artes, assim como a linguagem (Erickson, 2019, p. 6).

Estar com as crianças haitianas (ou já nascidas no Brasil, porém filhas de haitianos) em seu espaço de vida fez-nos compreender muito melhor o perfil com o qual estávamos trabalhando e desenvolver a empatia, ou seja, ver os fenômenos partindo do ponto de vista dos próprios haitianos.

Ainda em consonância com Erickson (2019), não há uma receita para se fazer etnografia. O principal método de coleta de dados é a observação participativa, frequentemente acompanhada por gravação em áudio e, às vezes, em vídeo. Íamos a campo munidas de gravador, celular e bloco

SUMÁRIO



para anotações diárias. Da perspectiva da etnografia, no entanto, “as transcrições de registros não são interpretáveis sem serem acompanhadas pela observação participativa e entrevistas informais” (Erickson, 2019, p. 13). A natureza da observação participativa é indicada pelo próprio termo, no qual o método envolve participação ativa com aqueles que são observados. De acordo com Erickson (2019, p. 14), “o etnógrafo está consciente de que o que está sendo visto é a execução de um entre vários conjuntos de possibilidades humanamente disponíveis para organizar a interação social que está sendo observada” e complementa:

um observador participante tenta ver os eventos nos quais ele ou ela participa do ponto de vista do relativismo cultural, tentando não fazer julgamentos [...] e tentando entender os eventos como eles acontecem do ponto de vista e estabelecimento de valores dos vários atores [envolvidos nos processos].

A posição de relativismo cultural do observador é difícil de manter. Admite-se que, talvez, ele nunca seja bem-sucedido nisso; porém, a ênfase na observação participativa é tentar entender os eventos e pessoas enfaticamente adotando os papéis e perspectivas daqueles que se estuda.

Ampliando essa visão de Erickson (2019), temos Oliveira (2023). Na obra *Etnografia para educadores*, Amurabi Oliveira (2023, p. 34) defende a necessidade de se realizar “uma reflexão mais apurada sobre a incorporação da etnografia no campo educacional”, mostrando que a etnografia não deve ser compreendida ou reduzida à metodologia ou à técnica. O pesquisador aponta para a indissociabilidade entre teoria e método no caso da etnografia, uma vez que, para ele, é impossível descrever uma realidade sem interpretá-la. Assim, diferentemente de outros estudiosos do assunto, Amurabi Oliveira resgata a importância de “pesquisas etnográficas em educação” e não de “tipo etnográfico”.

A antropologia e a educação possuem pressupostos teóricos e metodológicos específicos; entretanto, para o pesquisador, têm muitas possibilidades de trocas, uma vez que a área educacional é essencialmente interdisciplinar. Dessa forma, segundo ele, é possível “a construção do diálogo entre a antropologia e a educação, principalmente no âmbito da formação docente. Mais que isso, acredito também que o próprio fazer etnográfico deve ser pensado como um processo de aprendizado” (Oliveira, 2023, p. 24).

SUMÁRIO



Foi assim, munidas da certeza de que o método seria um caminho de invenção e aprendizado, que fomos a campo com quatro orientandas em formação em Letras/Português. Cada ida às igrejas era um processo de partilha concreta com as crianças, seus pais e líderes da comunidade da qual faziam parte.

Nos primeiros encontros, que se deram no Jardim Guanabara, íamos direto para a salinha de evangelização, espaço que nos foi fornecido para contar histórias às crianças. Para a minha surpresa, uma de minhas orientandas era evangélica e seu esposo era quem a levava. Como o marido não fazia parte do projeto, ele portava sua Bíblia e ficava assistindo ao culto, que era em crioulo francês.

Essa atitude de uma pessoa “fora do grupo de trabalho” fez-me ver a importância de chegar mais cedo e assistir, ao menos, a uma parte do culto. Isso nos aproximaria da comunidade, nos faria criar laços, desenvolver processos não “sobre as crianças” ou “sobre seus pais”, mas “com elas/eles”.

Ao perceberem que estávamos ficando um tempo na igreja antes de propriamente irmos ao encontro das crianças, a comunidade se esforçou para nos receber, traduzindo, em muitos momentos, algumas passagens do culto. Certo dia, a fala do pastor, líder da comunidade, tocou-nos profundamente. Ele disse: “Na terra somos todos estrangeiros. Mas no céu não te pedem documentos para entrar”. Percebemos que os sermões proferidos nos cultos tematizavam traços fundamentais da vida prática do imigrante.

Em outros dias, presenciávamos lágrimas, a tristeza de quem é obrigado a deixar os parentes para trás, o luto de quem perdeu um familiar pela violência que assola o Haiti. Também vimos que a igreja se configurava como a primeira moradia para quem acabava de chegar, sendo um espaço de acolhimento. Acompanhamos a vida de um casal com um bebê que acabara de nascer, morando na igreja até que se ajeitassem na cidade.

Noutros momentos, notamos a consciência crítica que a comunidade tinha em relação aos processos de colonização. “*Pas de Français. Notre langue est le créole*” / “Nada de Francês. Nossa língua é o crioulo”, disse um dia um dos participantes em tom bravo. No caso, ele queria que o culto fosse somente em crioulo. Outro momento marcante foi o uso

SUMÁRIO



de figuras do evangelho para mostrar que os Estados Unidos, fetiche de alguns haitianos, nada mais é do que a encarnação do grande mal. Isso foi tema de um sermão.

O canto em crioulo francês era uma constante, também a movimentação corporal, a dança e o gestual que eleva as mãos para o alto. Era frequente ver os pais abraçarem as crianças e fazerem carinhos nelas, que generosamente retribuía os gestos. Todos costumam se vestir com trajes formais, mesclando cores clássicas e vivas. Os cultos eram momentos de grande socialização, fé, devoção e demonstração de força e resiliência.

A percepção das duas igrejas como espaços não formais de educação só foi possível com esse nosso deslocamento do IFG-Goiânia para elas. Para além da dimensão religiosa, são ambientes de interpretação da vida social e seu aspecto político, de acolhimento, troca e partilha. Nossa presença foi um adendo aos processos educacionais já presentes nas igrejas.

## PROCESSOS DE COCRIAÇÃO COM AS ORIENTANDAS, AS CRIANÇAS E AS FAMÍLIAS

A adoção de uma perspectiva etnográfico-performativa (Hartmann; Ribeiro; Castro, 2020) nos revelou, de forma ainda mais incisiva, que a etnografia é mesmo um processo de aprendizado em que todos os participantes se transformam durante a caminhada. Qual conceito os pesquisadores citados têm de performance? De acordo com Hartmann, Ribeiro e Castro (2020, p. 258), "Entendemos a performance como algo que ocorre na interação humana e que é capaz de gerar transformações em quem a executa e em quem a observa" e, ainda,

acreditamos que a investigação por meio de práticas estéticas, lúdicas, performáticas permite constatar coletivamente como determinados comportamentos, ações e discursos são gerados e transmitidos, conferindo aos atores envolvidos uma percepção em relação a sua própria situação social.

SUMÁRIO



Partindo de nossa experiência com leitura literária, nosso trabalho com as crianças se iniciava sempre com um momento de extremo planejamento junto às orientandas. Com inspiração na perspectiva do método recepcional, descrito em meu livro *Ler sem doer* (2003), discutíamos as possíveis obras, canções e poemas, de acordo com o perfil das crianças haitianas. Por meio dessa escolha, elaborávamos alguma atividade de sensibilização para a escuta da história que iríamos contar. Esse momento inicial poderia ser uma brincadeira, uma música a ser cantada coletivamente, um jogo de perguntas e respostas, dentre outras possibilidades.

Na sequência, ocorria o momento performático de contação da história (que poderia ser lida, com a presença do livro físico), contada de memória, encenada etc. Após a contação da história, prevíamos sempre um momento de escuta em que as crianças contavam suas histórias, em diálogo com a cultura haitiana. Havia sempre um processo de troca entre as pesquisadoras e as crianças, pois “melhor conta histórias quem ouviu histórias”. Esse é um princípio ético, metodológico e teórico para o campo da pesquisa na perspectiva etnográfico-performativa. Sempre demonstrávamos bastante interesse pelo Haiti: como eram as histórias de lá, os hábitos alimentares, as músicas que ouviam, as relações com os familiares e como foi a viagem para o Brasil, em uma partilha de intensa troca cultural entre todos. Por fim, havia sempre o instante do fazer – que chamamos de momento de aplicação – em que as crianças elaboravam algo (um desenho, um trabalho com massinha, uma pintura ou uma performance), com ampliação das possibilidades culturais de todos os envolvidos no processo, a partir de experiências socializantes nas quais o saber era construído com a contribuição do grupo.

Embora nos planejássemos bastante, sabíamos que “a lógica da pesquisa no campo envolve um processo de resolução progressivo de problemas no qual o observador está aberto a novas perspectivas que se desdobram durante o curso do trabalho de campo” (Erickson, 2019, p. 16).

Em nossa caminhada, os entraves também se fizeram presentes. Por exemplo, a igreja do bairro Jardim Guanabara entrou em reforma e a salinha de evangelização foi quebrada. Mudamos de grupo de crianças. Fomos para a igreja do setor Expansul. Lá chegando, não havia esse espaço

SUMÁRIO



próprio para as crianças. Foi necessário estabelecer uma parceria com uma escola na proximidade. Essa solução foi dada pelo pastor, que conhecia a diretora dessa escola. A diretora da escola, por sua vez, nos recebeu muito bem, em uma manhã de domingo, em uma data com eleições para membros do conselho tutelar. Ela nos explicou que emprestava a escola para o pastor, para o padre do bairro, e que também nos daria uma cópia da chave do portão principal. Havia alguém que entendia, verdadeiramente, a escola pública como um espaço social e de todos, isso fez muita diferença para o nosso trabalho e foi momento de aprendizagem principalmente para as alunas do curso de Letras, ainda em formação.

Alguns momentos de partilha em comum com os adultos levaram a comunidade a ter muita confiança em nós, pois as crianças são o bem maior das famílias haitianas. Quem deixou tudo para trás, como é o caso desses migrantes, para construir uma nova vida em outro lugar, considera que o tesouro mais precioso de suas vidas são seus filhos. No início, as mães nos acompanhavam até a escola, um pouco desconfiadas. A nossa relação cada vez mais próxima com o pastor foi de extrema relevância para que os pais depositassem confiança em nosso trabalho com seus filhos.

Em um dos dias de contação de histórias, a esposa do pastor participou conosco, traduzindo para crianças recém-chegadas ao Brasil, sem ainda terem o domínio do português, a história que contávamos, em um processo de tradução simultânea do português para o crioulo francês. Essa atividade foi extremamente rica para todos nós, configurando-se em vivência de diálogo cultural coletivo.

Outra percepção que tivemos ao longo de nossa caminhada foi a de que deveríamos fornecer um lanche para as crianças. As famílias nos cediam mais ou menos um tempo de uma hora e meia. Levávamos as crianças de volta ao término do culto, que durava toda a manhã, finalizando em um horário já próximo do almoço. Aprendemos uma lição que não está nos manuais de quem vai mediar leituras: de barriga vazia, criança nenhuma presta atenção na história.

Em períodos festivos no Brasil, como o Dia das Crianças e o Natal, envolvíamos toda a comunidade em um processo de partilha intercultural, mostrando como comemorávamos essas datas no nosso país e perguntando

SUMÁRIO



como era no Haiti. Sem dúvida, essas trocas foram extremamente transformadoras para todos nós. Como se pode perceber, cada vez que nos aproximávamos também dos adultos, nossa abordagem ia se tornando mais colaborativa, a ponto de envolver até mesmo a comunidade do entorno, como a diretora da escola parceira, seu marido, seu neto e as servidoras da escola, que passaram a ser convidados para os momentos festivos.

Ao chegarmos à igreja, antes de irmos para a escola, no momento do culto, dávamos bastante colo para as crianças, que já chegavam receptivas até nós, mexendo em nossos cabelos e nos abraçando. Nossos cabelos começaram a ganhar contornos e tons mais alegres, com penteados que estabeleciam contato com os cabelos das crianças: laços, fitas, presilhas, dentre outros adereços, constituíam agora nossas identidades de *performers*. Aprendemos, na prática, que o letramento literário constitui um direito e, para além disso, deve ser um processo afetivo, uma leitura que abraça o livro e o outro, um processo profundo e humanizante, como nos ensina Antonio Candido (2004).

Com relação às obras, inicialmente trabalhávamos com um escopo de autores e autoras da literatura infantil brasileira clássica (como Ziraldo, Maria Heloísa Penteadado, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, dentre outros). O objetivo era que as crianças se familiarizassem com a cultura brasileira e que a familiarização as ajudasse em seus processos escolares formais. Depois, ampliamos nosso repertório para a literatura infantil brasileira contemporânea, como a obra *Os olhos do jaguar* (2021), do escritor indígena Yaguarê Yamã, do Povo Maraguá. Queríamos, com isso, mostrar para as crianças haitianas que no Brasil também temos muitas infâncias – há meninos e meninas no campo, na cidade, em aldeias, em florestas, crianças que são filhas de nossos povos originários e há muitas formas de viver em nosso país, pois ele é muito grande e rico culturalmente.

Também ampliamos nosso trabalho para a contação de histórias estrangeiras e nos abrimos para possibilidades de intervenções didáticas, em um processo de tradução intersemiótica, com o intuito de nos aproximarmos mais da cultura das crianças haitianas, em diálogo com a cultura brasileira e goiana. Foi o caso do conto da *Chapeuzinho Vermelho*, que virou a Chapeuzinho de pele negra, moradora do cerrado e amiga do lobo-guará.

SUMÁRIO



Ela levava para a vovózinha, na cestinha, produtos da cultura goiana: pamonhas, arroz com pequi, castanhas de baru, dentre outros quitutes. A história foi reescrita e ilustrada por uma de minhas orientandas, a aluna Michele Damacena Araújo.

Em reunião, decidimos também fazer uma adaptação da obra *Gente legal está em todo lugar* (2022), de Alice Walker, escritora e ativista feminista norte-americana, cujo romance mais famoso é *A cor púrpura* (2009). Na obra em questão, são apresentados trinta e sete países, mostrando para o leitor que gente bacana pode ser encontrada no Canadá, no Congo, em Cuba, no Afeganistão, na Austrália, dentre outros lugares. O livro, com ilustrações primorosas que evocam a cultura de cada país, configura-se como uma ode à humanidade. Mas, infelizmente, não lista o Haiti dentre os países. Foi aí que entramos em cena, produzindo uma página a mais, com ilustração fruto de intensa pesquisa, para contar essa história para as crianças haitianas, mostrando que, sim, gente legal está mesmo em todo lugar!

As histórias das crianças e suas produções serão temas para outros artigos. Por ora, cabe dizer que aprendemos muito com elas. Descobrimos o estilo musical *kompas*, febre no Haiti, um tipo de música que incorpora elementos do folclore caribenho, do jazz e do funk, que é bastante dançante. Percebemos o interesse pelo futebol e como o esporte e os jogadores ídolos chegam para as crianças haitianas; descobrimos o valor do milho e da banana na culinária, o valor das avós na vida das famílias, a importância dos cabelos e dos penteados; enfim, os sonhos e as expectativas em relação ao Brasil que se traduziram em histórias cantadas, contadas, performadas com dança. Também nos contaram histórias por meio de desenhos, modelagens e brincadeiras. Tivemos, ainda, que aprender a nos despedir das crianças cujas famílias, mesmo com os conselhos do pastor, resolveram mudar do Brasil para os Estados Unidos, em busca de melhores condições de vida, atravessando a perigosa selva de Darién, a floresta que fica entre a Colômbia e o Panamá. O nosso coração esteve em nossas mãos, até saber que todos chegaram bem, apesar das intempéries que nunca chegam a ser claramente reveladas, nem para as lideranças das igrejas.

As graduandas em Letras relataram que o projeto foi extremamente enriquecedor para elas em muitos aspectos. Do ponto de vista humano,

SUMÁRIO

para o desenvolvimento da empatia; cognitivamente, para a construção de outros conhecimentos e habilidades, como acesso e leitura de um amplo acervo de obras de literatura infantil e juvenil, capacidade de diálogo, troca de ideias, trabalho em equipe, relacionamento com outros pesquisadores etc. Tudo isso foi muito proveitoso para elas, que estavam em fase de formação. Certamente, serão professoras mais sensíveis para a causa da migração, que é uma realidade em Goiânia e que tende a aumentar no Brasil e no mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer etnográfico na educação é mesmo um processo de aprendizado para todos. Eu aproximaria duas ideias: "Humano, demasiado humano", do filósofo Nietzsche, e "Na terra somos todos estrangeiros", como nos ensinou o pastor Dorval, pois, de fato, humanos são falíveis, vulneráveis, imperfeitos, mas também resilientes, resistentes, capazes de transformar o que está à volta e de se transformarem. Estar com o outro, acatando a diversidade do ser humano, ensina demais, assim como a literatura também ensina bastante.

Nesse percurso, pode-se dizer com certeza: é importante, no processo de pesquisa etnográfica, estar interessado pela cultura e pela cosmovisão do grupo; buscar um bom relacionamento com as lideranças e a comunidade; e adaptar-se a um tempo e a um espaço que, muitas vezes, não é o mais conveniente para o pesquisador, mas é o melhor para a comunidade.

Saber que não se vai fazer pesquisa "sobre", mas "com" o outro. Ter empatia e sensibilidade nas relações para construir algo juntos. Ter ciência de que a etnografia "não é sobre coletar dados", "é um fazer em comunidade". Nesse sentido, a literatura vai além do que aquela que está nos livros, pois ela é também colo, alimento e afeto. Não é só o letramento literário que nos interessa; mas, sobretudo, o letramento fraterno, a capacidade que a literatura tem de nos humanizar, porque também trata do humano.

Fazer etnografia com crianças é dar-lhes um espaço para serem sujeitos de direitos e de criações. Estar aberto a aprender muito com elas, pois como já dizia Oswald de Andrade, "Aprendi com meu filho de dez anos



SUMÁRIO

/ que a poesia é a descoberta / das coisas que eu nunca vi" (Andrade, 1991, p. 99). Por fim, formar o(a) docente com um olhar sensível para a literatura e para as questões humanas deveria ser objeto previsto em todo currículo das licenciaturas, fazendo – enfim – com que o tão apregoado tripé ensino-pesquisa-extensão saia das letras dos projetos pedagógicos para se fazer vivo na experiência etnográfica.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, O. **Pau-Brasil**. São Paulo: Globo, 1991.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 4 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

ERICKSON, F. **Etnografia na Educação**: textos de Frederick Erickson. Tradução Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. Rio de Janeiro: [s. n.], 2019. *E-book*. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/337823879\\_Etnografia\\_na\\_Educacao\\_Textos\\_de\\_Frederick\\_Erickson](https://www.researchgate.net/publication/337823879_Etnografia_na_Educacao_Textos_de_Frederick_Erickson). Acesso em: 22 jul. 2024.

HARTMANN, L.; RIBEIRO, J.; CASTRO, A. C. S. Luta pela terra, performance e protagonismo infantil no I Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha (Brasília – 2018). **Revista TOMO**, [S. l.], n. 37, p. 253-286, 2020. DOI: 10.21669/tomo.vi37i13253. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/13253>. Acesso em: 26 jul. 2024.

ISER, W. **O ato da leitura**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LAGE, M. M. **Ler sem doer**: perspectivas para a leitura do Texto Literário no ensino médio. Coronel Fabriciano: Edições Unileste, 2003.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

ONU renova mandato do escritório integrado no Haiti. **ONU News**, [S. l.], 14 jul. 2023. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2023/07/1817522>. Acesso em: 24 nov. 2023.

WALKER, A. **A cor púrpura**. Tradução Betúlia Machado. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

WALKER, A. **Gente legal está em todo lugar**. Ilustrações Quim Torres. Tradução de Nina Rizzi. Rio de Janeiro: José Olympio, 2022.

YAMÃ, Y. **Os olhos do Jaguar**. Ilustrações Rosinha. São Paulo: Jujuba, 2021.



# 25

*Rosana Kohl Bines  
Roberto Vilchez Yamato*

## **ENCONTROS E HISTÓRIAS COM ESTUDANTES VENEZUELANOS NUMA ESCOLA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

SUMÁRIO

*No princípio  
toda língua é estrangeira*

*(Marques, 2021, p. 62).*

*Não se fala nunca senão uma língua - e,  
pertencendo-lhe, ela é dissimetricamente,  
sempre, para o outro, do outro, guardada  
pelo outro. Vinda do outro, deixada ao  
outro, ao outro retornada*

*(Derrida, 2016, p. 71).*

## 4 DE JULHO DE 2022<sup>120</sup>

Chegamos, naquela tarde, à escola municipal Professora Zuleika Nunes de Alencar (RJ) para nos reencontrarmos com um grupo de jovens estudantes venezuelanos em situação de refúgio no Brasil. Era a nossa quarta ida à escola para desenvolver, com alunas e alunos da PUC-Rio, em parceria com o PARES-Cáritas RJ, um projeto de acolhimento dos jovens migrantes através do compartilhamento de histórias. Àquela altura, todos nós já nos conhecíamos pelo primeiro nome. Mas, e os nomes do meio? E os *apellidos*/sobrenomes? Quantos nomes cada pessoa carrega consigo? Que notícias trazem os nomes e suas sonoridades sobre os lugares de onde viemos? Sobre as linhagens familiares que nos antecedem? Quantas vidas vibram nos nomes que nos constituem? Que memórias guardam?

120 Este capítulo é resultado de projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos no âmbito da Cátedra Sérgio Vieira de Mello/Acnur da PUC-Rio e de seu grupo de pesquisa, o Observatório de Mobilidade e Direitos Humanos (OMDH), projetos esses conduzidos de acordo com os termos aprovados pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio no seu Parecer 62/2021 - Protocolo 35/2021. Mais especificamente, este capítulo é resultado do projeto de extensão "Histórias de migração e refúgio no espaço escolar: narrar, conviver, transformar", desenvolvido na Escola Municipal Professora Zuleika Nunes de Alencar, com a autorização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e com os apoios do Instituto de Estudos Avançados em Humanidades (IEAHu) da PUC-Rio, do CNPq e da Faperj. Compartilhamos que os nomes das crianças e jovens participantes deste projeto não serão divulgados, em consonância com os termos de consentimento assinados pelos responsáveis e pelos próprios jovens e em respeito aos protocolos de ética em pesquisa firmados com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio. A exceção é o nome de Maria Mata, cujo depoimento foi gravado em webinar e divulgado publicamente, com a autorização da própria jovem e de seus responsáveis.

SUMÁRIO



Que paisagens afetivas? Nenhuma dessas perguntas precisou ser feita diretamente. Bastou abrir o livro. E ler a história.

Era uma vez um menino chamado *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (texto de Mem Fox e ilustrações de Julie Vivas) (Fox, 2002). Sua casa era ao lado de um asilo de velhos e ele conhecia todo mundo que vivia lá. Mas, a pessoa de quem ele mais gostava era a *Sra. Antônia Maria Diniz Cordeiro*, porque ela também tinha quatro nomes como ele. Pronto! A cena estava posta. E nos abria uma porta para (re)escrevermos os nossos próprios nomes, quantos fossem, quatro, cinco, seis, sete... Mais? Menos? Não importava! Escrevemos os nomes em folhas de papel, como se fossem versos de um poema, um nome por linha. Agora era só mostrar a sua lista na roda. Um dos alunos não quis expor os seus nomes ao grupo. Em circunstâncias extremas, há certas coisas que é preciso proteger. Recuar também é participar da partilha. Lemos em voz alta, em coro, cada um dos nomes escritos em papel. Os nomes de cada um na boca de todos. Agora era hora de cortar nome a nome, *apellido* por *apellido*, em tirinhas que colocamos sobre a mesa, de cabeça para baixo. Embaralharam-se os nomes. Ao acaso, cada um escolheu uma tirinha de papel.

Descobrimos os novos nomes que tínhamos em mãos. Juntamos as tiras para formar um novo nome, bem comprido, composto de pedaços de cada um de nós. Quem é esse personagem que surge pelo ato de nomeação coletiva? De onde vem? Para onde vai? O que deseja? Gosta de dias quentes? Tem medo de escuro? Ri alto quando lhe contam uma piada? Guarda um segredo a sete chaves? Outras palavras, novas histórias... Em tempos irrespiráveis de xenofobia, intolerância, enrijecimento de fronteiras de toda sorte, a leitura nos chama a virar as páginas e a arejar a vida, desobstruindo caminhos para que todos tenham o direito de atravessar (Didi-Huberman, 2017). E nesses atravessamentos, atravessando e sendo atravessados, vamos compondo e nos expondo num (novo) espaço, política e poética "da *relação*" (Derrida, 2016, p. 45).

SUMÁRIO



Figura 1 - Criando a partir do livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes



Fonte: acervo dos autores (2022).

SUMÁRIO

10 DE OUTUBRO DE 2022

Um livro só de imagens convida a imaginar... Inspirados no trabalho de um grupo de pesquisadoras da Universidade de Glasgow (*The Visual Journey Project / O Projeto Viagem Visual*), selecionamos algumas imagens do livro *A chegada*, do escritor e artista australiano Shaun Tan (2011), e as colamos em cartolinas com margens generosas ao redor. As cartolinas foram distribuídas sobre as mesas da sala de leitura da escola e cada dupla de alunos-leitores ficou diante de um pedaço dessa história sem palavras. Que pensamentos, sensações e memórias surgem por meio do encontro com aquelas imagens? O que será que está acontecendo ali? O que diriam os personagens se inventássemos balões de fala? Quais perguntas desejamos fazer a eles?

O campo é livre para anotar tudo o que vier à cabeça nas margens da cartolina. Logo cria-se um burburinho. Fabulações em voz alta esquentam a mão para a escrita. Hipóteses vão sendo levantadas sobre cada parte da história. Já não dá para ficar parado no mesmo lugar. As duplas se dispersam e vão espiar as cartolinas dos colegas. Tentam imaginar uma sequência de eventos. Onde começa a história, quais são os caminhos do meio, em que ponto a narrativa termina? O passeio por entre as mesas mais complica do que esclarece o enredo. Melhor assim! Cada dupla retorna ao seu posto com um montão de dúvidas na manga e todos começam a anotar com avidez.

Ali está um homem que acaba de chegar a um país estranho. Carrega uma mala. "Ele *troce* a família dele na mala", arrisca uma menina. "Ele *mira* as *lucres*", anota a outra. "Será que esse bicho já morava aqui?", pergunta um menino diante de uma criatura de rabo comprido que cruza a cena de repente. Imagem a imagem, palavra a palavra, os leitores vão se tornando também narradores de uma história compartilhada. Ali, projetam parcelas da própria experiência e também inventam o que não viveram, num vai-e-vem efervescente de associações inesperadas, que amplia as margens da vida com frases e vozes que vêm de muitas partes. Às vezes, é a palavra do colega ao lado que ajuda a compor a história.

SUMÁRIO

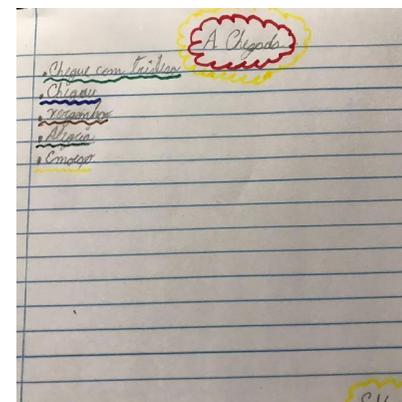
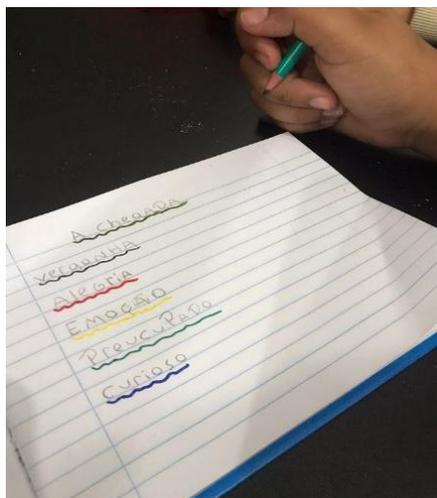


Ainda sob o efeito do livro e de suas imagens dispersas, cada participante anotou, em pequenos cadernos de pauta, quatro palavras que lembrassem a experiência de chegar no Brasil. Quatro palavras que custaram muito a chegar... Foi o momento mais introspectivo, silencioso e prolongado daquela tarde. Desse trabalho de devaneio e busca pelas palavras que poderão dar contorno ao emaranhado de memórias que ainda ardem, surge “uma poética discreta”, para tomar de empréstimo a expressão da antropóloga Michèle Petit, ao refletir sobre práticas de leitura, e escrita, em contextos de adversidade. Vergonha. Emoção. Preocupação. Curiosidade. Formam-se pequenas listas de afetos desconstruídos, em que se pode entrever a complexidade de chegar – e de sair, de (se) deixar para trás. Afinal, em terra estrangeira, será mesmo que “[u]m dia a gente chega em casa”? (fala de Alex, no filme *Terra Estrangeira*, de Walter Salles, 1995) E, se levarmos a sério a epígrafe de Ana Martins Marques: quando mesmo deixamos de morar em terra estrangeira?

Figura 2 - Atividades com o livro *A Chegada*



SUMÁRIO



Fonte: acervo dos autores (2022).

## 4 DE ABRIL DE 2023

No livro *ZOOM* do ilustrador húngaro Istvan Banyai (2002), as imagens são reveladas aos poucos. Na primeira página, estamos diante de um fragmento visual em cor vermelha com formas triangulares pontiagudas. Seria o topo de uma montanha? Um chapéu de palhaço? Um pedaço de tecido recortado? É preciso virar a página seguinte para encontrar a figura de um galo com crista vermelha, aquela mesma que acabáramos de ver de muito perto, em zoom, sem conseguir discernir a identidade visual do conjunto, já que nos foi dado a ver apenas uma parcela ampliada do todo. Mas, o galo é também apenas um fragmento de uma imagem maior, que descobrimos ao virar a nova página e nos depararmos com duas crianças que o observam através de uma janela. Assim o livro segue ampliando o campo de observação a cada vez, de modo que conseguimos ver sempre um pouco mais do que havia antes, num movimento de resignificação contínua das imagens pelo recuo e tomada de distância da "câmera", que vai alargando o enquadre à medida que o livro avança.

SUMÁRIO



Há nele uma interessante proposta de letramento visual na forma de jogo de adivinhação, cheio de reviravoltas divertidas, pois fazemos muitas previsões equivocadas do que a próxima página mostrará. Numa outra gramática espaço-temporal, nada era essencialmente “em si mesmo”, mas (sempre já) “teria sido” diferentemente (Derrida, 2016; Shapiro, 2013), a depender da perspectiva, do *zoom-in* e/ou do *zoom-out*, num *continuum* infinitesimalmente micro e/ou macro (Walker, 2018). A leitura compartilhada desse livro foi o ponto de partida para uma gincana de produção de imagens.

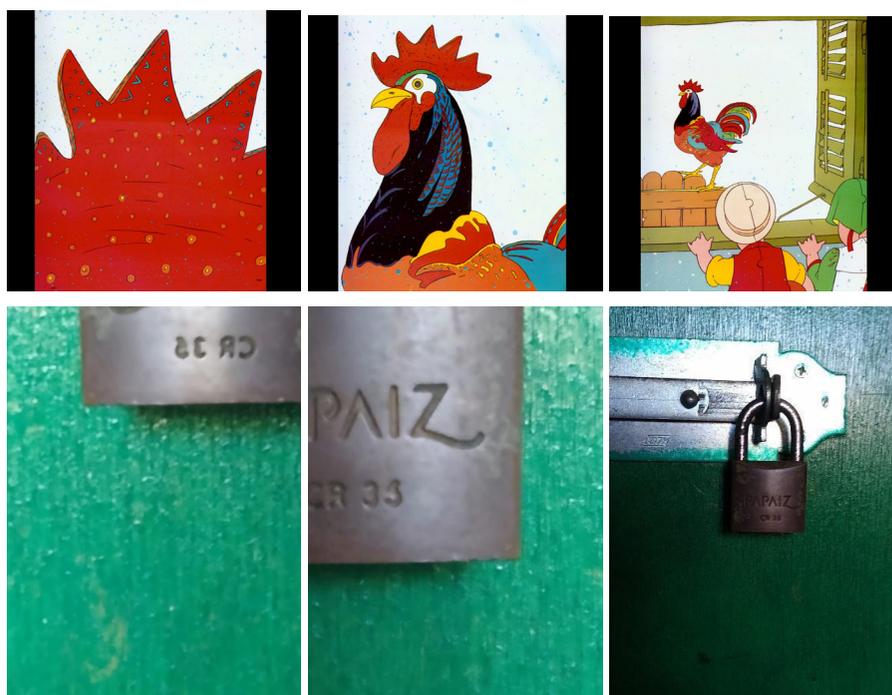
Os estudantes venezuelanos se dividiram em três grupos e foram à cata de um espaço ou objeto da escola para fotografar. O desafio de cada grupo era produzir três fotografias do espaço ou objeto escolhido, variando a distância da câmera do celular, de forma a mostrar sempre um pouco mais da figura retratada. A primeira foto deveria ser tirada de muito perto, a segunda, um pouco mais recuada, e a terceira revelaria a imagem por inteiro! A algazarra foi enorme! Estudantes correndo por todo lado, subindo e descendo escadas, entrando e saindo das salas, passando por corredores, dentro do banheiro, no refeitório, procurando a melhor perspectiva para criarem suas séries fotográficas. Mais importante do que descobrir o local ou objeto retratado pelo grupo “adversário”, a partir das fotos que foram depois compartilhadas, num jogo de adivinhação que ecoava a experiência de leitura do livro *ZOOM*, foi perceber que se pôs em curso um processo de apropriação lúdica do espaço escolar por parte dos alunos venezuelanos. Circulando livremente pela escola “despovoada” no horário do contraturno, eles puderam explorar o ambiente sem constrangimentos, entrando em salas nunca antes frequentadas e renovando também o olhar para espaços conhecidos, capturados, agora, em detalhes inesperados por novos ângulos. Tantas vezes experimentado como espaço hostil, no qual proliferam relatos de xenofobia (“Todo mundo na escola me chama de Veneza”), o prédio da escola se reconfigura, mesmo que por um curto período, como terreno potencial de aventura e descoberta, onde talvez seja possível lançar o corpo de outra forma, gerar outros afetos, imaginar novas possibilidades de ser, estar e conviver ali.

Posteriormente, as fotos da gincana foram reveladas e mostradas ao grupo. Voltamos a cada lugar fotografado pelos alunos e tiramos fotos individuais de cada um deles segurando na mão a foto que havia sido produzida

SUMÁRIO

naquele exato espaço. Criador e criatura, fotógrafo e fotografia, juntos no mesmo enquadre. Todos levaram suas fotos para casa e alguns deles mencionaram que gostariam de mostrar a foto aos seus parentes que ficaram na Venezuela. Eu na minha nova escola. Particularidades da minha nova escola fotografadas por mim. Meus pensamentos na Venezuela. Rastros venezuelanos no Brasil. Desejos conectando diferentes tempos e espaços. Memórias, incapturáveis, atravessando fronteiras internacionais. Relações afetivas colocando em questão a “ordem nacional das coisas” (Malkki, 1995).

Figura 3 - Gincana a partir do livro ZOOM



SUMÁRIO



Fonte: acervo dos autores (2022).

## PONTOS DE INTERROGAÇÃO

O artista dinamarquês Jens Haaning realiza diversos trabalhos com comunidades migrantes ao redor do mundo. Suas obras, instaladas no espaço público, criam espaços de inscrição dessas comunidades, forçosamente

SUMÁRIO



percebidas como corpo estranho e postas à margem. Na obra “Piadas turcas” (*Turkish Jokes*, 1994), o artista instalou alto-falantes numa praça em Copenhague, por onde eram transmitidas piadas em turco, apenas compreensíveis pelos passantes turcos que circulavam naquela região. Um dos efeitos potentes da obra era materializar a presença de uma microcomunidade de imigrantes, reunida pelo riso coletivo e dotada de um saber inalcançável aos demais falantes “nativos” daquele lugar. Invertia-se, assim, em certa medida, o jogo de forças entre língua nacional (o dinamarquês) e língua minoritária (o turco) no espaço público do Estado-nação, de que a pracinha local se fez metonímia.

O procedimento artístico mexe com a “partilha do sensível”, nos termos de Jacques Rancière (2005), ao interferir nas práticas sociais que regulam o fato de alguém ser ou não visível, de sua circulação ser ou não facultada, de sua palavra ser ou não ouvida. Promovendo uma política da estética (Rancière, 2005) que problematiza a identidade do Estado-nação com a sua “língua nacional” (Butler; Spivak, 2007, p. 74), a instalação provoca a (re)imaginação crítica de “modos não nacionalistas de pertencimento” (Butler; Spivak, 2007, p. 50). É uma obra que faz aliança com os imigrantes, dando a ver a força (ridente e mordaz) de corpos/sujeitos que passam a se movimentar e a se comportar de modo inesperado e desafiador em praça pública, perturbando uma ordenação que fixa no mundo social os lugares ocupados e os lugares recusados (Macé, 2023). E, nesse novo espaço-tempo de estranhamento (Lindahl, 2013), subvertendo a questão Spivakiana, o subalterno pode falar (Spivak, 2012) – e rir, na singularidade intraduzível de sua própria língua “estrangeira”.

Durante o primeiro ano e meio do projeto, na escola municipal carioca, nossos encontros semanais reuniam apenas os estudantes venezuelanos, buscando estimular uma relação potente e criativa com a língua portuguesa pelos expedientes da literatura e das artes, fortalecendo práticas imaginativas de expressão e interação, que viessem a potencializar processos de elaboração simbólica e reconstrução de laços sociais, culturais e afetivos, abrindo novas possibilidades de compreender e recriar as vidas no novo país, desde o espaço escolar (Arizpe, 2022). Muitas vezes, nos inquietamos com essa proposta de trabalhar exclusivamente com o grupo de alunos venezuelanos, sabendo que só seria possível avançar na construção de uma cultura institucional de solidariedade, inclusão, valorização da diversidade e proteção dos direitos humanos com a mobilização de toda

SUMÁRIO



a comunidade escolar, envolvendo, sobretudo, a participação de alunas e alunos brasileiros nos encontros do projeto.

Mas, toda vez que propúnhamos aos jovens venezuelanos que chamassem colegas brasileiros, a resistência era ferrenha. Sobressaía a sensação de que eles desejavam “proteger”; a todo custo, aquele espaço dedicado exclusivamente ao grupo de amigos que ali se forjara, no interior de um ambiente escolar, vivenciado por muitos deles como difícil e hostil à presença dos “estrangeiros” (nomenclatura praticada nos documentos institucionais), conforme relatos de *bullying* e xenofobia que nos contavam em voz baixa. De fato, antes do projeto iniciar suas atividades, muitos deles sequer se conheciam, pois estavam matriculados em séries e turmas diferentes, dispersos numa escola de mais de 600 alunos, enfrentando, de forma isolada e solitária, os desafios da tão propalada “integração local”, uma das assim chamadas “soluções duráveis” (Brasil, 1997) para o “problema” – a questão – dos refugiados na sociedade internacional (Haddad, 2008).

Os encontros do projeto procuraram trabalhar a favor da construção de elos de reconhecimento e de confiança, fortalecendo um sentimento de comunidade e pertencimento.

Eu vi que eu não era a única que tinha dificuldade de falar português. Na minha cabeça eu era a única que tinha dificuldades. Mas eu vi que vários imigrantes tinham dificuldade [...] eu não gostava de chegar nas pessoas porque eu achei que elas iam me discriminar por não saber falar o idioma deles. Só que com o pessoal que eu conheci eu consegui me sentir muito acolhida, principalmente pelo projeto onde eu conheci muita gente legal (Depoimento da aluna Maria Mata, integrante do projeto<sup>121</sup>).

Como nos lembraria Jacques Derrida (2016, p. 51-52), há uma certa “colonialidade da cultura” e também de “hospitalidade”, sempre quando estas envolvem condicionalidades e autolimitações, como o “saber falar o idioma deles [brasileiros]” ou o não ter “dificuldade de falar português” (Maria Mata, 2024). De outro modo, é preciso cultivar espaços-tempos que descolonizem a “integração” e o “acolhimento”.

121

Depoimento gravado no Webnário “Relações interculturais no espaço escolar: repensando formas de conviver, trocar e transformar”, promovido pela Rede Infâncias Protagonistas em 2 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TsLavoelX20>

SUMÁRIO

Figura 4 - Webinário Relações interculturais no espaço escolar



Fonte: Rede Infâncias Protagonistas (<https://www.youtube.com/watch?v=TsLavoelX20>) (2024).

## 5 DE JUNHO DE 2024

Estamos reunidos em roda, sentados no chão do pátio da escola. Somos muitos nesta tarde. Desde o início de 2024, estudantes brasileiros do grêmio estudantil passaram a participar dos nossos encontros semanais. O percurso para chegar até esse momento foi longo e cuidadoso, mas, hoje, estão todos aqui, juntos e comprometidos em criar uma escola decolonialmente mais intercultural, inclusiva e acolhedora. Acontece que a maior parte dos alunos do projeto irá se formar no fim do ano e deixar a escola rumo ao Ensino Médio, em outra instituição. Talvez a iminência da despedida tenha feito crescer, em todos nós, a vontade de somar forças e envolver mais gente nessa empreitada.

Os alunos do grêmio, já tão ativos em outras “causas”, logo disseram sim à proposta de pensarem junto com os colegas venezuelanos caminhos para intensificar práticas de acolhimento e trocas interculturais no cotidiano da escola. Fizemos uma primeira reunião coletiva para “quebrar o gelo.”

SUMÁRIO



Vários outros encontros se sucederam e, aos poucos, o estranhamento inicial com a nova configuração do grupo foi cedendo às surpresas da convivência. Hoje, cada um de nós trouxe para a roda um objeto significativo, cuja história ouviremos em breve. Quem começa? A. é o primeiro a falar.

Ele está agarrado com um hipopótamo de pelúcia, presente do seu irmão mais velho, que também está na roda. Ele nos conta que dorme abraçado com o bichinho toda noite. Os irmãos se entreolham com cumplicidade. A irmã menor também está aqui. Ela estuda na escola ao lado, junto com o irmão do meio, e os dois participam do projeto, trazidos pelo irmão mais velho, que tem a responsabilidade de levá-los para casa ao fim do dia. A pequena I. trouxe um ursinho de pelúcia. A mãe lavou muito bem o bichinho, e agora ela pode dormir com ele na cama, porque está muito limpinho. Agora é G. quem se anima a mostrar o pequeno robô Buzz Lightyear, o qual posiciona no chão com extremo cuidado. É um amigo para todas as horas. Sempre que está triste, se sente confortado pelo personagem do filme *Toy Story*, que já assistiu incontáveis vezes. Diz isso com a voz embargada. Ele chegou a confeccionar, de argila, diversos personagens do filme, já que a família não teria como comprar os brinquedos.

Colocamos para tocar no celular a trilha sonora *Amigo estou aqui* e cantamos todos juntos. A emoção foi geral. Outra aluna mostra uma latinha que ganhou de presente da melhor amiga, que está sentada bem ao lado dela. Dentro há bilhetinhos de amizade, beijos tatuados em papéis, e outras coisinhas importantes que guardam memórias da vida. O olho enche d'água, enquanto vai retirando os conteúdos da lata. A amiga ao lado trouxe um bichinho que ela mesma costurou, com olhos feitos de botão. Segura-o na palma da mão, com muito zelo. A próxima da roda tira do bolso uma fotografia dela quando criança com uma bola de futebol. Quando se sente sozinha e desanimada, mas alguém a chama para bater uma bola, isso a deixa sempre muito feliz. Foi o pai quem lhe deu a bola de presente, e isso mudou sua vida. Futebol é tudo!

Alguns alunos carregam no corpo aquilo que desejam mostrar. São cordões que receberam de amigos ou parentes que ficaram na Venezuela. A corrente de A. tem um coração partido ao meio. A outra metade está com a avó, de quem sente muitas saudades. Não vê a hora de reencontrá-la.

SUMÁRIO



J. recebeu o colar da melhor amiga e nunca tira ele do pescoço. Já a história de M. foi contada quase em sussurro. Quando ele soube que teria que vir para o Brasil, fugiu de casa e se escondeu na casa do melhor amigo. Ele não queria partir. O amigo o encorajou a ir com a família, não tinha jeito. Então, esse amigo deu para ele essa corrente. Em troca, ele deu ao amigo sua pulseira.

Também MA. trouxe no corpo seu objeto. Tirou da orelha um brinco, que ganhou de sua melhor amiga, a quem conheceu por acaso num ponto de ônibus. MA. e sua mãe estavam indo fazer matrícula na nova escola, mas não sabiam direito como chegar lá. No ponto, encontraram uma outra menina com sua mãe. Conversa vai, conversa vem, descobriram que todas estavam indo para o mesmo lugar. MA. tentou puxar conversa com a menina, mas ainda não sabia falar português direito. Então apontou para o brinco que a menina usava e fez um elogio. A menina logo tirou um dos brincos da orelha e deu de presente a MA. As matrículas de ambas foram feitas naquele dia, mas as duas meninas nunca mais se cruzaram, pois veio a pandemia do Coronavírus e a escola fechou, passando a funcionar em formato remoto. Dois anos mais tarde, de volta à escola, na hora do recreio, alguém se aproxima de MA. e diz: “estranho, eu uma vez dei um brinco parecido a uma menina num ponto de ônibus”. Elas tinham se esquecido uma da outra! Mas logo lembraram daquele encontro e, desde então, se tornaram melhores amigas. MA. até ganhou um novo par de brincos que a amiga fez especialmente para ela. Lindo demais!

Outros objetos foram também mostrados/lembrados pelas professoras da escola e pelos demais participantes da equipe do projeto: um bracelete presenteado por uma sobrinha querida; uma foto de bebê, deitado no colo do pai; dois diários de criança com poemas e desenhos; paninho bordado pela avó; cordão com pingente de tartaruga de uma viagem em família feita à região amazônica; um livro infantojuvenil inesquecível; um poema de Adélia Prado... Os objetos de cada um foram passados de mão em mão. E, havia ali, um entendimento tácito e silencioso de que segurávamos, a cada vez, um tesouro precioso que nos fora confiado pela narração de uma história singular, de que éramos agora também guardiões. Juntos, éramos convidados a articular “um pensamento do único” (Derrida, 2016, p. 55). Guardávamos uma singularidade do outro.

SUMÁRIO



Figura 5 – Compartilhando objetos e histórias



Fonte: acervo dos autores (2022).

Entre rastros e atravessamentos, compartilhávamos uma “unicidade sem unidade” (Derrida, 2016, p. 120), por meio de uma “tradução intraduzível” (Derrida, 2016, p. 117) e de uma promessa silenciosa, que anunciava a singularidade de uma nova “língua por vir” (Derrida, 2016, p. 119). Uma *entre-língua*, que ecoava a epígrafe de Derrida e a de Martins Marques. Uma língua outra, que não era nem propriamente “o” português, nem “o” espanhol, nem “o” portunhol. Uma língua articulada na singularidade dos silêncios e das intraduzibilidades que marcavam aquelas histórias únicas, mas tão densamente povoadas. Entre rastros e atravessamentos de diferentes memórias e desejos, objetos animados e inanimados, seres humanos e inumanos, poesias e estórias, correntes, bilhetes e bichinhos de pelúcia, avós, pais e amigos, lágrimas e risadas, músicas e silêncios, paninhos, bonecos e tartarugas, outros tempos e espaços, migrávamos todas.

Éramos todos migrantes. Deslocávamos, e éramos deslocados, com as histórias singulares das outras. Relações afetivas intraduzíveis que afetavam nossa ordem internacional das pessoas e das coisas. Cenas migrantes. Movimentos irresistíveis e incapturáveis. Convites para migrar. Para reimaginar modos de ser e pertencer. E reinventar formas de *com-viver*.

## SUMÁRIO

## AGRADECIMENTOS

O projeto “Histórias de migração e refúgio no espaço escolar: narrar, conviver, transformar” é feito por muitas mãos. A lista é grande! Agradecemos...

Às alunas e alunos que participam do projeto, abrindo caminhos a cada novo encontro. Seus nomes estão gravados em nossos corações.

Às professoras Mariana Salles Toro (Geografia) e Bianca Pieroni (Biologia), que estão junto conosco todas as semanas e nos inspiram no trabalho coletivo.

À Escola Municipal Professora Zuleika Nunes de Alencar – diretoras, professores, funcionários, alunos – por abrirem as portas para o projeto e pela partilha de dúvidas, ideias e fazeres.

Às alunas e alunos de graduação e de pós-graduação da PUC-Rio que trazem vigor e inovação às ações do projeto: Aisha Moura Jaenicke; Alice Gonçalves de Souza Araújo; Amanda Maria de Jesus R. Gonçalves; Luis Fernando Bruno; Maria Eduarda Delmas Campos; Mayra Ninaut Oliveira; Miguel Nascimento Suzarte da Silva; e Samyres Amaral Freitas.

Ao Programa de Atendimento a Refugiados e Solicitantes de Refúgio (Pares) da Cáritas-RJ, pela parceria inicial, que segue dando frutos: Maristela Santos; Thaís Imbuzeiro Dantas; Liliane dos Santos Generoso; Maria Gabriela Moreno Ponce; e Mariana Harter Pamplona.

À Cátedra Sérgio Vieira de Mello/Acnur da PUC-Rio, pela interlocução vital com o grupo interdisciplinar de pesquisadores que compõe a Cátedra, oriundos de diversos departamentos da universidade: Arquitetura, Direito, Letras, Psicologia, Relações Internacionais e Serviço Social.

Ao Instituto de Estudos Avançados em Humanidades PUC-Rio (IEAHu), por todo o suporte concedido no âmbito do Edital de Apoio a Projetos de Extensão Universitária em Contextos de Vulnerabilidade (edições de 2022 e 2023).

Ao CNPq e à Faperj, pelas bolsas e auxílios que fomentaram e continuam fomentando as pesquisas que fundamentam nossas diferentes atividades e produções acadêmicas.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ARIZPE, E.; ZÁRATE, M.; MCADAM, J.; HIRSU, L. (org.). **Estrategias de mediación cultural en emergências**: lectura y escritura como refúgios simbólicos Tomo 1. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc), 2022a. Disponível em: [https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2022/03/Estrategias\\_mediaci%C2%A2n\\_emergencias\\_T1\\_web.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2022/03/Estrategias_mediaci%C2%A2n_emergencias_T1_web.pdf). Acesso em: 10 jul. 2024.

ARIZPE, E.; ZÁRATE, M.; MCADAM, J.; HIRSU, L. (org.). **Estrategias de mediación cultural en emergências**: lectura y escritura como refúgios simbólicos. Tomo 2. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc), 2022b. Disponível em: [https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2022/03/Estrategias\\_mediaci%C2%A2n\\_emergencias\\_T2\\_web.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2022/03/Estrategias_mediaci%C2%A2n_emergencias_T2_web.pdf). Acesso em: 10 jul. 2024.

BANYAI, I. **Zoom**. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília: Código Civil, [1997]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm). Acesso em: 15 jul. 2024.

BUTLER, J.; SPIVAK, G. C. **Who Sings the Nation-State?** Language, politics, belonging. London, New York and Calcutta: Seagull Books, 2007.

DERRIDA, J. **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Tradução Fernanda Bernardo. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2016.

DIDI-HUBERMAN, G.; GIANNARI, N. **Passer, quoi qu'il en coûte**. Paris: Les Éditions Minuit, 2017.

FARRELL, M.; ARIZPE, E.; MCADAM, J. Journeys across visual borders: Annotated spreads for understanding pupils' s creation of meaning through visual images. **Australian Journal of Language and Literacy**, [S. /], v. 33. n. 3, p. 198-210, 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/320009375\\_McAdam\\_J\\_E\\_Arizpe\\_E\\_Devlin\\_A\\_M\\_Farrell\\_M\\_and\\_Farrar\\_J\\_2014\\_Journeys\\_from\\_Images\\_to\\_Words\\_Project\\_Report\\_Esmee\\_Fairbairn\\_Foundation](https://www.researchgate.net/publication/320009375_McAdam_J_E_Arizpe_E_Devlin_A_M_Farrell_M_and_Farrar_J_2014_Journeys_from_Images_to_Words_Project_Report_Esmee_Fairbairn_Foundation). Acesso em: 12 jul. 2024.

FOX, M. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Ilustrações Julie Vivas. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

HADDAD, E. **The Refugee in International Society**: Between Sovereigns. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

LINDAHL, H. **Fault Lines of Globalization**: Legal Order and the Politics of A-Legality. Oxford: Oxford University Press, 2013.



SUMÁRIO

MACÉ, M. **Nossas cabanas**. Tradução Isadora Bonfim Nuto. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

MALKKI, L. Refugees and Exile: From "Refugee Studies" to the National Order of Things. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, v. 24, p. 495-523, 1995. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/2155947>. Acesso em: 12 jul. 2024.

MARQUES, A. M. Língua. *In*: MARQUES, A. M. **Risque esta palavra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução Monica Costa Nello. São Paulo: EXO experimental, Editora 34, 2005.

RELAÇÕES interculturais no espaço escolar: repensando formas de conviver, trocar e transformar. Publicado pelo Canal Infâncias Protagonistas. 1 vídeo (1h 8min 58 s) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TslavoelX20>. Acesso em: 13 jul. 2024.

SHAPIRO, M. J. **Studies in Trans-Disciplinary Method**: After the Aesthetic Turn. London and New York: Routledge, 2013.

SPIVAK, G. C. **Pode o Subalterno Falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

TAN, S. **A chegada**. São Paulo: Editora SM, 2011.

TERRA ESTRANGEIRA. Walter Salles, Daniela Thomas. Brasil e Portugal, 1995.

WALKER, R. B. J. The Modern International: A Scalar Politics of Divided Subjectivities. *In*: HELLMANN, G. (ed.). **Theorizing Global Order**: The International, Culture and Governance. Frankfurt and New York: Campus Verlag, 2018. p. 13-36.





# 26

*Lily Martinez Evangelista  
Lucie Josephe de Lannoy  
Sandra María Pérez López*

## **"¿VUELVEN AMANHÃ?":**

TRADUÇÃO E ACOLHIMENTO NA  
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM  
CRIANÇAS VENEZUELANAS  
MIGRANTES E REFUGIADAS

SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

Tradução, acolhimento e literatura infantil figuram no título deste capítulo, que pretende tecer um diálogo em contextos de migração, educação e cultura, partindo das reflexões provocadas pelo projeto de Extensão universitária intitulado “A tradução do espanhol e do português na contação de histórias a crianças venezuelanas migrantes e refugiadas”. O projeto foi realizado ao longo do ano de 2023 por estudantes e professoras do Curso de Letras - Tradução Espanhol, da Universidade de Brasília, junto ao Centro de Acolhida Casa Bom Samaritano (doravante, apenas a Casa), situada na região administrativa do Lago Sul, na cidade de Brasília. A Casa acolhe migrantes e refugiados venezuelanos por um período de até três meses. A mediação de nosso acesso ao local se deve à irmã Rosita Milesi, diretora do IMDH (Instituto de Migração e Direitos Humanos), que uma das professoras conheceu há mais de 20 anos. De fato, as três professoras, coordenadoras do projeto, também fazem parte do coletivo de emigrantes cujo destino foi o Brasil.

A expressão “O albergue do longínquo”, criada por Antoine Berman (2013), quando colocada em um contexto de migração, torna-se extremamente relevante em atividades de extensão com crianças venezuelanas migrantes e refugiadas. Essas crianças, ao chegarem à Casa, interagem com professores e estudantes, os quais são convidados a lembrar a própria infância e a evocar o estrangeiro adormecido em si que ainda tem ânsia de familiaridade. Esse processo promove uma conscientização social, e é nesse contexto que o “albergue do longínquo” traduz a hospitalidade para o que vem de longe, tanto no tempo quanto no espaço. O conceito em questão estabelece, ainda, um diálogo essencial com o aprendizado de línguas próximas, como espanhol e português, e a interação de culturas em contato, como se verá a seguir.

Para tradutores em formação, a experiência descrita proporciona vivências significativas. Conforme Seligmann-Silva (2018, p. 206), sobre a teoria da tradução, a prática apresentada aqui “articula uma modalidade da tradução baseada na ética da diferença: o passado deve ser reatualizado ou, nos termos de Rorty, descrito com todo respeito com relação às suas



SUMÁRIO



particularidades”. Essa abordagem ética e respeitosa é fundamental para a prática da tradução, pois destaca a importância de reconhecer e valorizar as diferenças culturais e históricas no processo tradutório.

Não se trata apenas de oferecer aos estudantes a oportunidade de praticarem uma língua estrangeira com falantes nativos de espanhol, nem somente de acolher os migrantes. Trata-se de reconhecer que, no espaço de acolhimento oferecido, inaugura-se um diálogo propício à inserção profissional e social, ao se estabelecer uma construção recíproca de saberes e ao ser criado um sentido de comunidade no aprimoramento das relações humanas. Nesse sentido, este projeto de extensão está baseado na metodologia da *Community Service-Learning* (CSL), na qual a reciprocidade do aprendizado é fundamental e em que, com a aquisição e a aprendizagem de línguas estrangeiras, também é provocado envolvimento cívico e são desenvolvidas habilidades de pensamento crítico de todos os participantes (Lear; Abbott, 2009, p. 313).

Consoante Kelly Lowther Pereira, os fundadores da CSL são John Dewey e Paulo Freire (2018, p. 4), que criaram essa filosofia de aprendizagem em torno dos conceitos fundamentais de experiência, crescimento, investigação, solução de problemas, consciência crítica e ação social. A CSL envolve aprender dentro das comunidades com o objetivo de promover a cidadania, o próprio conceito de comunidade e a democracia. A base do método é o pensamento reflexivo, e o aprendizado é obtido por meio das experiências vivenciadas pelos participantes (Dewey; Freire, 2018, p. 4).

Para refletir acerca da importância do intercâmbio entre estudantes da UnB e as crianças venezuelanas, é relevante contextualizar brevemente o cenário sociopolítico mundial e regional relativo às migrações. As mudanças políticas e climáticas são fatores importantes na discussão sobre a migração mundial. O Banco Mundial (2022) projeta que 17 milhões de pessoas na América Latina terão deixado suas casas devido a impactos climáticos até 2050. Portanto, a migração representa uma realidade contínua em nosso presente e no futuro. No caso da Venezuela, o fenômeno deriva, ainda, de uma mistura de fatores econômicos e políticos, responsáveis por condições de vida precárias e de extrema pobreza.

SUMÁRIO



A plataforma R4V<sup>122</sup> – *Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes* – comporta mais de 200 organizações, incluindo agências da ONU, ONGs e organizações religiosas, reunidas com o objetivo de fornecer informações sobre os refugiados e migrantes venezuelanos, como também de prover a eles a ajuda necessária. A plataforma R4V, no início de sua página, publica que existem 7.774.494 venezuelanos fora do país, dos quais 6.590.671 ficaram na América Latina, segundo dados atualizados em 3 de junho de 2024. Adicionalmente, a R4V reporta que 4.485.470 deles receberam autorização de residência, enquanto, desde o final do ano de 2023, mais de um milhão aguarda a concessão do status de refugiado. R4V, em sua seção de estatísticas, cita, ainda, que, em maio de 2024, dentro da América Latina, 568.058 deslocados venezuelanos estão no Brasil. Na região, a Colômbia lidera, com mais de 2.857.528 venezuelanos, seguida do Peru, com 1.542.004.

O Governo Federal, com o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, publicou, em março de 2024, que mais de 125 mil refugiados e migrantes venezuelanos entraram no país por meio da Operação Acolhida, o que inclui seu deslocamento dos abrigos em Roraima para alguma outra cidade como destino. A operação ajudou a reunir famílias e amigos que estão dispostos a ajudar seus parentes, com empresas brasileiras que oferecem emprego ou apoio para a obtenção de acesso a serviços públicos como o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). O tipo de serviço que o governo brasileiro fornece é básico e atua em conjunto com organizações que se unem ao governo, como é o caso da Casa. Contudo, a situação dos refugiados e imigrantes venezuelanos no Brasil continua sendo de precariedade, como acontece no resto do mundo com refugiados e migrantes de diversas origens e com distintos destinos.

Especificamente, a vulnerabilidade das crianças venezuelanas no Brasil é quantificada por diversas organizações. A Unicef Brasil ([2024]) estima que, entre 2015 e 2019, 9.583 crianças venezuelanas estavam no país em situação de vulnerabilidade social. Os maiores desafios comportam sua inserção em recursos locais que já se encontram no limite de sua capacidade de atendimento, para além da falta de documento de identidade, histórico

SUMÁRIO



escolar, entre outros, o que dificulta que a criança receba serviços básicos. A vulnerabilidade, como escreve a Unicef Brasil, aumenta também o risco de recrutamento por gangues, pelo tráfico de drogas e de exploração do trabalho.

É dentro desse contexto que nosso projeto de extensão se concretizou, com a participação de nove estudantes e três professoras que visitaram a Casa semanalmente. A preparação das visitas envolveu encontros virtuais regulares para organizar as atividades a serem realizadas, o material necessário, as leituras pertinentes e outros detalhes logísticos. Regularmente, também nos reunimos para avaliar as visitas efetuadas e para nos assessorarmos mensalmente com especialistas na área. Relatórios parciais e finais foram elaborados para documentar o progresso e os resultados do projeto, a modo de memória e de fonte para futuras pesquisas.

Como veremos ao longo deste trabalho, a experiência no projeto nos levou a estudar o papel da tradução na aquisição da língua de acolhimento para o referido coletivo, além de trazer à tona reflexões sobre as tendências atuais no ensino de línguas adicionais. Exploramos o potencial da diversidade na tradução de literatura infantil, considerando modalidades como a tradução cultural e a tradução intersemiótica. Ademais, criamos um espaço de protagonismo infantil o qual permite que as crianças venezuelanas migrantes e refugiadas desabrochem suas identidades multiculturais, contribuindo para sua inserção escolar e social.

## A TRADUÇÃO E OS CONTOS INFANTIS NO PROJETO DE EXTENSÃO

Na hora de refletir acerca do papel que pode exercer a tradução na aquisição da língua de acolhimento por crianças venezuelanas migrantes e refugiadas no Brasil, diversas questões precisam ser colocadas em diálogo. Dentre elas, serão delineadas aqui, por um lado, as implicações, para esse coletivo, das tendências atuais no ensino da tradução e de línguas adicionais, em especial com relação à prática tradutória; e, por outro, as potencialidades da diversidade da tradução na sua inserção em contextos como o da literatura infantil e em modalidades intersemióticas.

SUMÁRIO



A pedagogia da tradução ainda está na infância (Gutiérrez, 2012). Enquanto perspectiva disciplinar, vê a luz apenas nas últimas décadas do século XX, com uma tendência a reproduzir modelos tradicionais, como análise de traduções, ou a adaptar propostas provenientes do ensino-aprendizagem de línguas. O foco da didática da tradução reside no desenvolvimento da competência tradutória, pensada para habilitar profissionais – adultos, em princípio – no desenvolvimento dessa atividade. Pouca pesquisa há nesse campo, no tocante ao desenvolvimento da competência linguística como um dos componentes da competência tradutória, e ainda escasseiam mais as propostas formativas que focam no trabalho com crianças, não com adultos. As crianças, contudo, tendem a agir como mediadores culturais e linguísticos tradicionais em contextos migratórios, em boa medida por sua inserção escolar e as interações que estabelecem com seus pares, falantes da língua de acolhimento.

No campo do ensino de línguas adicionais, há uma proscricção tradicional da tradução como recurso didático, a hoje denominada tradução pedagógica (Gutiérrez, 2012). Essa rejeição deriva, em boa parte, de uma leitura precária do fenômeno tradutório encarnada no método gramática-tradução, uma perspectiva de ensino de línguas representada por práticas que recorriam à memorização de listas de palavras descontextualizadas e sua respectiva tradução, acompanhada da tradução de textos, com frequência os literários. Originado no Renascimento no campo do ensino das línguas clássicas (Leffa, 1988; Romanelli, 2009), o método gramática-tradução implica tanto uma perspectiva de aprendizagem não significativa e baseada na memorização, quanto um conceito de tradução que observa apenas formas linguísticas e aliena essa prática da mediação intercultural que envolve. O método gramática-tradução concebe a cultura essencialmente como a alta cultura das belas letras e restringe a tradução a suas modalidades escritas, esquecendo a diversidade intersemiótica em que ela também se realiza. Além disso, entende a tradução como sinônimo da competência comunicativa plena, e não como uma das habilidades necessárias para retratar um bom desempenho linguístico, além das habilidades de produção e de compreensão orais e escritas<sup>123</sup>.

123

A estas quatro, o *Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas*, do Conselho da Europa (2001), acrescenta, além da tradução, a capacidade de interagir em determinada língua. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>. Acesso em: 07 jul. 2024.

SUMÁRIO



De fato, a mediação linguístico-cultural que envolve a prática tradutória é considerada uma quinta habilidade (Romanelli, 2009), que pode constituir tanto um meio quanto um fim em si mesma, caráter não raro essencial em contextos de migração e multilinguismo por razões diversas. No ensino-aprendizagem de línguas, a tradução começará a ser concebida assim apenas com a abordagem comunicativa, que, a partir de meados de 1980, substituirá, pelo menos como perspectiva, a abordagem tradicional, dentro da qual se incluem métodos como o de gramática-tradução e os subsequentes método direto, audiovisual e audiolingual, os quais banirão a tradução, agora substituída pelo uso exclusivo da língua adicional como única solução comunicativa válida para sua aquisição. No entanto, conforme apontam Saldanha, Laiño e Melo (2014, p. 32), o recurso a “atividades tradutórias em sala de aula podem produzir efeitos positivos, a partir do momento em que não ignore o contexto para o qual está traduzindo, ou seja, que leve em consideração aspectos linguísticos e culturais.” E, como apontam Hinojosa e Lima (2007), a tradução nesse contexto tem a potencialidade de atuar como forma de mediação intercultural, pois valoriza as duas culturas e não envolve a aculturação de uma delas, além de servir como incentivo à aproximação identitária entre crianças e contadores de histórias, dentro de um contexto em que ambos os coletivos mantêm de fato em uso sua L1, a primeira língua adquirida, e inserem na interação uma língua adicional, independentemente de quais ambas sejam. Em concreto, Hinojosa e Lima (2007, p. 6) apontam como pontos positivos que recomendam o recurso à tradução:

a ampliação da cultura e acesso a diversas informações que levam à elaboração de conhecimentos plurais e o aperfeiçoamento da precisão e clareza de expressão na língua materna. Outros aspectos relevantes do ponto de vista intercultural incluem o desenvolvimento de estratégias perifrásticas e a geração de pensamentos comparativos entre a língua estrangeira e a língua materna, permitindo ao aluno questionar a própria cultura e construir identidade e consciência.

Se as estratégias de reexpressão e perífrase, na mesma língua ou noutra, são fundamentais na aquisição linguística e na prática tradutória, no contexto que nos ocupa, em que as línguas envolvidas são o espanhol e o português, a perspectiva comparativa tem especial importância pelas

SUMÁRIO



implicações que traz consigo sua proximidade linguística. Como na tradicional valorização da zona de desenvolvimento proximal para a aprendizagem – que entende que ela ocorre, essencialmente, pela contiguidade de conhecimentos novos e antigos –, ao caráter de línguas tipologicamente próximas de espanhol e português, é atribuída uma facilidade e rapidez de aquisição nos estágios iniciais. Já em fases intermediárias e avançadas, essas características se veriam substituídas por uma dificuldade e maior lentidão, com um aumento da presença de erros fossilizados e progressivo abandono das tentativas de avanços na interlíngua dos aprendizes. Na luta contra esse processo, pode-se recorrer à tradução como recurso de contraste consciente, conforme apontam Calvo Capilla e Ridd (2009), num processo de conscientização com relação às diferenças fonéticas, gramaticais e lexicais entre duas línguas. Trata-se, então, de considerar uma versão fraca do enfoque contrastivo, modelo usado desde a década de 1950, que, em sua versão forte, prevê as diferenças linguísticas como causadoras de interferências na aquisição de uma língua adicional. Sua perspectiva behaviorista e de base estruturalista virá a ser substituída por um olhar mais descritivo, inspirado na gramática gerativa com a análise do erro, em que a natureza diversa dos erros dos aprendizes precisa ser observada não apenas pela sua distância com relação à produção desejada, mas também com relação a outros fatores, como a fase de desenvolvimento da competência comunicativa, que derivará no modelo da interlíngua. Esse, reconhece o caráter organizado e dinâmico da competência linguística, mesmo em aprendizes em fases iniciais de aquisição, quando as marcas da L1 tendem a ser mais evidentes em sua produção.

Não se trata de não reconhecer a aquisição da competência linguística como um processo, nem de concebê-la como uma mera comparação e seleção de aspectos sensíveis por divergentes do ponto de vista lexical e gramatical. A tradução, como processo de contraste consciente, também pode contribuir à evolução da interlíngua de aprendizes iniciantes de línguas próximas. Aqui, crianças venezuelanas falantes de espanhol em processo de aquisição do português como língua de acolhimento, mas agora com foco nos aspectos em que a distância entre as línguas é maior. Essa é uma perspectiva que valoriza mais a comunicação efetiva do que a exatidão em correções puramente formais. E essa é a base de uma das possibilidades

SUMÁRIO



didáticas que exploramos nas práticas do nosso projeto de extensão: a contação de histórias às crianças participantes na língua de acolhimento, às quais solicitamos, ao longo do processo, soluções tradutórias em espanhol para vocábulos ou frases com maior distância etimológica ou com necessidade de ajuste estilístico na língua de chegada. Nesse processo, as crianças se mostram tradutores instintivos, claro que, com diversos níveis de competência em função do seu contato com a língua de acolhimento.

Por exemplo, enquanto contávamos um conto a um grupo de crianças da Casa em um de nossos encontros, palavras como “ontem” ou “sozinho” foram trazidas à baila para que os tradutores mirins as levassem para sua língua. Como esperávamos, a solução da primeira delas, “ontem”, foi trazida por algumas das crianças mais velhas e já escolarizadas, após umas décimas de segundo e depois de a contadora da história ter usado uma estratégia para facilitar a compreensão por parte delas: falar “no dia anterior” a seguir a “ontem”. De fato, os advérbios do trio hoje/*hoy*, amanhã/*mañana* e ontem/*ayer* apresentam um grau de dificuldade de entendimento diverso, mesmo todos eles sendo vocábulos de origem latina. Isso acontece porque as soluções em espanhol e português para o advérbio sobre o qual se perguntou especificamente, ontem/*ayer*, têm procedências etimológicas distintas, dando uma maior distância formal do significante. Assim, o vocábulo “ontem” teria se originado a partir de AD NOCTEM – “na noite”, isto é, “na noite passada” –, ao passo que a origem de “ayer” seria outro vocábulo latino, HERI, que significa “o dia que passou”.

“Sozinho”, por sua vez, deve sua dificuldade tradutória ao fato de seu uso resultar mais comum como adjetivo, na coloquialidade brasileira, do que “só”, a alternativa adjetival sem o diminutivo, provavelmente pela marcação de gênero que permite: “sozinho” e “sozinha”. Em espanhol, os adjetivos cognatos “solo” e “sola” já trazem consigo a explicitação do gênero gramatical. Dessa forma, em “solito” e “solita” o sufixo diminutivo preserva seu sentido afetivo, com frequência aplicado a crianças, ou aumentativo, no sentido de “muito sozinho” ou “muito sozinha”, nenhum dos quais adequado ao contexto que se encontrava na história contada às crianças da Casa. Após as primeiras tentativas e o questionamento explícito da contadora da história pela repetição interrogante sobre a solução apresentada, “solito”

SUMÁRIO



foi substituído pelas crianças por “*solo*”, uma tradução ao espanhol mais ajustada ao contexto<sup>124</sup>.

Esse tipo de fenômeno ilustra como a tradução é uma forma de línguas em contato, além de modalidades tradicionais de contato como as derivadas da situação linguística dos migrantes, que se projeta tanto em sua L1 como na língua adicional. Crianças ou não, os migrantes veem sua L1 começar a mudar pelo atrito derivado de sua interação com a língua adicional em processo de aquisição, ao mesmo tempo que ela se constrói progressivamente, passando por sucessivos estágios de interlíngua, com marcas de sua L1 na forma de transferências (ou do uso eficaz da L1 na nova língua) e de interferências (em que o recurso à L1 não obteve sucesso pleno na língua adicional). Práticas como a acima relatada, que envolvem a tradução convencional em contexto e uma perspectiva contrastiva, contribuem para a aquisição da língua de acolhimento ao focar em vocábulos não cognatos, como ontem/*ayer*, elevando a competência comunicativa das crianças, ao mesmo tempo que acentuam a consciência do contraste entre elas e sua L1, pois incentiva a reflexão sobre marcas que induzem ao decalque, com o sozinho/*solo*.

Se o par ontem/*ayer* traz consigo a imagem do tempo, da mudança – tão presente na vida dos migrantes –, a dupla sozinho/*solo* insere as presenças e as ausências, de tamanha importância para os deslocados: é um antes e agora, um aqui e lá, um eu, um nós – ou vários – e um eles que se entretecem para configurar a identidade das crianças da Casa. É no encontro

124 A ocorrência deste tipo de prática é atrelada à competência comunicativa e tradutória dos professores e professoras no par linguístico abordado: espanhol e português. Na atualidade, dispomos de um conjunto de propostas didáticas para a aquisição de português como língua de acolhimento – como a *Coleção Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento – Trabalhando e estudando* (Bizon; Diniz; Camargo, 2020); *Pode entrar* (Feitosa et al., 2015) e *Portas Abertas* (Reinoldes; Mandalá; Amado, 2017), acessíveis on-line –, que costumam adotar uma perspectiva multilíngue e pensadas prioritariamente no trabalho com aprendizes adultos. Pesquisadores como Volmer, Ros e Martins (2021) assumem a idoneidade de não se recorrer a propostas pedagógicas prévias como essas em função da heterogeneidade da origem dos migrantes, fenômeno que não se aplica ao universo da Casa. As práticas aqui comentadas não pretendem substituir uma proposta mais robusta, mas complementar outras práticas formativas, destacando a potencialidade da tradução como instrumento de aquisição da língua de acolhimento para esse tipo de estudante, em diálogo com sua L1: crianças venezuelanas migrantes e refugiadas no Brasil. Converte-se aqui na perspectiva crítica e multimodal com Pinheiro (2021), mas avança-se além de uma postura de contraste consciente, como a que essa pesquisadora adota ao comparar explicitamente espanhol e português, ao propor a introdução da prática concreta da tradução, de formas diversas.

SUMÁRIO



com o Outro, inevitável no deslocamento, que as identidades se reconfiguram, como ilustra a frase “¿Vuelven amanhã?”, que dá título a este capítulo. Mostra de empréstimo do vocábulo “amanhã” ou de mudança de código (“code-switching”), essa frase foi usada como despedida por uma criança de 4 anos moradora da Casa, não escolarizada no Brasil, com um espanhol marcado pela fala infantil, a variedade linguística do espanhol venezuelano e sem uso ativo do português até o momento da despedida. Sua fala mostra o desejo de diálogo e de encontro, de companhia, presença e acolhimento, de uma forma que, mais do que uma mistura de códigos, retrata a perspectiva da translanguagem como comunicação efetiva, independentemente de competências linguísticas ideais e não miscigenadas, alheias ao universo do trânsito e, cada vez mais, da contemporaneidade. É uma mostra de que, como apontam Lemos e Del Ré (2022), tanto determinados gêneros textuais – como os contos infantis, apreendidos inicialmente na L1 – quanto a própria construção da subjetividade, estão profundamente vinculados com determinada língua e, portanto, também com as mudanças de código.

A menina que se despediu com a frase “¿Vuelven amanhã?” acabava de participar do primeiro encontro da equipe do projeto com as crianças da Casa, momento em que se iniciaram os encontros presenciais que colocaram em diálogo a tradução e os contos infantis com esse tipo de participantes<sup>125</sup>. O gênero textual trabalhado abrange textos autorais atuais e contos da tradição ocidental, representativos do presente e do passado, às vezes da cultura do Nós, mas, outras vezes, também da cultura do Outro. Contos clássicos contam ainda com atualizações da modernidade, releituras críticas e reflexões identitárias sobre sujeitos tradicionalmente esquecidos, como crianças deslocadas, e recriações intersemióticas diversas. De fato, embora costumemos pensar na tradução como a passagem de um texto de uma língua para outra, como prática interlingual, já desde Jakobson ([1969] 2003) é assente que essa prática também se dá entre sistemas semióticos diversos – como do texto para imagem –, nas modalidades intersemióticas, e, ainda, dentro da própria língua, na forma intralingual, como ocorre nas adaptações ou novas versões, por exemplo, de contos infantis clássicos.

125

Para outro tipo de aprendizes, alunos de graduação em Letras, Lima e Nunes (2021) descrevem uma proposta de uso da tradução de literatura infantil como facilitadora para a aquisição de línguas adicionais.

SUMÁRIO



Nessa concepção ampliada da prática tradutória, diversas atividades incorporam a tradução inter e intralingual nas atividades do projeto na Casa, abrangendo a contação de histórias atuais de autor conhecido, ou de contos inventados por membros da equipe e pelas crianças; como também a contação de versões contemporâneas de contos clássicos, elas próprias uma tradução intralinguística. Esse contar e recontar histórias busca inserir práticas de conscientização linguística e cultural e, ainda, a construção e reforço de vínculos afetivos das crianças entre si, com sua língua/cultura de origem e com a brasileira, a língua/cultura de acolhimento. As práticas realizadas abrangem modalidades de tradução intersemiótica em que as crianças são protagonistas, como, por exemplo, a realização de desenhos sobre as histórias, de forma individual ou colaborativa; o desenvolvimento de práticas motrizes, como recortes e colagens; e, também, com a inserção de versões cantadas e danças sobre as histórias trabalhadas.

Atividades como as citadas foram realizadas a partir de núcleos temáticos, organizados por meio das histórias em si ou de marcas culturais, como as festas juninas. Nesse núcleo temático, em específico, as atividades foram levadas a cabo em duas sessões, a primeira na sala de aula da Casa e a segunda, no auditório. A motivação da abordagem do assunto em foco surgiu a partir da participação das crianças que ocorreria em uma festa junina na Casa no final de semana seguinte à primeira sessão.

A primeira sessão focou no contato inicial das crianças com marcas culturais das festas juninas, como as personagens, as danças e as comidas típicas. Já na segunda sessão, foi contado um conto em português às crianças sobre a amizade e as festas juninas, de modo a trabalhar a interação entre elas. A tradução foi inserida quando, ao longo da história, quem a contava perguntava pelo significado de vocábulos chave na trama, como os já comentados *sozinho/solo* e *ontem/ayer*. Partindo dessa ideia de aproximação e amizade, foi solicitado às crianças que pintassem bandeirinhas em pares, cada uma se ocupando de um dos lados de cada bandeirinha. Uma vez pintadas, compuseram a decoração do auditório após serem dobradas e penduradas de um barbante, onde foram grampeadas. Para melhor introduzir culturalmente as crianças na festa brasileira, a equipe distribuiu pipoca e docinhos de amendoim, ensinou os nomes das comidas em português e aprendeu com elas os nomes dados na Venezuela.

SUMÁRIO



**Imagem 1** – Crianças da Casa pintando bandeirinhas de festa junina em duplas



*Fonte: acervo das autoras (2023).*

O núcleo temático acima apresentado pretende colocar em diálogo, implícito e explícito, as festas do São João na Venezuela e no Brasil: o ciclo festivo venezuelano com foco na veneração e culto de São João Batista foi inscrito em dezembro de 2021 (com a proposta 16.COM 8.B.47<sup>126</sup>) na Lista Representativa do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade da Unesco. Resultado da miscigenação africana e europeia, as celebrações no país têm sua origem no século XVII a partir de uma matriz católica reconfigurada com expressões verbais, musicais e físicas originárias da África subsaariana. A festa venezuelana, como a brasileira, inclui danças, brincadeiras, músicas, comidas típicas e um recorte temporal tradicional, que, embora dê destaque aos dias 23 e 24 de junho, também costuma se prolongar ao longo desse mês e do seguinte. No entanto, a festa venezuelana parece ter se desenvolvido de forma mais intensa como mostra de resistência cultural e memória dos escravizados, enquanto a brasileira tende a ser marcada por

SUMÁRIO

uma perspectiva mais conservadora, com práticas consideradas machistas como o correio do amor, e com o denominado casamento caipira, idealmente representado por um casal heterossexual, formado por camponeses típicos, que contrai matrimônio em uma cerimônia oficiada por um padre católico. Há, assim, convergências e divergências entre ambos os eventos, em cuja mediação pode se engajar a tradução, como processo de diálogo entre duas perspectivas culturais com uma origem comum, mas um percurso sócio-histórico e leitura de mundos diversos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar, a tradução em contexto migratório se afixa como uma relação em múltiplos sentidos. Para o tradutor em formação, o projeto de extensão permitiu vivenciar a prática do idioma com falantes nativos de espanhol, migrantes, além de apreender o binômio língua-cultura, acompanhado de visões de mundo, códigos sociais, costumes e crenças. Isso o convocou a desempenhar seu trabalho com mais atenção e maior sensibilidade social.

Para as crianças, por sua vez, a interação com a equipe, ao tentarem traduzir e se comunicar, inseriu uma perspectiva comparativa e despertou sua curiosidade, humor e motivação para se aproximar de vocábulos em português.

A interação e a convivência com crianças venezuelanas migrantes e refugiadas inscrevem em nossas vidas uma visão de ser humano de um ponto de vista frágil, vulnerável e desamparado, ao protagonizarem a história pelas brechas da hospitalidade que encontram. Isso carrega um potencial para desconstruirmos a ideia de que a história é linear e positivista, feita apenas por heróis destacados pelos vencedores. Traços de lembranças, restos de objetos, desenhos dos “vencidos” podem nos revelar o valor de imagens que resgatam afetos, (re)traduzem narrativas, (re)constroem conhecimento e refazem sentidos em vidas cheias de fraturas.

Atividades de extensão como a apresentada atualizam a prática da tradução em contexto migratório, afirmando um determinado desempenho



SUMÁRIO



linguístico e de mediação cultural. O envolvimento das crianças em atividades, como as festas juninas, ao mesmo tempo que uniu, também diferenciou uma tradição cultural comum à Venezuela e ao Brasil. O resultado foi uma produção linguística mais abrangente, incluindo histórias de ambos os países, memórias de canções e linguagens corporais de ritmos e danças.

A contação de histórias, a observação do uso das línguas e a realização de eventos culturais inscreveram práticas da oralidade, da escrita e de corpos numa dimensão educativa, já que, se a escola é para a criança o que o trabalho é para o adulto, a criança recém-chegada do exterior pode reconhecer no projeto um espaço que lhe diz respeito. Ela precisa ser ouvida, recebida com o que traz e interagir em uma dinâmica em que sua sede de identidade e de inserção social seja encaminhada para algum suporte.

Afinal, as crianças que encontramos na Casa chegaram como sobreviventes de trajetórias grandes demais para suas pequenas vidas. Elas nos fizeram lembrar que a natureza da tradução pode também se fundir com a mobilidade e a travessia. Quantos espaços de ausência, desenraizamentos, desterramentos e errâncias vividos em tão tenra idade podem, quando trasladados à nossa compreensão da tradução como metáfora, desestabilizar nossos conceitos?

O olhar com o qual essas infâncias deixam de ser traduzidas, ao traduzirmos apenas o que elas mal tentam balbuciar, como se não tivessem aprendido o novo idioma, é comparável a quem faz uma tradução literal sem considerar o conteúdo. Disponibilizar ferramentas para manter a diversidade das vivências e abrir possibilidades de relação criam não mais um texto da Venezuela e outro do Brasil, mas um tear de linguagens com todos os tipos de fios – grosso, fino, vegetal, animal, plástico.

Dessa forma, “existindo em tradução”, como expressou Alexandra Lopez (2023), a luz dos contos infantis adquire uma pluralidade de vozes e imagens de reconhecimento vital de que tanto migrantes e refugiados necessitam para seguir seus trajetos, quanto nós para ressignificarmos a formação de tradutores comprometidos com a diferença.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BERMAN, A. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. Tradução Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan e Andreia Guerini. 2 ed. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, H. R. E. (org.). **Coleção Vamos Juntos(as)!** Curso de Português como Língua de Acolhimento — Trabalhando e estudando. Livro do(a) estudante. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”; Nepo/Unicamp, 2020. Disponível em: [https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vamosjuntos/trabalhando\\_estudando.pdf](https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/vamosjuntos/trabalhando_estudando.pdf). Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Brasil acolhe mais de 125 mil migrantes e refugiados venezuelanos por meio da Operação Acolhida. **Brasil**, mar. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/brasil-acolhe-mais-de-125-mil-migrantes-e-refugiados-venezuelanos-por-meio-da-operacao-acolhida>. Acesso em: 07 jul. 2024.

CALVO CAPILLA, M. C.; RIDD, M. A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 2, p. 150-169, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/742>. Acesso em: 7 jul. 2024.

FEITOSA, J.; MARRA, J.; FASSON, K.; MOREIRA, N.; PEREIRA, R.; AMARO, T. **Pode Entrar**: português do Brasil para refugiados e refugiadas. Livro para estudantes. São Paulo: Curso Popular Mafalda, Caritas, Acnur, 2015. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2015-livro-pode-entrar-portugues-refugiados.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2024.

GUTIÉRREZ, L. P. Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. **Sendeban: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación**, Granada, n. 23, p. 321-353, 2012. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/41/41>. Acesso em: 7 jul. 2024.

HINOJOSA, F. R.; LIMA, R. A tradução como estratégia de interculturalidade no ensino de língua estrangeira. **BOCC – Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**, Covilhã, v. 1, p. 1-8, 2007. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lima-hinojosa-traducao-estrategia-interculturalidade.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 19 ed. São Paulo: Cultrix, [1969]2003.

LEAR, D.; ABBOTT, A. Aligning Expectations for Mutually Beneficial Community Service-Learning: The Case of Spanish Language Proficiency, Cultural Knowledge, and Professional Skills. **Hispania**, Chesterton, v. 92, n. 2, p. 312-323, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675973>. Acesso em: 7 jul. 2024.

SUMÁRIO



LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H.; VANDERSEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: [https://letra.fflch.usp.br/sites/letra.fflch.usp.br/files/inline-files/Metodologia\\_ensino\\_linguas\\_leffa.pdf](https://letra.fflch.usp.br/sites/letra.fflch.usp.br/files/inline-files/Metodologia_ensino_linguas_leffa.pdf). Acesso em: 7 jul. 2024.

LEMOS, D. S.; DEL RÉ, A. Aquisição de Português como L2 por crianças venezuelanas em contexto fronteiriço: o code-switching em sala de aula. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 64, p. 1-15, e022029, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8668238>. Acesso em: 7 jul. 2024.

LIMA, N. S. A.; NUNES, S. L. A.. A atividade tradutória de obras da literatura infantil aplicada ao ensino de língua estrangeira. *In*: SALDANHA, C. T.; LAIÑO, M. J.; MELO, N. T.; PONTES, V. O. (org.). **Tradução pedagógica e o ensino de línguas**: propostas de atividades didáticas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 19-32.

LOPEZ, A. **Tradução como hospitalidade**. Direção: Nehtlit/Postrad/UnB. Produção: Germana Henriques Pereira; Patrícia Costa; Rodrigo D'Ávila. Plataforma: Stream Yard. Data da Publicação: 2023. Disponível em: [https://www.youtube.com/live/rMU9cR8on6Y?si=6HL\\_5mfCKwQj-Ars](https://www.youtube.com/live/rMU9cR8on6Y?si=6HL_5mfCKwQj-Ars). Acesso em: 7 jul. 2024.

LOWTHER PEREIRA, K. **Community Service-Learning for Spanish Heritage Learners**: Making Connections and Building Communities. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2018.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Banco Mundial analisa impacto das mudanças climáticas nas Américas. **Nações Unidas**, set. 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/199064-banco-mundial-analisa-impacto-das-mudan%C3%A7as-clim%C3%A1tica-nas-am%C3%A9ricas>. Acesso em: 07 jul. 2024.

PINHEIRO, L. L. S. **Material didático de português brasileiro para migrantes e refugiados venezuelanos**: desdobramentos multimodais, discursos e integradores de língua em contato. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42375>. Acesso em: 7 jul. 2024.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P. S.; AMADO, R. S. **Portas Abertas**: português para imigrantes. São Paulo: USP, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC), 2017. Disponível em: [https://prefeitura.sp.gov.br/web/imigrantes\\_e\\_trabalho\\_decente/w/noticias/247029](https://prefeitura.sp.gov.br/web/imigrantes_e_trabalho_decente/w/noticias/247029). Acesso em: 07 julho 2024.

ROMANELLI, S. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/756/652>. Acesso em: 7 jul. 2024.

## SUMÁRIO

R4V. Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes Estadísticas. Disponível em: <https://www.r4v.info/es/refugiadosymigrantes>. Acesso em: 07 jul. 2024.

SALDANHA, C. T.; LAIÑO, M. J.; MELO, N. T. Tradução em sala de aula de LE: o componente cultural no ensino. *In*: CARVALHO, T. L.; PONTES, V. O. (org.). **Tradução e Ensino de Línguas**: desafios e perspectivas. Mossoró: UERN, 2014. p. 28-39. Disponível em: <https://ppgpoet.ufc.br/wp-content/uploads/2017/05/traducaoensinodelinguasdesafioseperspectivas.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2024.

SELIGMANN-SILVA, M. Tradução como arte da passagem. *In*: SELIGMANN-SILVA, M. **O local da diferença**: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

UNICEF BRASIL. Crise migratória venezuelana no Brasil: O trabalho do UNICEF para garantir os direitos das crianças venezuelanas migrantes. **Unicef**, [2024] Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 07 jul. 2024.

VOLMER, L.; ROS, P.; MARTINS, R. L. Língua portuguesa para refugiados e migrantes: quem ensina aprende e quem aprende ensina. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 2, p. 226-241, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/19347>. Acesso em: 7 jul. 2024.



SUMÁRIO

## SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

### Aline Seabra

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Mestre em Artes pela mesma instituição. Artista e pesquisadora do teatro, da dança e da infância. Professora de Artes Cênicas da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal há quinze anos. As reflexões propostas neste artigo dialogam com a pesquisa de doutorado, ainda em curso, sobre a corporeidade e a formação da autoimagem na infância, sob orientação de Sulian Vieira. Contato: [alineseabra81@gmail.com](mailto:alineseabra81@gmail.com)

### Ana Carolina de Sousa Castro

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGCEN) da Universidade de Brasília. Graduada em licenciatura e bacharelado em Artes Cênicas pela UnB, tem mestrado também pelo PPGCEN. Tem experiência em arte-educação e Teatro do Oprimido. É professora nos cursos de Atuação Cênica e Pedagogia da Universidade do Distrito Federal (UnDF). Contato: [anacarolina000@gmail.com](mailto:anacarolina000@gmail.com)

### Ana Luiza Ramos da Silva

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGCEN) da Universidade de Brasília. Graduada em Licenciatura em Artes Cênicas pela UnB. É professora temporária na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: [analuizamosds@gmail.com](mailto:analuizamosds@gmail.com)

### Ariana Furtado

Nasceu em Cabo-Verde, cresceu em Portugal, é professora do 1º Ciclo e coordenadora da Escola Básica do Castelo em Lisboa, Agrupamento de Escolas Gil Vicente. Licenciada pela Escola Superior de Educação de Setúbal e pela Universidade Rennes II (França). Foi professora durante seis anos no ensino recorrente — alfabetização de adultos. Coautora dos projetos "Com a mala na mão contra a discriminação", Prémio Municipal dos Direitos Humanos na Criança e no Jovem 2018-2019 e do projeto "Ge(ne)rando polémica... ou antes pelo contrário", Prémio Municipal dos Direitos Humanos na Criança e no Jovem 2020-2021. Contato: [furtado.ariana@gmail.com](mailto:furtado.ariana@gmail.com)

### Catarina Firmo

Investigadora e docente na Faculdade de Letras - Universidade de Lisboa. Professora adjunta convidada na Escola Superior de Educação de Lisboa. Entre 2014 e 2019 desenvolveu um projeto de Pós-Doutoramento intitulado "Metamorfose e Desmesura: Marionetas, Figuras e Matérias em Cena", acolhido pelo Centro de Estudos de Teatro da FLUL e pela Universidade de Nanterre, financiado pela FCT. Publicou o livro *Matière, paysage et récit dans le théâtre de marionnettes* (éditions Manuscrit, 2022). Contato: [catarinafirmo@gmail.com](mailto:catarinafirmo@gmail.com)

SUMÁRIO



**Cecília M. Pinheiro Machado**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC, com pesquisa financiada pelo Programa UNIEDU/FUMDES (SED/SC), que apoia a elaboração deste capítulo, e bolsa da Capes (doutorado sanduíche – Código de Financiamento 001). Atua como professora de música, com experiência na educação básica, no ensino superior e na formação continuada de professores. Contato: ceciliampma@gmail.com

**Fernanda Paraguassu**

Jornalista, escritora e pesquisadora. Fundadora e editora da plataforma MiRe - Migração e Refúgio na infância e adolescência. Doutora em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), bolsista Nota 10 da Faperj. Mestre em Comunicação e Cultura com o trabalho *Narrativas de infâncias refugiadas, a criança como protagonista da própria história*, vencedor do Prêmio Compós 2023, na categoria de Melhor Dissertação. Autora dos livros infantis *A menina que abraça o vento – a história de uma refugiada congolese* e *Possibilidades* (Ed. Voinho), ambos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2023. Integrante do Grupo de pesquisa Diaspotics vinculado à UFRJ desde 2019 e do *Global Academic Interdisciplinary Network of the Global Compact on Refugees (GAIN)* desde 2023. Contato: fparaguassu@gmail.com

**Gilka Girardello**

Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui graduação em Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), mestrado interdisciplinar em Ciências Humanas pela *New School for Social Research de Nova York* (1990) e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1998). Realizou pós-doutorado no Programa de Educação Urbana da *City University of New York* e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (2011/1). Contato: gilkagirardello@gmail.com

**Hanna Talita Araujo**

Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre na Área de Ensino de Arte. Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Unicamp (2007), Mestre em Artes (2010) e Doutora em Artes Visuais (2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, no Instituto de Artes da Unicamp. Suas áreas de interesse são Arte e Educação, incluindo processos criativos de artistas e artistas do livro, mediação e ensino de arte, arte e infância, narrativas e visualidades, livro de imagem, ilustração de literatura infantil, constituição de leitores e práticas de leitura. Contato: hannataraujo@gmail.com

**Indira C. Granda Alviarez**

Formada em psicologia social pela *Universidad Central de Venezuela* e tem mestrado em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; também é especialista em planejamento educacional pelo IIEP-Unesco América Latina (Escritório de Buenos Aires, Argentina). Atualmente, é candidata a doutora em ciências sociais, infância e juventude (Fundação CINDE e Universidade de Manizales, Colômbia). Contato: icgranda88662@umanizales.edu.co

SUMÁRIO



**Ir. Rosita Milesi**

Religiosa da Congregação das Irmãs Scalabrinianas. Diretora do Instituto Migrações e Direitos Humanos, advogada, atua junto a migrantes e refugiados há mais de 30 anos. Coordenadora da edição do Caderno de Debates "Refúgio, Migrações e Cidadania", publicado em parceria entre Instituto Migrações e Direitos Humanos e Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. Membro observador no Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). Contato: [rosita@migrante.org.br](mailto:rosita@migrante.org.br)

**Jennifer Jacomini de Jesus**

Palhaça e arte-educadora da ONG Palhaços Sem Fronteiras Brasil, professora adjunta do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, na área Pedagogia das Artes Cênicas: estágio supervisionado, práticas decoloniais e antirracistas. Coordena o projeto de pesquisa "Laboratório de brincadeiras e jogos afro-brasileiros e indígenas", no grupo de pesquisa *Imagens e(m) Cena* - UnB/CNPq. Contato: [jennifer.jacomini@unb.br](mailto:jennifer.jacomini@unb.br)

**Joana Carneiro Vasconcelos**

Leva sua vida entre Brasil e Moçambique, trabalhando como Mestra de Capoeira, Produtora Cultural e Escritora Pós-Graduada em Arte, Cultura e Educação (BR). Pós-graduada em História da África e a Diáspora Atlântica (BR), Especialização em Desenvolvimento de Lideranças Femininas (Oxford, UK). Diretora e Gestora do Programa Capoeira para um Futuro e escritora da coleção "Kioni: a pequena mandingueira". Contato: [joanaCapoeira@gmail.com](mailto:joanaCapoeira@gmail.com)

**Júlia Helena Lauríola**

Antropóloga e pesquisadora com experiência em migração, infância e antropologia urbana. Atuou em projetos junto ao ACNUR e ONGs apoiando crianças migrantes e refugiadas venezuelanas. É mestre em Antropologia Social pela UnB. Contato: [juluhelau@gmail.com](mailto:juluhelau@gmail.com)

**Kitti Baracsi**

Define-se como curadora de iniciativas comunitárias e culturais. Trabalha no cruzamento entre arte, pedagogia crítica e pesquisa urbana. Colabora com movimentos, escolas, associações, instituições culturais e universidades, principalmente em Portugal, na Espanha, na Itália e na Hungria. Através do projeto "*Periferias Dibujadas*", trabalha sobre conflitos urbanos, com foco nas vozes das crianças. Investigadora colaboradora do CRIA e Sênior Atlantic Fellow for Social and Economic Equity (LSE). Contato: [periferiasdibujadas@riseup.net](mailto:periferiasdibujadas@riseup.net)

**Leila Adriana Baptaglin**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria- UFSM (2011-2014). Mestre em Patrimônio Cultural (UFSM) (2008-2010). Especialista em Gestão Educacional-UFSM (2007-2008). Graduada em Desenho e Plásticas- Bacharelado pela UFSM (2006), Graduada em Desenho e Plásticas-Licenciatura pela UFSM (2007). Professora do Curso de Artes Visuais/Licenciatura da UFRR e dos programas de Mestrado PPGCOM/UFRR (colaboradora) e PPGE/UFRR. Professora do doutorado em Educação PGEDA. Tem pós-doutorado em Filosofia e Ciências Humanas em Nuestra América na Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, UNESR, Venezuela (2018-2019). Contato: [leila.baptaglin@ufr.br](mailto:leila.baptaglin@ufr.br)

SUMÁRIO



**Lily Martinez Evangelista**

Professora do Curso de Letras - Tradução Espanhol da Universidade de Brasília (UnB). Ensina uma diversidade de cursos de língua, cultura, tradução e teoria. Seus interesses de pesquisa incluem ativismo social e exploração dos mecanismos pelos quais o gênero é culturalmente construído e os contextos onde uma intenção política pode ser alcançada. Contato: [lmartinez@unb.br](mailto:lmartinez@unb.br)

**Luciana Hartmann**

Coordenadora da Rede Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação. Professora Titular do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB). Contadora e escutadora de histórias, é graduada em Artes Cênicas, com mestrado e doutorado em Antropologia Social e estágio sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales - Paris, na área de Antropologia Visual. Realizou pesquisas de pós-doutorado na Université Paris Ouest Nanterre (2014-2015) e na Universidade de Lisboa (2019-2020), compartilhando histórias com crianças imigrantes. É bolsista de Produtividade em Pesquisa PQ2/CNPq e mãe de duas jovens mulheres. Contato: [luhartm71@gmail.com](mailto:luhartm71@gmail.com)

**Lucie Josephe de Lannoy**

Professora do Curso de Letras - Tradução Espanhol da Universidade de Brasília (UnB). Coordena o projeto de Extensão "A tradução do espanhol e do português na contação de histórias infantis a crianças venezuelanas migrantes e refugiadas" (2023 e 2024). Contato: [lannoy@unb.br](mailto:lannoy@unb.br)

**Manuelys Del Valle Quiaragua Pericana**

Manuelys Del Valle Quiaragua Pericana, refugiada venezuelana, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) do projeto "Crianças protagonistas: artes cênicas e diversidade cultural em espaços de educação formal e não formal" entre os anos de 2022 e 2023, sob orientação de Luciana Hartmann (UnB), com apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF). Fez uma fala impactante na Mesa de Abertura do I Encontro Internacional Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação, realizado em outubro de 2023 na UnB, e é uma das narradoras do Podcast Migracontos. Contato: [manuelysquiaragua@gmail.com](mailto:manuelysquiaragua@gmail.com)

**Maria Catarina Chitolina Zanini**

Professora titular aposentada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Possui graduação em Curso de Ciências Sociais pela UFRGS (1987), mestrado em Antropologia pela UnB (1997), doutorado em Ciência Social (Antropologia Social) pela USP (2002) e Pós-doutorado pelo Museu Nacional (MN-UFRJ), em 2008, e pela UFRJ, em 2022/2023. Foi Visiting Scholar na Università Ca' Foscari Venezia (Itália), em 2019. É pesquisadora Associada do NIEM-UFRJ (Núcleo de Estudos Migratórios) e do Instituto Histórico de São Leopoldo (ISHL). É membro do Migraidh-UFSM e da Cátedra Sérgio Vieira de Mello UFSM. É bolsista de produtividade em Pesquisa do PQ 2/CNPq e mãe de dois filhos. Contato: [zanini.ufsm@gmail.com](mailto:zanini.ufsm@gmail.com)

## SUMÁRIO



### **Maria Luiza Silva Santos**

Pesquisadora e Professora de Sociologia da Universidade Estadual de Santa Cruz em Ilhéus (BA). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e mestre em Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Psicopedagogia e graduada em Direito e Pedagogia (UESC). Autora de livros acadêmicos sobre Migrações e Refúgio. Contato: maluss@uesc.br

### **Marina Di Napoli Pastore**

Coordenadora de Proteção à Criança e Diretora do Apoio Psicossocial do Programa Capoeira para um Futuro, Moçambique. Doutora e Mestra em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de São Carlos. Terapeuta Ocupacional formada pela USP. Pós-doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal da Paraíba, com ênfase em Antropologia da Criança. Pesquisadora e membro da Rede Infâncias Protagonistas - CNPq e do grupo CRIAS - criança, cultura e sociedade UFPB. Docente no curso de licenciatura em Terapia Ocupacional do ISCISA, Maputo, Moçambique. Contato: marinan.pastore@gmail.com

### **Marina Isabel C. S. Dantas**

Mestranda no Departamento de Sociologia (SOL) do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Brasília (UnB). Contato: marina.iisabel@gmail.com

### **Micheline Madureira Lage**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG-Goiânia). Formada em Letras/Português pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília (UnB) e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente realiza Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Contato: micheline.lage@ifg.edu.br

### **Micol Brazzabeni**

Trabalha como Mediadora Social numa escola pública da área metropolitana de Lisboa. É licenciada em Psicologia e doutorada em Ciências da Educação sobre educação indígena, com a população indígena brasileira Tikmũ'ũm (UFMG). Trabalha em Lisboa com projetos de pedagogia crítica. É investigadora colaboradora do CRIA-ISCTE, onde realizou sua investigação pós-doutoral. Contato: brazzabeni.mic@gmail.com

### **Milena Nunes**

Pedagoga, pós-graduada em coordenação pedagógica e Logoterapia, com atuação na área educativa há 17 anos, gerindo pessoas e processos em ambientes escolares e fora dele, prestando assistência a pessoas em situação de vulnerabilidade. Atuou durante quatro anos como Assistente de saúde, família e espiritualidade no Centro de Acolhimento Casa Bom Samaritano, em Brasília - DF, prestando assistência a refugiados venezuelanos. Atualmente é Pedagoga no Projeto "Família Solidária", âmbito do Programa de Proteção a crianças e adolescentes ameaçados de morte (PPCAAM). Contato: milenaped@yahoo.com.br

## SUMÁRIO



### **Nicolas Neves dos Santos**

Possui graduação em Relações Internacionais pela Universidade de São Paulo (2014). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Consultor da área de migrações e saúde. Atualmente, é doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Contato: nicolasnevesri@gmail.com

### **Rhayssa Brandão de Faria Faina**

Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade de Brasília (UnB) e pós-graduada em Direitos Humanos e Políticas Públicas. Assistente Jurídica na Assessoria Internacional da Defensoria Pública da União (DPU). Contato: rhayssa.bff@gmail.com

### **Roberto Vilchez Yamato**

Professor do Instituto de Relações Internacionais e coordenador da Cátedra Sérgio Vieira de Mello/Acnur da PUC-Rio. É coordenador, em conjunto com a Profa. Rosana Kohl Bines, do projeto de extensão "Histórias de migração e refúgio no espaço escolar: narrar, conviver, transformar". Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Nível 2) e Jovem cientista do nosso estado da Faperj, trabalha com infâncias migrantes e a proteção internacional de crianças migrantes e refugiadas. Contato: roberto.vyamato@gmail.com

### **Rocío del Pilar Bravo Shuña**

Psicóloga e poeta, migrante indígena andina. Atua como Assessora Técnica em Políticas Públicas com foco em Migração, Refúgio e Apatridia na Coordenação de Acesso e Equidade (Caeq/Desco), da Secretaria de Atenção Primária à Saúde do Ministério da Saúde. É Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo e realizou Pós-doutorado na Rede de Infâncias Protagonistas: Migração, Arte e Educação, na Universidade de Brasília. Ativista da Rede MILBi+ (www.redemilbi.com), há mais de 10 anos desenvolve projetos e pesquisas psicossociais e educativas a partir de uma perspectiva feminista, interseccional e intercultural. Contato: rocioshuna.contato@gmail.com

### **Rosana Kohl Bines**

Professora Associada do Departamento de Letras e Artes da Cena e do Programa de Pós-graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade da PUC-Rio. Integra a Cátedra Sérgio Vieira de Mello/Acnur da PUC-Rio. Coordena, em conjunto com o Prof. Roberto Vilchez Yamato, o projeto de extensão "Histórias de migração e refúgio no espaço escolar: narrar, conviver, transformar". É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, com projetos voltados à investigação das infâncias no campo literário. Contato: rkbinas@gmail.com

### **Roselete Fagundes de Aviz**

É quilombola de Joinville (SC). Professora da UFSC, vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino e ao Programa de Pós-graduação em Educação. Apaixonada pela musicalidade do mundo e pelas poéticas da voz, acredita que entoar canções na prática educativa pode ser uma trilha para a liberdade e a formação humana. Contato: roseavizz@gmail.com

## SUMÁRIO



### **Sandra María Pérez López**

Professora do Curso de Letras - Tradução Espanhol da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Linguística Aplicada pela UnB e Doutora em Filologia Galego-portuguesa pela Universidade da Corunha (Galiza). Tem experiência como tradutora português-espanhol e formadora de tradutores nesse par de línguas, atua como pesquisadora com ênfase em Sociolinguística, Tradução e perspectivas críticas nesses âmbitos. Contato: sandraperez@unb.br

### **Sílvia Katherine Pacheco Teixeira**

Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas, vinculada ao GEMA - Grupo de Estudos Migratórios na Amazônia (UFAM). Mestre em Antropologia Social. Graduada e Especialista em Filosofia. Interesses de pesquisa: migrações, raça, infância e educação. Contato: skpaacheco@gmail.com

### **Sulian Vieira**

Doutora em Arte pela Universidade de Brasília (2013), mestre em Teatro Aplicado pela *University of Manchester* (Reino Unido), pelo Programa Apartes da Capes (2000). Professora do Departamento de Artes Cênicas da UnB desde 2002 nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação. É líder do Grupo de Pesquisa Vocalidade & Cena (CNPq) desde 2003 e Membro da *Voice Speech and Trainers Association* (VASTA) desde 2015. Contato: sulianvp@gmail.com

### **Tânia Tonhati**

Professora no Departamento de Sociologia (SOL) do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Brasília (UnB). Coordenadora do Laboratório de Estudos sobre as Migrações Internacionais (LAEMI). Pesquisadora do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). Contato: tania.tonhati@unb.br

### **Viviane Beineke**

Professora titular do Departamento de Música, integra o Programa de Pós-Graduação em Música (PPG-MUS) e o Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Possui Graduação em Licenciatura em Educação Artística (habilitação Música) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre e doutora em Música pela UFRGS. Estágio de Pós-Doutorado na *Ludwig-Maximilians-Universität München* (LMU), Alemanha. Líder do grupo de pesquisa Inventiva Educação Musical. Coordena projetos de pesquisa voltados à educação musical infantil, formação de professores, criatividade musicais e produção de materiais didáticos. Contato: viviane.beineke@udesc.br

### **Zakia Ismail Hachem**

Professora Substituta no Departamento de Sociologia (SOL) do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Brasília (UnB). Coordenadora do Laboratório de Estudos sobre as Migrações Internacionais (LAEMI). Pesquisadora do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). Contato: zakia.hachem@unb.br

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acnur 20, 27, 252, 255, 257, 258, 268, 269, 330, 353, 354, 364, 376, 410, 425, 443, 451

acolhimento 15, 18, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 35, 36, 37, 46, 51, 54, 58, 61, 106, 107, 112, 113, 116, 117, 119, 128, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 171, 177, 248, 254, 288, 294, 296, 298, 302, 303, 340, 341, 342, 343, 345, 348, 362, 363, 364, 365, 366, 373, 374, 376, 378, 380, 385, 386, 388, 389, 396, 401, 402, 410, 420, 421, 428, 429, 430, 432, 433, 435, 436, 437, 438, 439

adolescentes migrantes 34, 39, 45, 46, 47, 58, 59, 65, 144, 237, 365, 376

adultificação 36

alteridade 26, 117, 173, 219, 289, 354, 390

arte-educação 348, 446

arte e educação 20, 28, 216, 374, 396, 449

AVSI Brasil 22, 49

### B

barreiras linguísticas 41, 51, 365

### C

Casa Bom Samaritano 22, 45, 48, 49, 50, 52, 55, 56, 59, 61, 64, 429, 450

Cátedra Sérgio Vieira de Mello 27, 410, 425, 449, 451

comunidade escolar 179, 238, 244, 248, 320, 342, 420

Conare 44, 354

crianças migrantes 20, 24, 25, 26, 41, 46, 47, 98, 102, 124, 125, 132, 137, 191, 236, 239, 241, 244, 247, 248, 287, 288, 302, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 349, 386, 389, 396, 451

crianças refugiadas 26, 35, 37, 61, 62, 311, 353, 354, 359, 365, 366

### D

Declaração Internacional dos Direitos das Crianças 23

deslocamento forçado 34, 50, 373

desnutrição 35, 52

direito à educação 41, 46, 123, 177, 237

direitos das crianças 195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 239, 240, 244, 445

direitos fundamentais 20, 36

direitos humanos 25, 34, 46, 134, 184, 192, 195, 205, 219, 223, 240, 256, 326, 330, 332, 333, 353, 374, 419

diversidade cultural 21, 28, 190, 202, 237, 239, 301, 340, 341, 365, 374, 396, 449

### E

Educação Básica 20, 47, 107

Educação Musical 25, 300, 304, 384, 386, 452

Encejeja 43

ensino médio 408

espaço escolar 27, 148, 155, 163, 176, 177, 358, 410, 416, 419, 420, 421, 425, 427, 451

exclusão social 35, 163, 164, 165, 363

experiência 22, 24, 25, 27, 39, 40, 50, 54, 55, 56, 62, 103, 118, 119, 129, 130, 131, 132, 135, 145, 146, 150, 173, 197, 215, 218, 229, 236, 247, 298, 299, 307, 316, 317, 320, 328, 329, 330, 333, 334, 339, 340, 353, 357, 358, 365, 367, 371, 379, 380, 381, 387, 388, 389, 393, 398, 403, 408, 413, 414, 416, 429, 430, 432, 446, 447, 452

### F

fluxos migratórios 37, 39, 41, 362, 390

### I

Igreja Metodista Haitiana 27, 394, 399

IMDH 21, 22, 34, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 429

infâncias migrantes 23, 26, 103, 146, 451

infâncias refugiadas 354, 360, 447

integração escolar 139, 145, 341

interculturalidade 41, 127, 176, 238, 239, 240, 325, 363, 443

### L

Lei de Migração 123, 136

Lei nº 7.395/2024 41

literatura infantil 26, 27, 352, 355, 357, 358, 359, 360, 385, 398, 405, 407, 429, 432, 438, 444, 447

livros 14, 84, 111, 183, 196, 202, 210, 245, 307, 355, 367, 373, 374, 398, 407, 443, 447, 450

SUMÁRIO

**M**

migração haitiana 158, 159  
migração involuntária 35  
migração italiana 22, 85, 88  
migração venezuelana 254  
mobilidade humana 34, 139, 142, 147, 373

**N**

negligência 35, 133

**O**

ONU 102, 124, 137, 218, 235, 332, 395, 408, 431  
Operação Acolhida 24, 254, 257, 431, 443

**P**

pertencimento social 39  
PIBITI Júnior 21  
políticas públicas 20, 21, 34, 37, 39, 40, 44, 46, 51, 119, 125, 169, 171, 187,  
228, 235, 263, 269, 325, 333, 363, 366, 373, 375, 396  
processo migratório 21, 33, 35, 45, 86, 87, 97, 131, 132, 353  
PUC-Rio 27, 410, 425, 451

**R**

Rede Infâncias Protagonistas 20, 23, 24, 27, 148, 243, 396,  
420, 421, 449, 450

refugiados 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 34, 35, 37, 40, 42, 43, 44, 48, 51,  
52, 57, 58, 59, 63, 64, 65, 123, 147, 170, 180, 228, 252, 254,  
255, 257, 263, 267, 268, 269, 311, 328, 352, 353, 354, 362,  
364, 365, 366, 367, 374, 376, 377, 395, 396, 420, 429, 431,  
442, 443, 444, 445, 448, 450

**S**

saúde mental 35, 36, 37, 40, 47, 223  
separação familiar 34  
sistema educacional 43, 59  
sistema público de saúde 37

**T**

trabalho infantil 24, 238, 240, 241, 248  
tráfico humano 35

**U**

UNICEF 120, 235, 445

**V**

violação de direitos humanos 353  
violência física 165  
vulnerabilidade social 162, 170, 328, 431

**X**

xenofobia 46, 51, 53, 127, 149, 154, 159, 163, 354, 362, 365,  
373, 411, 416, 420



A vibrant watercolor illustration on a yellow background. A winding green vine with small green leaves and colorful flowers (pink, orange, red) serves as a path. Several children and adults are depicted floating or walking along this vine. On the left, a child with blue curly hair and a yellow shirt is upside down. In the center, a woman in a pink dress and white headscarf holds a paintbrush. To her right, a woman in a red dress with star patterns is also upside down. Below her, a child in a purple dress with a pink 'S' on it is floating. At the top right, a child with blue hair is upside down. In the bottom left, a hand holds a paintbrush. The overall style is soft and artistic.

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# Infâncias migrantes e refugiadas

acolher com arte  
e educação