



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Mônica Elvira Paiva da Silva Pereira

**No meio do caminho tinha muitas pedras: o processo de inclusão de
crianças em situação de imigração e/ou de refúgio na escola pública de
Duque de Caxias**

Duque de Caxias

2021

Mônica Elvira Paiva da Silva Pereira

No meio do caminho tinha muitas pedras: o processo de inclusão de crianças em situação de imigração e/ou de refúgio na escola pública de Duque de Caxias

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado de Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças

Orientadora: Prof.^a Dra. Kelly Russo
Coorientadora: Prof.^a Dra. Leila Mendes

Duque de Caxias

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

| | |
|--------------|---|
| P436 Tese | <p>Paiva, Mônica</p> <p>No meio do caminho tinha muitas pedras: o processo de inclusão de crianças em situação de imigração e/ou de refúgio na escola pública de Duque de Caxias? / Monica Elvira Paiva da Silva Pereira - 2021. 129 f.</p> <p>Orientadora: Kelly Russo</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.</p> <p>1. Inclusão em educação - Teses. 2. Refugiados - Teses. I. Russo, Kelly. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 314.15</p> |
|--------------|---|

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Mônica Elvira Paiva da Silva Pereira

**No meio do caminho tinha muitas pedras: o processo de inclusão de crianças em
Situação de imigração e/ou de refúgio na escola pública de Duque de Caxias**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças

Aprovada em: 06 de setembro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Kelly Russo (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Leila Mendes (Coorientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dr. Luciana Pires Alves
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Mariângela da Silva Monteiro
Pontifícia Universidade Católica

Duque de Caxias

2021

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha família, minha grande apoiadora dos meus projetos. Dedico às famílias em situação de refúgio, as quais lutam por sua sobrevivência. Dedico às pessoas que trabalham com educação e que procuram se aprimorar cada vez mais visando uma educação de qualidade para discentes de qualquer espaço geográfico e de qualquer origem étnica.

AGRADECIMENTOS

Toda conquista a ser alcançada possui um caminho longo cheio de *pedras*. Mas como o caminho não é percorrido de forma solitária, nem a conquista é alcançada sem ajuda, há pessoas que contribuem direta ou indiretamente para carregar as *pedras* junto conosco ou até mesmo quebrá-las ou transformá-las em caminhos possíveis. O mestrando, ao longo do seu trajeto acadêmico, encontra inúmeras *pedras* dificultando o processo de leitura, escrita, pesquisa. Essas *pedras* podem ser obstáculos de natureza diversa: problemas financeiros, doença própria ou na família, morte de entes queridos, problemas emocionais, trabalho, dentre outros. Em 2020, uma pedra bem rochosa – a Covid-19 - veio somar aos obstáculos que já existiam.

Eu tive, no meio do meu caminho acadêmico, diversas *pedras*, no entanto gostaria de agradecer a muitas pessoas que de uma forma ou de outra me ajudaram com esses obstáculos, pessoas que me apoiaram e me incentivaram neste percurso:

À minha orientadora Kelly Russo, que com muita paciência e humanidade, conduziu minha orientação, compreendendo meus horários de trabalho e tentando sempre ajustar um horário cabível para ambas. Agradeço-a pelas suas contribuições teóricas, por todo incentivo e a clareza em suas explicações. Agradeço-a também por me dar autonomia e acreditar nas minhas contribuições literárias. Fica aqui neste espaço minha admiração por sua trajetória e, sobretudo, minha admiração por ser uma pessoa com uma bagagem significativa de conhecimento e com muita clareza e coerência ao expô-lo, mas com humildade, muitas vezes, fica em silêncio para ouvir e aceitar as sugestões e contribuições de outra pessoa.

À minha coorientadora Leila Mendes, pelo tempo e generosidade de me ajudar desde o início dessa jornada. Sem seu apoio, sugestões e estímulo, eu não teria conseguido. Agradeço-a também pelo olhar atento à minha escrita quando minha mente já estava tão cansada para perceber uma inadequação gramatical. Agradeço-a por compartilhar comigo algumas pedras de sua trajetória acadêmica, fazendo com que eu perceba que é possível continuar. Agradeço-a também pela paciência e abnegação em me responder as mensagens no *whatsapp* mesmo estando com problemas de saúde. Agradeço-a pelas contribuições teóricas relacionadas à nossa área de linguagem. Foi uma das partes mais prazerosas de se escrever.

À Júlia Salu, congoleza em situação de refúgio aqui no Brasil, por suas conversas e por toda a sua contribuição valiosa, que auxiliaram esta dissertação. À Sandra Marcelino por me ajudar nas entrevistas com os docentes, por conduzir muito bem as oficinas pedagógicas e pelas conversas que me ajudaram a entender um pouco mais o universo do mestrado. À Paola

Carla Andrade por suas interessantes considerações nas oficinas e à Laís Gomes por sua ajuda no grupo de pesquisa.

À banca de qualificação Luciana Pires Alves e Mariângela da Silva Monteiro, pela generosidade em ler nossa pesquisa, pelos elogios e incentivo, bem como pelas sugestões valiosas que auxiliaram nossa escrita.

Aos meus professores das disciplinas de mestrado na UERJ/FEBF, por suas contribuições e sugestões de leitura, pois algumas foram bem significativas na escrita da dissertação e incluídas nas referências.

Aos meus colegas mestrandos, por toda conversa, por toda sugestão, por todo encorajamento e pelas ponderações e reflexões durante as aulas. Agradeço a Natália Viana, como representante de turma, por conduzir sua função de representante com muita empatia e responsabilidade. Agradeço-a por tirar muitas dúvidas minhas. Aos meus colegas do GT de “Elaboração de Projeto e Relatório”, da disciplina “Seminário discente”: Ana Clara Bibiani, Filipe Carvalho, Gabriela Nunes, Jéssica de Oliveira, Luciana Halliday, Rogério Rodrigues, Stefany Matos, por toda troca e ajuda mútua nessa disciplina bastante trabalhosa, ainda mais em um contexto de pandemia. Eles fizeram todo o trabalho ficar mais leve. Às colegas Letícia Alves e a Lúcia Helena Andrade por me ajudarem com questões de formatação e dúvidas burocráticas.

Aos professores e colegas do curso interdisciplinar “Migrações forçadas” na Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio), pelas contribuições teóricas, pelas sugestões de leitura e pelas informações sobre esse universo das migrações e refúgio. Esse curso me ajudou a compreender de forma significativa, e sob a ótica de várias áreas, a temática das pessoas em situação de refúgio. Foi um divisor de águas.

Aos professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da minha época de graduação em Letras, que me enviaram textos e responderam de alguma forma minhas solicitações de e-mail. À Priscila Rodrigues, da secretaria de Português Língua Estrangeira (PLE), da UFRJ, por me ajudar bastante com questões burocráticas e impressão.

Aos colegas do pré-vestibular social CEDERJ/CECIERJ, pelo diálogo, ideias, trocas e por todo incentivo. Alguns estavam na mesma situação que a minha, atarefados com trabalho e pesquisa acadêmica.

Ao colégio Curso Visão: aos diretores José Hamilton Profeta (*in memoriam*) e Antônio Carlos de Souza, por abrirem as portas para mim, por me darem autonomia no exercício de meu trabalho e por contribuírem para um clima escolar positivo dentro do colégio; às coordenadoras Simone Dantas e Edilurdes Fátima dos Santos por facilitarem minhas trocas de

dia e horário para o mestrado, por tratarem minhas necessidades com empatia e por todo companheirismo pedagógico em nosso trabalho escolar; aos colegas professores de matemática Daniel Lacerda e Giovanni Miranda, que trocaram comigo, durante seis meses, dia e horário, para eu fazer uma disciplina muito importante para esta pesquisa; à professora de língua portuguesa /redação e companheira Flávia Natividade, pelo empréstimo de livros, por todas as palavras de estímulo, por nossas conversas e trocas pedagógicas, pela parceria, que faz o trabalho fluir com mais leveza. E a todos colegas dessa instituição, por terem me acolhido com tanto carinho.

Aos meus alunos que tanto me ensinam a cada dia.

Aos amigos, por compreenderem minhas ausências em reuniões sociais, pelo apoio e incentivo. Ao Alexandre Ludvigue, Ângela Lemos, Carla Mendes, Marlene Sacramento e ao meu cunhado Paulo Lopes por toda a ajuda com as impressões, as quais facilitaram de forma significativa a minha leitura. À minha amiga Adma Valéria, que acompanhou meu percurso acadêmico, agradeço-a pelas nossas conversas, pelas palavras encorajadoras, por seu companheirismo, mesmo com todas as suas *pedras* e perdas nesses últimos anos.

Aos meus queridos pais Mario Antônio e Maria Paiva, que embora não tenham adquirido conhecimento acadêmico, sempre me incentivaram a estudar e me ensinaram muito ao longo da vida. Agradeço-os por todo cuidado, carinho, amor, proteção e dedicação. Ao meu pai, mesmo com limitações financeiras, fazia o possível para minha irmã e eu recebermos mais educação secular. À minha mãe, por ser a responsável pelo meu prazer na leitura, pois desde pequena eu a via lendo vários livros e se deleitando com isso. Agradeço-os por sempre demonstrarem que meu trabalho é importante e por se interessarem por ele.

À minha irmã e amiga Milene Paiva, uma parceira e companheira de muitos anos. Agradeço a minha amada irmã por me ajudar, desde a adolescência, a carregar muitas *pedras* comigo, por dividirmos angústias, inquietações e muitas alegrias. Agradeço-a por todo seu companheirismo, por sempre acreditar em mim, por me dar força nos momentos penosos, por me incentivar a alcançar meus objetivos, por sempre estar ali para o que eu precisar.

Ao meu marido e companheiro Marco Aurélio, por me ajudar a realizar minha aspiração a cursar uma graduação e logo depois o mestrado. Sem ele, esse alvo não seria alcançado neste momento. Agradeço-o por me ajudar a segurar muitas *pedras* neste percurso, por ser um parceiro nas horas difíceis, pelas palavras incentivadoras, por vibrar com meu sucesso e pelas longas conversas divertidas e brincadeiras humoradas, que fazem as *pedras* ficarem menos pesadas. O humor dele é contagiante.

A Deus, o qual invoco pelo nome Jeová, por me amparar emocionalmente e espiritualmente. Por me dar sabedoria e equilíbrio nos momentos tempestuosos. Por me dar serenidade e me ajudar a respirar fundo quando eu me sentia exausta e um pouco perdida em alguns momentos do mestrado. Por me ajudar a segurar as *pedras* mais difíceis de carregar. Sem ele, o caminho ficaria mais escorregadio, com muito mais *pedras*, bem mais difícil de andar.

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

PAIVA, Mônica. **No meio do caminho tinha muitas pedras**: o processo de inclusão de crianças em situação de imigração e/ou de refúgio na escola pública de Duque de Caxias. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de inclusão de crianças em situação de refúgio numa escola pública de Duque de Caxias no Rio de Janeiro a partir da perspectiva do diário de campo das observadoras. Para isso, em 2019, realizamos um estudo de caso em uma escola municipal desse município da Baixada Fluminense e por meio de oficinas pedagógicas, que envolviam crianças em situação de refúgio/imigração (congolesas e angolanas) e brasileiras, procuramos observar como elas percebem sua relação com os diferentes sujeitos escolares e no contexto onde vivem. O desenvolvimento desta pesquisa demonstrou a persistência do racismo no cotidiano escolar, a existência de atitudes preconceituosas e xenófobas em relação a nomes e aspectos culturais das crianças africanas, demonstrando como um padrão europeu ainda permanece o ideal no imaginário escolar. Por outro lado, nossa pesquisa também aponta que a presença de crianças em situação de imigração na escola afeta e sensibiliza a equipe escolar, a qual incluiu o tema das migrações no projeto político pedagógico da escola, procurando envolver famílias brasileiras e estrangeiras no debate sobre o papel da escola no acolhimento dessas crianças. Outro resultado da pesquisa foi demonstrar a importância de cursos que debatam a perspectiva da interculturalidade crítica na formação inicial e continuada de professores, para que se sintam mais preparados para lidarem de maneira crítica, criativa e sensível com a diversidade cultural existente na sala de aula.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Crianças em situação de refúgio/migração. Educação intercultural.

ABSTRACT

PAIVA, Mônica. **In the middle of the road there were many stones**: the process of inclusion of children in a situation of immigration and/or refuge in the public school in Duque de Caxias. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

This work aims to analyze the process of inclusion of children in refugee situations in a public school in Duque de Caxias in Rio de Janeiro from the perspective of the field diary of the observers. For this, in 2019, we carried out a case study in a municipal school in this municipality of Baixada Fluminense and through pedagogical workshops, which involved children in refugee/immigration situations (Congolese and Angolan) and Brazilians, we tried to observe how they perceive their relationship with different school subjects and in the context where they live. The development of this research demonstrated the persistence of racism in everyday school life, the existence of prejudiced and xenophobic attitudes towards names and cultural aspects of African children, demonstrating how a European standard still remains the ideal in the school imagination. On the other hand, our research also points out that the presence of children in a situation of immigration at school affects and sensitizes the school team, which included the theme of migration in the school's pedagogical political project, seeking to involve Brazilian and foreign families in the debate on the role of the school in welcoming these children. Another result of the research was to demonstrate the importance of courses that debate the perspective of critical interculturality in initial and continuing teacher education, so that they feel more prepared to deal critically, creatively and sensitively with the cultural diversity that exists in the classroom.

Keywords: Education. Inclusion. Children in refugee/migration situations. Intercultural education.

RÉSUMÉ

PAIVA, Mônica. **Il y a eu beaucoup de pierres en chemin** : le processus d'inclusion des enfants en situation d'immigration et/ou de réfugiés dans l'école publique de Duque de Caxias. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2021.

Ce travail vise à analyser le processus d'inclusion des enfants en situation de réfugiés dans une école publique de Duque de Caxias à Rio de Janeiro du point de vue du journal de terrain des observateurs. Pour cela, en 2019, nous avons réalisé une étude de cas dans une école municipale de cette commune de Baixada Fluminense et à travers des ateliers pédagogiques, qui impliquaient des enfants en situation de réfugiés/immigration (congolais et angolais) et des Brésiliens, nous avons essayé d'observer comment ils perçoivent leur relation avec les différentes matières scolaires et dans le contexte où ils vivent. Le développement de cette recherche a démontré la persistance du racisme dans la vie scolaire quotidienne, l'existence d'attitudes préjugées et xénophobes envers les noms et les aspects culturels des enfants africains, démontrant comment une norme européenne reste l'idéal dans l'imaginaire scolaire. D'autre part, notre recherche souligne également que la présence d'enfants en situation d'immigration à l'école affecte et sensibilise l'équipe de l'école, qui a inclus le thème de la migration dans le projet politique pédagogique de l'école, cherchant à impliquer les familles brésiliennes et étrangères dans le débat sur le rôle de l'école dans l'accueil de ces enfants. Un autre résultat de la recherche a été de démontrer l'importance des cours qui débattent de la perspective de l'interculturalité critique dans la formation initiale et continue des enseignants, afin qu'ils se sentent mieux préparés à faire face de manière critique, créative et sensible à la diversité culturelle qui existe dans la salle de classe.

Mots-clés: Éducation. Inclusion. Enfants en situation de réfugiés/migration. Éducation interculturelle.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ACNUR | Agência da ONU para Refugiados |
| CONARE | Comitê Nacional para Refugiados |
| DPU | Defensoria Pública da União. |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IMDH | Instituto Migrações Direitos Humanos |
| OIM | Organização Internacional para as Migrações |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| SEEDUC | Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| | NO INÍCIO DO CAMINHO | 15 |
| 1 | TRILHANDO O CAMINHO: CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA | 18 |
| 1.1 | Revisão de Literatura..... | 18 |
| 1.2 | Objetivos..... | 23 |
| 1.3 | Metodologia..... | 23 |
| 1.4 | Marcos teóricos..... | 25 |
| 2 | AS PEDRAS DO DESLOCAMENTO: O FENÔMENO DAS MIGRAÇÕES..... | 40 |
| 2.1 | Refúgio e migração..... | 40 |
| 2.2 | Migrações contemporâneas | 45 |
| 2.3 | Legislação brasileira no acolhimento | 49 |
| 2.4 | Quebrando pedras de preconceito | 55 |
| 3 | ALGUMAS PEDRAS AO LONGO DO CAMINHO: ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 62 |
| 3.1 | Duque de Caxias no contexto migratório..... | 62 |
| 3.2 | Análise dos dados: os principais achados da pesquisa | 66 |
| 3.2.1 | <u>Categoria: Identidade</u> | 66 |
| 3.2.2 | <u>Categoria: Linguagem</u> | 79 |
| 3.2.3 | <u>Categoria: Espaços de socialização</u> | 89 |
| 3.3 | Clima escolar intercultural: algumas reflexões sobre acolhimento e imigração | 97 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS: MAS NÃO O FIM DO CAMINHO .. | |
| | REFERÊNCIAS | 104 |
| | ANEXO A - Roteiro Oficina 1 | 108 |
| | ANEXO B - Roteiro Oficina 2 | 117 |
| | ANEXO C - Roteiro Oficina 3 | 119 |
| | ANEXO D - Roteiro Oficina 4 | 123 |
| | ANEXO E - Roteiro Oficina 5 | 127 |
| | ANEXO F - Roteiro Oficina 6 | 129 |

NO INÍCIO DO CAMINHO

A temática sobre refúgio e educação chamou-me atenção pela minha formação em Letras e por ter trabalhado com estrangeiros (incluindo refugiados) no ensino de língua. Ministras aulas de português para estrangeiros foi um disparador inicial para o interesse em tal tema. Tais aulas proporcionaram uma visão da minha língua materna numa perspectiva singular, além de me colocar em contato com diversas culturas, aumentando assim meu conhecimento sobre vários países e minha admiração pelo que é diferente do meu universo.

Ao cursar Letras, meu intuito era fazer uma pós-graduação em educação, e a pesquisa deste trabalho traz a questão do refúgio e imigração na área da educação, porque se compromete a analisar o processo de inclusão das crianças do ensino fundamental do primeiro segmento em situação de refúgio¹ dentro de uma escola pública da Baixada Fluminense, bem como compreender melhor as agruras do fenômeno de refúgio e migração no âmbito escolar a partir da perspectiva das crianças, no olhar das crianças que tiveram que deixar seu país, sua escola, seus amigos, suas memórias, suas brincadeiras e acompanhar seus pais a um país desconhecido, com uma língua diferente, com costumes diferentes e recomeçar – outros amigos, outras memórias, outras brincadeiras, outra vida.

O interesse foi se intensificando quando conheci um pouco mais sobre o universo de migrações forçadas por meio da leitura de alguns trabalhos acadêmicos; de trabalhos literários (como por exemplo, a peça de teatro *Migraaaantes ou Tem Gente Demais Nessa Merda de Barco ou O Salão das Cercas e Muros*, de Matéi Visniec); assistindo a alguns filmes; ao conversar com colegas de várias áreas que pesquisam o tema do refúgio; ao conhecer algumas crianças e suas famílias em situação de refúgio e ao assistir a palestras e eventos sobre esse campo.

Muitas das vezes que eu lia, ouvia e conversava algo sobre essa temática, vinha a minha mente o poema do poeta modernista Carlos Drummond de Andrade: *No meio do caminho*.

Trata-se de um poema de apenas dez versos e, curiosamente, de outros tantos semantemas, colhidos na linguagem cotidiana: meio – caminho – tinha – pedra – nunca – esquecerei – acontecimento – vida – retinas – fatigadas. Mas alguns dos versos são exatamente iguais (...) Tamanha brevidade e simplicidade, unidas e confundidas com o processo de refrão ou de paralelismo, típicos da poesia coral, oral e popular, quase obrigariam os leitores a fixar o poema após uma primeira leitura (SARAIVA, 2010, p. 31)

¹O trabalho trata de crianças em situação de refúgio. Não colocamos o termo *refugiadas* porque nem todas possuem o documento oficial de refugiado. Os solicitantes de refúgio “são pessoas que solicitam às autoridades competentes serem reconhecidas como refugiado, mas que ainda não tiveram seus pedidos avaliados definitivamente pelos sistemas nacionais de proteção e refúgio” (ACNUR, 2020).

A expressão “tinha uma pedra” aparece em sete dos 10 versos da composição, dando ênfase à palavra “pedra”, um material sólido da classe dos minerais que se encontra no “caminho” (passagem, trânsito, vida) do eu lírico. Metaforicamente, a expressão “pedra no caminho” é entendida como obstáculo que impede de alguma forma o livre trânsito ou a vida da pessoa, ainda mais com a aliteração do fonema “t” do verbo “tinha” e dos fonemas “p” e “d” do substantivo “pedra” que repetidamente ratifica a sonoridade do obstáculo. Quando o assunto é migração forçada, não faltam “pedras” espalhadas pelo “caminho” dos migrantes, elas estão no caminho deles desde seu país de origem, os acompanham em todo percurso da travessia e continuam em sua estrada no país de acolhimento.

São muitas *pedras* que motivam a migração forçada: condições climáticas; catástrofes naturais; falta de emprego; guerra; perseguição por religião, raça, nacionalidade, grupo social, opiniões políticas dentre outras. Segundo a ACNUR, Agência da ONU para refugiados, (2020), “70,8 milhões de pessoas foram forçadas a fugir de guerras, conflitos e perseguição. Esse é o maior nível de deslocamento forçado registrado por nós em nossos quase 70 anos de atuação”. Os que migram de forma forçada encontram tantas “pedras” na travessia pelo mar, pela terra ou pelo ar que alguns caem nesses obstáculos não conseguindo mais se levantar, pois morrem de fome, de sede, de frio, de doença, afogados, vítimas de violência. Ao chegar ao país de acolhimento, as “pedras” não se tornam poucas ou menores, pois há a necessidade de abrigo, emprego, escola para os filhos, acesso à saúde e ser respeitado como cidadão estrangeiro, não sofrer racismo ou xenofobia.

Como professora de literatura e afetuosa por essa arte, concordo com as palavras do poeta brasileiro Ferreira Gullar “A arte existe porque a vida não basta”. A literatura como arte das palavras e dos textos, embora não tenha obrigação formal, acaba, muitas das vezes, fornecendo suportes epistemológico, psicológico, cultural, social, catártico dentre outros. Geralmente, a minha memória aciona um poema, um conto, um romance, até uma canção ou outro texto literário nas conversas e atividades do dia a dia. Na temática de migração e refúgio alguns poemas foram lembrados, mas o primeiro que veio à memória foi o do Drummond - as *pedras* ficaram *rochosamente* em minha cabeça. Era preciso *quebrá-las e/ou transformá-las* para poder fazer a *travessia*, assim como os migrantes a fazem.

A epígrafe principal é o poema *No meio do caminho*, o qual vai dialogar com os temas dos capítulos desta dissertação. As outras epígrafes que aparecerão no início de cada capítulo são trechos de poemas ou relatos escritos por pessoas em situação de refúgio/migração. O capítulo um vai abordar os aspectos gerais da pesquisa, os objetivos, o campo, a metodologia, os referenciais teóricos e a revisão bibliográfica. O segundo capítulo irá contextualizar a

temática sobre migração e refúgio – a diferença de migrante e refugiado, as migrações contemporâneas, a legislação brasileira ao acolher o migrante e refugiado, a questão do preconceito vigente aos que se deslocam. O terceiro capítulo vai apresentar a Baixada Fluminense, especificamente Duque de Caxias no contexto migratório, bem como tratar da análise, interpretação e discussão dos resultados.

1 TRILHANDO O CAMINHO: CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

Os tiros que atingiam uma aldeia pacífica, Birwa, naquela noite de verão de 1948, não poupavam ninguém (...) no dia em que completava seis anos. Hoje sei que aquela noite pôs fim à minha infância. Os anos de inocência haviam terminado e, de repente, eu fazia parte do mundo dos “adultos” (...)

(*MAHMOUD DARWISH, 1969 APUD FARAH, 2011*)

Este capítulo abordará as características gerais da pesquisa: a revisão de literatura que nos fez perceber o pouco material existente sobre crianças em situação de refúgio/migração no campo da educação escolar; o objetivo geral que pretende analisar a inclusão dessas crianças dentro do colégio; os objetivos específicos que nos faz perguntar sobre a relação dessas crianças com as pessoas que as cercam: professores, colegas, família. Abordará também a metodologia e os conceitos teóricos.

A epígrafe do capítulo é um relato de Mahmoud Darwish, um poeta palestino que junto com sua família precisou morar num campo de refugiados no Líbano. “A perda de sua infância foi simultânea à perda de sua pátria” (FARAH, 2011). As rupturas que os deslocamentos produzem nos adultos são bastante consideráveis, imagine numa criança. Logo, a presente dissertação, de acordo com o caderno de campo das observadoras das oficinas realizadas, propõe-se a olhar as migrações sob a ótica das crianças.

1.1 Revisão de Literatura

Os temas da migração e do refúgio são explorados em várias áreas, como saúde, antropologia, sociologia, relações internacionais. Porém, na área de educação, ainda são bastante modestos os números de pesquisas identificados. Chegamos a essa conclusão depois de um levantamento bibliográfico realizado em setembro de 2019, nas principais plataformas acadêmicas utilizadas no país: a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Para fazer essa revisão de literatura, utilizamos diferentes combinações de palavras-chave relacionadas ao tema da inclusão de crianças em situação de migração e/ou refúgio em escolas públicas: educação escolar e refúgio; crianças imigrantes;

migração e educação fundamental; inclusão de crianças imigrantes/refugiadas, inclusão de crianças imigrantes/refugiadas e escola. A partir dessa busca, foram encontrados apenas 12 trabalhos na área da educação, dentre eles, uma monografia, duas dissertações e nove artigos, um deles realizado pela Universidade de Aveiros, em Portugal, como podemos ver na tabela a seguir:

Tabela 1. Perfil de trabalhos localizados

| Região | Autores/Título | Perfil | Ano | Universidade |
|---------------|--|---------------|------------|---------------------|
| Sudeste | <i>Trabalho docente e a questão do imigrante</i> (Cybele de Faria e Soares) | Artigo | 2015 | PUC-SP |
| Sudeste | <i>No hablamos español! Crianças bolivianas na educação infantil paulistana</i> (Ana Paula Silva) | Dissertação | 2014 | UNIFESP |
| Sudeste | <i>O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa</i> (Giovanna Modé Magalhães) | Artigo | 2010 | USP |
| Sudeste | <i>Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação</i> (Giovanna Modé Magalhães e Flávia Schilling) | Artigo | 2012 | UNICAMP |
| Sudeste | <i>Práticas de letramento, antropologia linguística e desigualdade social: casos etnográficos e compromissos teóricos</i> (James Collins) | Artigo | 2015 | USP |
| Sudeste | <i>Educação para refugiados congolezes em Duque de Caxias/RJ: A (in)devida inclusão de crianças e adolescentes</i> (Maicon Salvino Nunes de Almeida) | Monografia | 2017 | UFRJ |
| Sul | <i>Línguas adicionais em escolas públicas: discussão a partir de um cenário intercultural</i> (Maristela Pereira Fritzen e Ana Carolina de Souza Nazaro) | Artigo | 2018 | FURB |
| Sul | <i>Os processos migratórios dos séculos XIX e XX: diálogos entre o saber acadêmico e a Educação Básica</i> (Cristine Fortes Lia e Roberto Radünz) | Artigo | 2016 | UCS |
| Sul | <i>Aprender a nossa língua vernácula": A imigração e educação (rural) no Folha do Oeste (1946-1960)</i> (Rodrigo dos Santos) | Artigo | 2017 | UFFS |
| Sul | <i>Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar</i> (Marília Lima Pimentel) | Artigo | 2014 | UnoChapecó |

| | | | | |
|---------------------|---|-------------|------|------------------------|
| | Cotinguiba e Geraldo Castro (Cotinguiba) | | | |
| DF | <i>Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes</i> (Luciana Hartmann) | Artigo | 2017 | UNB |
| Aveiro/ Portugal | <i>Ser criança imigrante: (Re)construção da identidade e da cidadania</i> (Agné Jasiukonytė) | Dissertação | 2014 | Universidade de Aveiro |

Fonte: PAIVA, 2019

Pelo levantamento realizado, podemos perceber que a maioria das pesquisas encontradas foi produzida por universidades públicas localizadas no sudeste do país, principalmente no estado de São Paulo. Lembrando que os trabalhos achados compreenderam o período de 2010 a 2018. São Paulo é “historicamente construído e reconstruído por migrantes de diferentes nacionalidades, etnias, culturas e idiomas” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2020). No entanto, quando se trata de deslocamento, nada é permanente, e sim transitório. Segundo a Secretaria de Educação do Paraná (2014), no ano de 2014, as solicitações de refúgio no Brasil são, em sua maioria, apresentadas em São Paulo (45% do total de solicitações no período), seguida pelo Rio de Janeiro (20%) e Distrito Federal (14%)”. Em contrapartida, no ano de 2018, segundo a Polícia Federal (2019), São Paulo ficou em terceiro lugar nas solicitações de refúgio, foram 9.977 solicitações (12%). Nesse mesmo ano, o norte assume a posição titular de recebimento de deslocados: Roraima obteve 50.770 solicitações de refúgio (63%) e o estado do Amazonas, 10.500 (13%). O Sul teve um índice menor: Santa Catarina 1.894 (2%), Rio Grande do Sul 1.223 (2%), Paraná 1.408 (2%).

O fluxo migratório mais recente é o de refugiados e migrantes venezuelanos, que já representa o maior fluxo migratório para o Brasil do século XXI. Desde 2016, nacionais da Venezuela, país fronteiro ao norte do Brasil, vêm chegando ao país em busca de uma alternativa para a fome, a violência e a instabilidade política de seu país. A Polícia Federal estima que cerca de 260 mil venezuelanos vivem atualmente no país. 58% (75.903) das pessoas deste grupo está em Roraima, 12,7% (16.579) em Manaus, e somente 9,2% (11.903) está em São Paulo, onde historicamente se concentrou a maioria dos fluxos de refugiados e migrantes internacionais no Brasil (TENT, MISSÃO PAZ, ACNUR, 2020, p.9).

Também é importante ressaltar o papel das universidades públicas na realização de pesquisas sobre o tema, ratificando o papel dessas universidades como espaço de pesquisa social de inclusão.

É sabido que as universidades públicas que atingiram altos padrões de ensino e pesquisa foram aquelas que optaram pela valorização da dedicação exclusiva e pela pesquisa básica, isto é, exatamente aquelas que mantêm, em meio a todas as dificuldades, um grau elevado de independência com relação às injunções imediatas do mercado. E os obstáculos atualmente enfrentados para a manutenção destes requisitos refletem as pressões externas (e em grande parte já introjetadas) que a instituição vem sofrendo (SILVA, 2001, p. 299).

Entre os trabalhos localizados em nossa revisão de literatura, os objetivos mais comuns eram discussões sobre legislação e direitos das pessoas em situação de refúgio; análises sobre parâmetros de acolhimento e socialização das crianças em situação de imigração; análise dos discursos de professores sobre o acolhimento dessas crianças na escola pública, bem como estudos que visavam discutir o significado da prática docente ao lidar com imigrantes em sala de aula, indicando também uma agenda de pesquisa para o tema.

No conjunto de trabalhos analisados, a maior parte dos estudos utilizou metodologia qualitativa de pesquisa, com ênfase no uso de observação participante, entrevistas com profissionais da educação (professores, coordenadores pedagógicos ou gestores públicos) ou representantes de organismos da sociedade civil (Cáritas Arquidiocesana do Rio Janeiro) envolvidos no processo de inclusão das crianças nas sociedades estudadas. Além desses, também identificamos pesquisas que procuraram discutir o uso e a produção de materiais didáticos sobre o tema; as diferentes línguas estrangeiras oferecidas no currículo escolar dos sistemas públicos de ensino, mas não foca em pessoas em situação de imigração. Outro trabalho optou por uma perspectiva histórica de análise a partir de notícias veiculadas no período pós-guerra para discutir a relação entre imigração e educação escolar. Localizamos uma pesquisa que fez um levantamento bibliográfico pra pesquisar o que se tem falado sobre o tema imigração, refúgio e educação (mas é uma revisão do tema de forma geral com intuito de retirar alguns apontamentos para a prática pedagógica).

Entre os resultados encontrados, nessa revisão de literatura, foram apontadas as barreiras linguísticas, alguns alunos têm bastante dificuldade em aprender o idioma do país de acolhimento, pois são inseridos em sala de aula sem nenhum aporte, não havendo mediadores no seu processo educativo; a falta de preparo dos professores para lidarem com imigrantes em sala de aula, pois não tiveram nenhuma formação sobre tal tema; a falta de conhecimento dos professores sobre o tema da migração, sobre bilinguismo ou sobre os percursos das famílias e de alunos em situação de imigração. Muitas vezes sequer sabem sobre suas nacionalidades; a discriminação e a hostilidade no âmbito escolar por parte de professores e colegas de classe; a falta de documentação das pessoas em situação de refúgio que dificulta a entrada ou a

transição entre instituições educativas (nos diferentes níveis de ensino); a ausência de qualquer menção ao contexto de estudantes em situação de imigração ou de refúgio nos documentos legais de educação brasileiros.

Dos doze trabalhos encontrados, entendemos que apenas dois dialogam com nossa pesquisa de uma forma mais direta, pois um deles possui como sujeitos de pesquisa crianças e adolescentes congolese em Duque de Caxias (o mesmo município de nossa pesquisa) com intuito de saber como está sendo realizada a inclusão da criança refugiada congolese nas escolas municipais de Duque de Caxias. Porém, o trabalho faz uma análise documental e entrevistas com adultos, profissionais da escola (pedagoga, psicóloga e intérprete oficial da mãe congolese na Cáritas), e não algo que favoreça mais diretamente a voz das crianças em situação de refúgio. O outro trabalho focou nas crianças e também adolescentes como protagonistas da imigração, entrevistando-os. No entanto, esse trabalho tratou apenas dos imigrantes econômicos entrevistando as crianças não apenas no espaço escolar, mas a intenção era saber como era a vida no país de origem e como seria no país de acolhimento (em qualquer espaço, não só na escola).

Todos os trabalhos analisados contribuem para um maior desenvolvimento do tema no campo da educação escolar, mas é notório o pouco material produzido pela própria área de educação que aborde os desafios na inclusão de alunos e alunas em situação de imigração e ou de refúgio, visto que essa é uma realidade vigente em nossa sociedade, pois segundo ACNUR (2020), 40% das pessoas deslocadas no mundo são crianças, “entre 30 e 34 milhões, sendo dezenas de milhares desacompanhadas”. Segundo CONARE (2020), 43 mil pessoas em situação de refúgio documentadas vivem no Brasil. Os filhos deles – também em situação de refúgio - estão no colégio, ou pelo menos deveriam estar.

O pouco material encontrado no âmbito da educação significa uma das *pedras* que encontramos *no meio do caminho*, pois se o número de discentes em situação de refúgio é uma realidade visível no país, é necessário mais estudos para uma contribuição mais efetiva no campo, porque acreditamos que o fenômeno da imigração precisa ser entendido em sua complexidade e multidimensionalidade para que projetos pedagógicos possam afetar todas as dimensões da escola. Portanto, percebemos a relevância de nosso trabalho como uma contribuição para tal efeito, porque desejamos ouvir as crianças por meio de oficinas pedagógicas, segundo o caderno de campo das observadoras, dentro do espaço escolar para analisar o processo de inclusão delas.

1.2 A nossa pesquisa: objetivos

O objetivo geral de nosso estudo é analisar o processo de inclusão de crianças em situação de imigração e/ou de refúgio na escola pública. Para isso, realizamos um estudo de caso, com oficinas pedagógicas, em uma escola municipal de Gramacho², Duque de Caxias. O nome da escola não será utilizado na descrição da pesquisa, será substituído por Colégio Gramacho. Os nomes das crianças também serão substituídos por codinomes.

Para chegar ao objetivo geral, tivemos como objetivos específicos as seguintes propostas: verificar a percepção dos alunos em situação de refúgio sobre sua relação com a escola (professores e alunos); investigar como eles descrevem suas famílias e o bairro onde moram e estudam; compreender a visão dessas crianças sobre si e seu percurso migratório; conhecer sua relação com as línguas no contexto escolar visto algumas delas não terem o português como língua materna.

1.3 Metodologia

A autora Maria Cecília de Souza Minayo (2009) define metodologia como o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, a qual inclui de forma simultânea o método, as técnicas e a criatividade do pesquisador” (MINAYO, 2009, p.14) A metodologia selecionada para o desenvolvimento dessa pesquisa é de cunho qualitativo. Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. A pedagoga Arilda Schmidt Godoy (1995) afirma que a pesquisa qualitativa ocupa um “reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p.21).

No interior dessa abordagem qualitativa, escolhemos a estratégia de estudo de caso, uma investigação que visa tratar aspectos de um indivíduo, de uma população, uma situação, um fenômeno que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real em que ajuda o pesquisador “a responder questões como e por que certos fenômenos ocorrem” (GODOY,

² O bairro Gramacho possui uma estação de trem, fica próximo à Avenida Presidente Kennedy e é cortado pelo Rio Sarapuí. Existe outro bairro em Duque de Caxias chamado Jardim Gramacho, localizado às margens da Rodovia Washington Luís, o qual ficou conhecido por ter até 2012, o maior Lixão da América Latina. São dois bairros distintos que apresentam o mesmo nome. O colégio analisado fica no bairro Gramacho.

1995, p. 25). Partindo dessa concepção, nossa pesquisa foca num grupo específico - as crianças em situação de refúgio em uma escola de um município da periferia de Duque de Caxias -, a fim de compreender como se dá o processo de inclusão delas nesse ambiente escolar. Com intuito de analisar tal grupo específico, o processo utilizado de investigação para coletas de dados foi por meio de oficinas pedagógicas. As oficinas são “dispositivos pedagógicos que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem e estimulam o engajamento criativo de seus integrantes para a construção criativa e coletiva do conhecimento entre discentes e docentes” (MOITA E ANDRADE, 2006 *apud*, MARCELINO 2019, p.22). Visto o público ser infantil, nesta pesquisa, as oficinas funcionam como mecanismos significativos para a coleta de informações, pois possibilitam um ambiente descontraído e acolhedor por meio de dinâmicas que favorecem a participação das crianças e a observação e análise das observadoras envolvidas. Segundo Vera Maria Candau (1999):

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sóciodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc, são elementos presentes na dinâmica das oficinas. O desenvolvimento das oficinas, em geral, se dá através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção, coletiva e conclusão/compromisso. Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada para cada situação específica, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo (CANDAU, 1999, p.10).

As oficinas pedagógicas do presente trabalho foram feitas em uma escola municipal de Gramacho, Duque de Caxias com 13 crianças, de sete a dez anos, oito em situação de refúgio (uma de Angola e sete da República Democrática do Congo) e cinco brasileiras. Todas do ensino fundamental I.

Foi solicitada a permissão dos pais para que todas as crianças envolvidas pudessem participar. Eles assinaram um formulário com a permissão concedida. As oficinas foram realizadas uma vez por semana, com duração de aproximadamente três horas cada, no contraturno escolar. Elas almoçavam no próprio colégio e depois iam para a sala de aula. Todas as crianças em situação de refúgio matriculadas no colégio em questão puderam participar das oficinas e as crianças brasileiras foram indicadas pela própria escola.

Ao todo, foram seis oficinas pedagógicas, todas com temáticas específicas cada uma, com objetivos a serem alcançados e com atividades propostas. Cada oficina trabalhou com base em roteiro com temáticas, atividades e objetivos específicos. O roteiro serviu para uma pronta organização do projeto, porém não foi impositiva ou uma camisa de força, pois “as

oficinas são espaço de construção coletiva de um saber, intercâmbio de experiência (...) a experiência dos sujeitos no processo educativo” (CANDAUI, 1999, p.10). Portanto, houve atividades em que as crianças demoraram mais para fazer, por isso outras não puderam ser realizadas, algumas atividades elas não quiseram realizar, em alguns dias algumas estavam mais dispostas, outras não e vice e versa. “As oficinas pedagógicas contribuem para o exercício concreto dos direitos humanos” (CANDAUI, 1999, p.10), portanto foi levado em consideração o tempo das crianças bem como sua vontade em realizar alguma atividade ou não.

O roteiro foi elaborado pelo grupo de pesquisa do qual fiz parte, elaborando os objetivos da pesquisa, as atividades, os temas, e ainda participei fisicamente de uma oficina. Portanto esta pesquisa vai analisar as oficinas pedagógicas do ponto de vista do caderno de campo de quem realizou fisicamente as seis oficinas. Foram três pessoas na oficina um (a educadora, a estudante observadora e eu); e duas pessoas nas demais oficinas (a educadora e a estudante observadora).

1.4 Marcos teóricos

A palavra inclusão, no campo educacional, muitas vezes é vista como um meio de se trabalhar com alunos com deficiência física a fim de que não sejam excluídos no contexto escolar. Entretanto, tal vocábulo tem se tornado cada vez mais amplo, apoiando e acolhendo outros tipos de diversidade. Nossa pesquisa não focará em crianças com deficiências, mas em crianças em situação de refúgio.

Vários aspectos destas caracterizações de inclusão têm importância especial: a inclusão abrange todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito (AINSCOW, 2009, p.20).

Ainscow (2009) ainda fala sobre “valores inclusivos” que “inclui reconhecimento e valorização de uma variedade de identidades, para que as pessoas sejam aceitas como elas são” (AINSCOW, 2009, p.19). Acrescentando a esse conceito, Mantoan (2018) afirma:

A inclusão escolar envolve, basicamente, uma mudança de atitude face ao Outro: que não é mais um, um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e com o qual convivemos um certo tempo, maior ou menor de nossas vidas. O Outro, é alguém que é essencial para a nossa constituição como

pessoa e dessa Alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a Justiça, a garantia da vida compartilhada (MANTOAN, 2018, p. 1).

Em relação a essa perspectiva ampliada do conceito de inclusão, neste trabalho dialogamos com o conceito de educação intercultural (CANDAU, 2000), a qual afirma que as diferenças estão longe de ser um problema, na verdade, as diferenças são riquezas, precisam coexistir com intuito de promover diálogos entre elas. Vera Maria Candau (2017) disse:

Para promover a igualdade é importante reconhecer as diferenças. A escola é vista como um espaço de homogeneização ou padronização. Ao perguntar ao professor “Como vocês lidam com as diferenças?”, eles respondem “Aqui não tem isso, aqui todo mundo é igual, a gente trata todo mundo igual”. O igual fica como padronizado, homogêneo e as diferenças vistas como problemas. O professor deve ter a atitude de valorizar os diferentes referenciais que estão presentes em sala e educar ao respeito a cada um, das especificidades de cada pessoa, reconhecer o valor que cada um tem e sua diferença. A sociedade se enriquece reconhecendo as diferenças. É importante articular a igualdade com a diferença. A igualdade não se contrapõe à diferença, e sim a desigualdade. Diferença se contrapõe à padronização. A Educação Intercultural é um processo que valoriza as diferenças; que promove o diálogo; a construção da justiça, não só a social, mas a cognitiva, cultural, econômica; visa articular igualdade e diferença na construção da democracia em que os diferentes saberes e diferentes sujeitos sejam reconhecidos. (CANDAU, 2017).

Percebemos que a fala de alguns professores *aqui todo mundo é igual, aqui a gente trata todo mundo igual* é comum em vários espaços, não só dentro da escola. Uma canção do grupo Engenheiros do Hawaii, uma banda brasileira de rock, formada em 1984 traz o título da música *Ninguém = Ninguém* em que o refrão faz menção a citação de George Orwell (1945) *todos iguais, alguns mais iguais que os outros* que segundo a música é espantoso que tanta gente minta a mesma mentira: *todos são iguais*, pois em um país democraticamente constituído, mas cheio de privilégios a determinados grupos, o discurso *todos são iguais perante a lei* soa um tanto sinuoso. A canção põe em dúvida o conceito de igualdade, pois se todos são iguais, por que uns são mais iguais que outros? Explicando esse discurso igualitário dentro do espaço escolar Vera Maria Candau (2011) afirma:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. (CANDAU, 2011, p. 242).

Portanto, “a igualdade de direitos, o respeito às diferenças, são os pilares para a construção da democracia. A modernidade foi construída na afirmação da igualdade” (CANDAU, 2000, p.50). Com essa visão, as novas situações como a presença de estrangeiros

nas escolas públicas provocam uma problemática favorecendo a assimilação cultural, quando a cultura de origem desses grupos é ignorada ou silenciada. Nosso trabalho pretende contribuir para um caminho diferente do discurso de igualdade estabelecido. Ao analisar a inclusão das crianças em situação de refúgio na escola, o intuito é observar como a diferença é vista nesse espaço, colaborando para o respeito e a valorização de uma educação mergulhada na diversidade.

A educação intercultural nos ajudará a compreender o fenômeno das migrações na escola enfatizando a existência das diferenças - mesmo havendo instituições escolares dizendo que *todos são iguais* -, valorizando tais diferenças como algo muito positivo no ambiente escolar contribuindo para trocas culturais entre alunos e professores, “favorecendo a coexistência pacífica entre todos e reforçando uma convivência mais dialógica entre os diferentes” (ANDRADE, 2009, p.29). Sobre esse debate, Candau (2007) afirma:

Uma frase do sociólogo português Santos (1997) sintetiza, de maneira especialmente oportuna, esta tensão: “temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza.” Neste sentido, não se deve opor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença e sim, à desigualdade. Diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, a tudo o “mesmo”, à “mesmice” (CANDAU, 2007, p. 400).

A ideia de diferença se aproxima do conceito de identidade (HALL, 2006). Esse tema é objeto de estudo para muitos autores em diversos campos do conhecimento. Rogério Tilio (2009) citando Weeks (1990) diz que a identidade é o sentimento de pertencer a um determinado grupo, o que você tem em comum com algumas pessoas e o que o torna diferente de outras. Segundo Silva (2000), identidade e diferença são termos que se complementam, a diferença é um produto da identidade. Afirmarções tais como “ela é chinesa significa dizer que ela não é argentina, não é japonesa (...), não é brasileira” (SILVA, 2000, p. 75). A identidade é aquilo que se é enquanto que a diferença é aquilo que o outro é. O autor afirma ainda que “identidade e diferença não são características essenciais, encontradas na natureza, mas são construídas num contexto social e cultural” (SILVA, 2000, p.76), ou seja, parte de um ponto de vista, de uma perspectiva, de uma forma de se olhar o mundo.

A identidade e a diferença são uma relação social, não são definidas, são impostas. Estão em estreita conexão com relações de poder (...). Onde existe diferenciação – identidade e diferença – aí está presente o poder. Marcas de presença do poder: Incluir/excluir (estes pertencem, aqueles não); Demarcar fronteiras (nós e eles); Classificar (bons e maus); Normalizar (nós somos normais, eles não são normais).

Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e diferenças. (SILVA, 2000, p.81).

Para Stuart Hall (2006), não há uma identidade fixa, inabalável, imóvel, pois o sujeito pós-moderno possui uma identidade fragmentada. É como se tal sujeito fosse constituído por páginas arrancadas de um mesmo livro, ingredientes separados de uma mesma comida, galhos de uma mesma árvore, retalhos de um mesmo tecido, versos cortados de um mesmo poema, teclas separadas de um mesmo piano, enfim, as identidades dicotômicas, ancoradas em tradições e estruturas impostas em um sistema parecem não ter tanto espaço como antes por conta de sua fluidez.

A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpolados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos (...). Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu.’ (HALL, 2006, p. 13).

Para o autor, um dos motivos para uma identidade descentralizadora é a globalização, porque tal fenômeno, com suas consequências imediatas, contribuiu para que as identidades nacionais se tornassem híbridas culturalmente.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas - desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem "flutuar livremente". Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades, cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós (HALL, 2006, p.75).

A globalização possui um “efeito de contestar e deslocar as identidades centradas, fechadas numa cultura nacional, exercendo uma influência pluralizante sobre as identidades tornando-as mais diversas” (HALL, 2006, p.87). O fenômeno da globalização colaborou significativamente com outro fenômeno – as migrações. A migração tem impactos ao mesmo tempo sobre o país de origem e o país destino. A migração produz identidades plurais, identidades que não têm uma pátria (WOODWARD, 2000).

Movimentos migratórios em geral deslocaram grandes contingentes populacionais, favorecendo assim, processos que afetam tanto as identidades subordinadas quanto às hegemônicas. Finalmente, é a viagem em geral que é tomada como metáfora do caráter necessariamente móvel da identidade (...) A viagem obriga ao viajante a se sentir “estrangeiro”, a se posicionar por um momento como o “outro”. A viagem proporciona a experiência do “não sentir-se em casa” (SILVA, 2000, p.88).

Os conceitos de identidade e diferença dialogam com o conceito de cultura, assunto bastante explorado nos campos de pesquisas sociais. Dourado e Poshar (2010) citando Tylor (1871) e Thompson (1995) explicam cultura do ponto de vista etnográfico como “conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e quaisquer outras habilidades ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR e THOMPSON APUD DOURADO e POSHAR, 2010, p.37). A afirmação que cultura é qualquer habilidade ou hábitos adquiridos tem a ver com o conceito de Laraia (2013) sobre o termo, pois o autor declara que cultura não é algo estático, mas dinâmico, é um processo em construção permanente. Todo ser humano é capaz de se inserir em qualquer cultura, não importando sua raça ou origem, refutando assim, a ideia arcaica do determinismo biológico de que as pessoas nascem com hábitos que são inatos.

Para o antropólogo Clifford Gertz (1989), numa perspectiva interpretativa, a cultura é como uma teia de significados, um texto no qual o ser humano está imerso:

O conceito de cultura que eu defendo, e cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GERTZ, 1989, p.4).

Ele compreende a cultura a partir do ponto de vista que os indivíduos têm sobre si mesmos e sobre suas ações, ou seja, as pessoas agem porque aquela ação tem um significado, um símbolo para elas. No exemplo do próprio autor citado, duas pessoas piscando podem ter objetivos totalmente diferentes, uma pode piscar por um tique, a outra, uma piscadela conspiratória, uma combinação secreta com alguém. O movimento é o mesmo (a contração da pálpebra), porém o ato possui um significado distinto um do outro. “A descrição densa” ou detalhada, segundo o antropólogo, vai atribuir motivos e descrever significados, diferenciando os contextos de um mesmo movimento. A sociedade dentro dessa perspectiva é a soma ou

conjunto desses vários significados que as pessoas estão atribuindo, formando assim uma rede ou teia de significados. “É através do fluxo do comportamento, mais precisamente, da ação social que as formas culturais encontram articulação”. (GERTZ, 1989, p.12).

Outro autor a falar de cultura é o sociólogo Stuart Hall (1997). Para ele, cultura é uma das condições constitutivas da prática social possuindo relação com o significado. Para ele, toda prática social tem uma dimensão cultural.

O impacto das revoluções culturais sobre as sociedades globais e a vida cotidiana local, no final do séc. XX, pode parecer significativo e tão abrangente que justifique a alegação de que a substantiva expansão da “cultura” que experimentamos, não tenha precedentes. Mas a menção do seu impacto na “vida interior” lembra-nos de outra fronteira que precisa ser mencionada. Isto se relaciona à centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como um ator social (...) em nossas ações, instituições, rituais e práticas (HALL, 1997, p. 23).

Segundo o autor, a cultura não é uma questão de ser, mas de se tornar, é uma produção. Vivemos numa época de hibridismo cultural devido ao fenômeno da globalização. As culturas não são estáticas, mas estão em constante transformação e reconfiguração.

Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (...) a globalização vem ativamente desenredando e subvertendo cada vez mais seus próprios modelos culturais herdados essencializantes e homogeneizantes (...) As identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera (HALL, 2003, p.44).

Para Hall (2006), a globalização produziu efeitos nas culturais mundiais por ser um fenômeno que atravessa fronteiras e integra pessoas de diversas regiões, nacionalidades e costumes diferentes, sendo assim, causa transformação e reconfiguração nas culturas mundiais. Aspectos de uma cultura podem ser facilmente identificados em outras, pois vivemos em uma época de “hibridismo cultural” (HALL, 2006, p.62). A globalização, segundo Hall, seria um dos fatores preponderantes para a crise de identidade, da identidade não unificada (unificada de acordo com o Iluminismo), mas descentrada e fragmentada, modificando o entendimento do ser sobre o mundo e sobre si.

O conceito de cultura é importante para o nosso trabalho, porque analisará nas oficinas crianças de três nacionalidades: Brasil, Angola e República Democrática do Congo e como elas se relacionam entre si, com suas identidades e como olham para os costumes do colega. Moreira e Candau (2003) falam da importância do olhar para cultura na educação escolar:

O que está em questão, portanto, é a visão monocultural da educação. Os “outros”, os “diferentes” – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural. A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas (...) Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 160, 161).

Outro conceito importante a ser observado nessa pesquisa é o de diáspora (HALL, 2003). A palavra tem origem nos estudos judaicos e tem a ver com migração forçada de judeus para várias partes do mundo. Porém, com o tempo, a palavra tomou uma proporção maior para além dos judeus.

Diáspora significa o espalhamento dos povos, que saem de sua terra de origem para concretizar a vida em outros países ou em outros continentes. Seja de forma forçosa ou por opção própria, os povos que abandonam sua casa jamais se desapegam das origens, e mantém através da tradição a cultura na qual nasceram. Isso se dá pela manutenção da língua, da religião, modo de pensar e agir. Mas essa cultura original, no contexto diaspórico, está em constante transformação, de maneira que novos costumes acabam sendo assimilados e interferem não apenas na identidade pessoal como na identidade coletiva, que por sua vez reflete a identidade cultural de determinado grupo (...) A História, enquanto relato que preserva os acontecimentos ao longo do tempo, ou pelo menos uma versão desses acontecimentos, está cheia de eventos diaspóricos, seja no período de formação de colônias e ocupação dos espaços territoriais, ou modernamente, quando povos vão em busca de melhores condições de vida e trabalho em outros países (CANCIAN, 2007 p. 2).

Cancian (2007) cita alguns autores para dissertar sobre dois tipos de diáspora:

O termo diáspora refere-se ao trauma coletivo de um povo que voluntária ou involuntariamente foi banido da sua terra e, vivendo num lugar estranho, sente-se desenraizado de sua cultura e de seu lar. Spivak (1996) distingue entre a diáspora pré-transnacional e a diáspora transnacional. A primeira aconteceu quando milhões de escravos entre os séculos 15 e 19 foram deslocados de suas terras e colocados nas Américas para trabalhar nas fazendas dirigidas por europeus. A diáspora transnacional inclui trabalhadores de *indentured labour* no século 19, e deslocamentos contemporâneos por causa da fome, guerra civil, desemprego, prostituição, desejo de fazer parte do mundo industrializado. Essa diáspora pode ser a diáspora sul-norte envolvendo principalmente Caribenhos, Africanos e Asiáticos que emigram às antigas metrópoles para trabalhar; e a diáspora intra-continental especialmente produzida pela fome e pelas guerra civis (retirantes nordestinos brasileiros para o sul em busca de emprego; Africanos da Libéria, Etiópia, Ruanda e

de outros países fugindo da morte certa em guerras inter-tribais) (BONICCI APUD CANCIAN, 2007, p. 4).

Para Stuart Hall (2003) o termo envolve o fenômeno das migrações humanas e indaga como fica a identidade e a diferença após a diáspora:

O conceito fechado de diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um 'outro' e de uma oposição rígida entre o de dentro e o de fora. Porém as configurações sincretizadas da identidade cultural requerem a noção derridiana de *différance*, uma diferença que não funciona através dos binarismos, fronteiras veladas que separam finalmente, mas são também *places de passage* (lugares de passagem) e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim (HALL, 2003, p. 33).

O conceito de diáspora será importante para este trabalho, pois os sujeitos de nossa pesquisa são as crianças em situação de refúgio/migração na escola. Tais crianças tiveram uma experiência diaspórica trazendo consigo não só seus corpos ou os corpos de alguns membros de sua família, mas toda uma identidade e cultura desenvolvidas e em desenvolvimento que irão se misturar com a cultura do país de origem produzindo outras identidades. Elas trazem suas próprias *pedras* ou *terras*. No entanto, *pedras* não só como metáfora de obstáculo, mas *pedras* como símbolo de terra, a terra que traz consigo, impregnada de sua subjetividade, encharcada na poeira de seus corpos, de suas roupas, em sua forma de ver o mundo. Segundo Hall (2003) as identidades se tornam múltiplas em situação de diáspora. “Identidade e cultura estão, assim de tal forma, imbricadas que é impossível separá-las, e essas reflexões vêm mais claramente à tona quando se enfatiza um processo diaspórico” (CANCIAN, 2007, p. 7).

Além de seus corpos, de sua identidade e de sua cultura, essas crianças trouxeram junto consigo sua língua materna e, na medida em que, entendemos que língua, identidade e cultura estão intimamente imbricadas, a temática da linguagem também se torna necessária nesse diálogo teórico. Partimos da concepção de linguagem como processo de interação (BAKHTIN, 2009), ou seja, ação entre pessoas – o sujeito se constitui nas diferentes situações de enunciação das quais participa e “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN, 2009, p. 127). Distinguindo-se assim, das concepções que compreendem a linguagem como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação.

A ideia de linguagem como expressão do pensamento vê a língua apenas como a tradução do que se pensa, isto é, o ser humano pensa e exterioriza seu pensamento. Nessa concepção, predomina o eu (tudo que o eu pensa é exteriorizado). A unidade básica de análise é a palavra, portanto o conceito de certo e de errado é predominante nessa teoria, bem como a ideia de que a fala precisa seguir a escrita prescritiva da gramática normativa. Tal ideia desconsidera a cultura e a identidade dos falantes da língua, pois condiciona as pessoas a pensarem que não sabem “falar” sua própria língua, já que existem regras claras a serem seguidas dentro de uma gramática desvinculada de seu contexto de uso. Nessa concepção de linguagem, o ser humano é visto como um indivíduo dotado de um dom, um ser criativo, com a potencialidade de dominar as regras de certo e de errado da sua língua, já que com essa ideia “presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem” (TRAVAGLIA, 2008, p. 21).

Concordamos com Irandé Antunes (2007) quando se opõe a essa concepção, defendendo que “nossa língua nos deixa ver de onde somos”, possibilitando-nos “experimentar o sentimento de pertença, de ser gente de algum lugar, uma espécie de atestado de nossas identidades” (ANTUNES, 2007, p.96). Pensar que alguém não saiba se expressar em sua língua é, de alguma forma, silenciar e ser silenciado, porque se a pessoa não é capaz de se manifestar na língua que constitui sua identidade, como vai conseguir se posicionar ou fazer críticas preponderantes sobre o que está ao seu redor?

Por outro lado, a ideia de linguagem como comunicação trata a língua somente como tendo a função de transmitir uma informação de um emissor a um receptor, adotando uma ideia de língua como competência em que o sujeito transmite sua mensagem e espera que o receptor a decodifique exatamente da maneira em que foi intencionada, assim, a unidade básica de análise passa a ser a frase, porém não importando tanto o contexto em que é dita ou escrita. Essa concepção também não considera que os conceitos de cultura e identidade estejam associados à linguagem, pois a língua é vista meramente como uma ferramenta a serviço dos falantes, ela é apenas um instrumento, uma ferramenta que a pessoa usa para desempenhar mecanicamente as suas funções, não importando os contextos de uso, as expressões culturais embutidas na língua, nem quem é seu interlocutor, porque basta apenas ter um receptor que irá decodificar o que o emissor codificou para ele, sem ambigüidades, sem mal entendidos, sem duplo sentido, sem coparticipação efetiva desses dois elementos da comunicação: emissor e receptor. Dessa forma, a língua é apenas um código e “esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada” (TRAVAGLIA, 2008, p. 22).

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização - na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que separa o homem no seu contexto social (TRAVAGLIA, 2008, p.22).

A concepção de linguagem defendida neste trabalho, como supracitado, parte da perspectiva interacionista de Bakhtin (2009) que entende a linguagem como processo de interação. Nessa perspectiva, o foco está na interação, na relação que se estabelece entre os sujeitos e na estreita ligação entre língua, identidade e cultura.

Segundo Irandé Antunes (2007) nessa perspectiva:

(...) a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (que tem um significante e um significado), deixa de ser apenas um conjunto de regras ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Como tal, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sócio-cultural (ANTUNES, 2007, p. 94).

De acordo com Irandé Antunes (2007), a língua não se desvincula da cultura e da identidade de um povo. Para ela, “o povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo, da linguagem verbal” (ANTUNES, 2007, p. 93). Segundo a autora, a língua como entidade concreta não existe, e sim falantes dessa língua ou grupos de falantes, numa determinada situação social específica faz uso dessa língua, usam e “criam recursos linguísticos para interagirem uns com os outros” (ANTUNES, 2007, p. 95). Pensar numa gramática normativa e prescritiva que dará conta de todas as situações comunicativas e de todos os seus contextos de uso (manifestações culturais) é pensar numa língua unívoca, homogênea, com seres humanos totalmente iguais (com identidades uniformes) e em contextos comunicativos similares em todas as regiões do país.

Na concepção interacionista bakhtiniana, não é o pensamento que organiza a expressão (linguagem), como apresenta a perspectiva de língua como expressão do pensamento, mas é o oposto: é a expressão que organiza a atividade mental.

O centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que

organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos organizados (BAKHTIN, 2009, p. 116)

Não nascemos com a linguagem dentro da mente, ela entra na consciência de fora para dentro, ela se manifesta no processo de interação social. Nós pensamos porque somos constituídos na e pela linguagem. A atividade mental se organiza porque falamos, escrevemos, expressamo-nos. O sujeito se expressa porque algo no mundo o afetou e isso se transforma em pensamento, daí ele é impelido, estimulado, provocado a dar uma resposta, conseqüentemente, vai usar a fala ou a escrita para passar essa resposta para outro sujeito, para outra consciência, no entanto a outra pessoa pode receber da maneira esperada ou não, porque ela também será afetada de alguma maneira pelas palavras. “Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico (...) é uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada” (BAKHTIN, 2009, p. 125).

Para Bakhtin (2009) a palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial. Os discursos são carregados de ideologia – conjunto de valores que define a tomada de decisão do indivíduo, valores esses que ele adquire ao longo de sua vida inserido em uma sociedade e em um determinado contexto. As palavras que o locutor escolhe dizer, a forma com que ele usa as palavras ou as recebe em determinados contextos denotam a visão de mundo dele, ratificando assim, que linguagem, identidade e cultura estão interligadas. O discurso é constituído no âmbito de uma esfera social, e por isso influenciado pela ideologia e pela valoração atribuídas pelo sujeito. O sujeito possui diversas possibilidades de dizer ou escrever a mesma coisa de diferentes formas de acordo com a sua visão ideológica ou de acordo com a do seu interlocutor, isto é, ao *tomar* a palavra em alguma realidade concreta de interação, o sujeito deixa traços de suas experiências, de seu modo de pensar, de seu núcleo familiar, da comunidade de que faz parte, da sociedade na qual está inserido e, muitas vezes, ainda leva em conta todos esses traços do(s) seu(s) interlocutor(es).

Portanto, a palavra, na concepção interacionista, perde o status dicotômico de signo – significante e significado e se torna muito mais ampla do que uma abstração. Assume um caráter social e ideológico vinculada com a realidade em que circula. A palavra é uma porta de entrada para o diálogo em diversos discursos nos quais está inserida. Por exemplo, a palavra “basta” escrita em um cartaz em uma manifestação contra o racismo é um convite para se pensar em todos os discursos relacionados ao tema racismo: preconceito, discriminação, falta de oportunidades. Diferentemente dos discursos de disciplina e

obediência quando um pai ou uma mãe diz “basta” para um filho que está sendo desrespeitoso com alguém ou indisciplinado. Ou ainda um “basta” de um professor para com alunos que estão praticando bullying com um colega em sala, um “basta” para se refletir em discursos como disputa de poder, o diferente é visto como algo negativo, discriminação. É a mesma palavra ou o mesmo enunciado em enunciações diferentes e que carregam discursos distintos ou semelhantes.

Combinar palavras num enunciado não é uma combinação fortuita, pois no ato concreto de enunciação, os locutores escolhem suas palavras para comporem os enunciados. “A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2009, p. 116). Essas combinações de palavras vão variar se o interlocutor é alguém de seu grupo social, se é membro de sua família, se é um amigo, se é o chefe, orientador. Assim como a palavra, o interlocutor não é abstrato, ele faz parte da situação interativa. O ambiente também é preponderante para as escolhas de palavras por parte do locutor: uma reunião de trabalho, um seminário acadêmico, uma roda de amigos.

A ausência de palavras escolhidas também é fundamental para a produção de sentidos nos enunciados, pois as palavras dialogam com outras palavras mesmo as que não estão sendo ditas ou escritas. Por exemplo, no enunciado “se puder, fique em casa”, no campo da enunciação da pandemia de 2020, há palavras não escritas ali, mas que dialogam com as que estão expostas. Pois, no enunciado, fica aparente que há pessoas que não podem ficar em casa, porque precisam trabalhar e há pessoas que podem, mas não ficam por não ter consciência coletiva ou por outros fatores. Isso aciona uma série de discursos que dialogam entre si: pandemia, doença, quem tem privilégio de ficar em casa ou não. Então, há uma combinação de sentidos, há uma relação dialógica entre as palavras e os discursos.

A perspectiva interacionista de Bakhtin também se contrapõe ao pensamento de língua apenas como comunicação de um emissor a um receptor, porque tal perspectiva de linguagem coloca o receptor como sujeito passivo do ato comunicativo, apenas recebendo a mensagem. Entretanto a concepção de linguagem como processo de interação – ação entre pessoas -, defende que não há passividade entre os integrantes num ato concreto de interação.

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 117).

Não existe sujeito inerte, passivo numa situação interacional. Os envolvidos sempre estão ativos, pois as palavras despertam reações diversas nos interlocutores. As relações sociais se materializam por meio da linguagem verbal e não verbal. Por exemplo, numa sala de aula em que por algum momento o professor é o locutor, a palavra está procedendo dele, mesmo que os alunos não falem nada, já estão reagindo por prestar atenção, pensar sobre o que está sendo dito, tentar entender a matéria, refletir, não concordar, concordar. E se na hipótese de alguns alunos serem apáticos quanto a essa aula não prestando atenção, estão também mostrando uma atitude ativa reagindo com uma aparente indiferença por pensarem ou que a aula está sendo enfadonha, ou por não concordarem com o que está sendo dito, ou até mesmo com alguma reação considerada indisciplinada em sala. De qualquer forma, houve interação de todos os integrantes, desde o professor até todos os alunos inseridos nessa situação de interação. Conforme diz o filósofo da linguagem citado acima, a palavra é uma espécie de ponte ou mediadora entre mim e o outro, ou seja, todas as vezes que alguém se dirige a mim ou eu ao outro sou afetada por suas palavras e, conseqüentemente, afeto-o com as minhas.

Percebemos, portanto, que a concepção interacionista atrela língua, identidade e cultura, isto é, a fala e a escrita vão além do plano morfológico e sintático. Sabemos que a sintaxe é importante, pois em determinadas inversões na ordem de uma estrutura sintática, não vai se entender o que está sendo dito ou escrito, porém a ação entre as pessoas por meio da linguagem ultrapassa estruturas e nomenclaturas gramaticais. Por isso que as palavras em um enunciado não são combinações ingênuas, pois elas são escolhidas de acordo com as identidades dos integrantes no processo de interação, bem como a cultura em que eles estão inseridos. Não que o sujeito seja determinado pela cultura, mas ele faz parte da cultura e age por meio da linguagem nas condições existentes nessa determinada cultura, porque faz parte dela.

Acreditamos que essa concepção de linguagem seja importante para nossa pesquisa, porque além de compreender que língua está associada à cultura e à identidade, contribui para que o professor possa levar em conta os diferentes sujeitos presentes em sala de aula em situações concretas de interação, com diferentes discursos, com diferentes falares, não só no âmbito regional, mas também internacional já que nossos sujeitos de pesquisa são crianças em situação de refúgio da República Democrática do Congo e de Angola, bem como crianças do Brasil.

2 AS PEDRAS DO DESLOCAMENTO: O FENÔMENO DAS MIGRAÇÕES

São nossas vidas jogadas ao nada,
Somos barrados nas fronteiras...
como se tivéssemos cometidos crimes!
Matam-nos,
Hostilizam-nos,
Tudo porque, um diz quem manda aqui sou eu,
E outro do outro lado responde, a terra é minha!
E tudo resulta em uma colisão, e quem morre sou eu!
Carta do Refugiado às Nações- (MOISÉS ANTÓNIO, 2017)

Este capítulo apresenta uma contextualização sobre o fenômeno das migrações. Aborda a diferença significativa entre refúgio e migração, trata especificamente das migrações contemporâneas. Embora o fenômeno migratório seja algo muito antigo na sociedade, há alguns fatores contemporâneos que intensificaram o deslocamento de pessoas. O capítulo também vai mostrar um pouco da legislação brasileira no que tange refúgio e migração.

O subtítulo: *Quebrando pedras de preconceito* dialoga diretamente com a epígrafe. O trecho do poema que abre o capítulo é de um imigrante angolano, professor e poeta. O poema foi recitado na abertura de uma conferência da Cáritas do Paraná com representantes da ACNUR. O poema deixa claro o preconceito vivido pelos refugiados em nome de terras, fronteiras trazendo consequências desastrosas para quem precisa se deslocar.

2.1 Refúgio e migração

A Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2009) explica o fenômeno da migração humana como sendo o movimento de uma pessoa, ou um grupo de pessoas que se deslocam por meio de fronteira internacional ou dentro do próprio Estado, abrangendo qualquer movimento da população, seja qual for sua extensão, sua composição e suas causas, incluindo-se a migração de refugiados, deslocados internos, migrantes econômicos, reunificação familiar e asilo, dentre outras finalidades.

Em outras palavras, migrar é sair de um país ou região geográfica – também chamado de estado ou país de origem – para outro país ou região geográfica. Diferente da viagem motivada pelo turismo, o migrante almeja permanecer (de forma temporária ou permanente) por um período significativo e/ou criar laços/vínculos no chamado estado ou país de destino ou de acolhimento. A Organização das Nações Unidas (ONU) recomenda definir como migração a permanência de uma pessoa em um lugar de destino a partir de um ano ou mais, entendendo a estadia por um período menor como uma visita temporária (OIM, DPU, curso on-line 2019)³

A OIM afirma que a migração necessita de uma abordagem global e respostas coordenadas com intuito de um entendimento comum e cooperação internacional. Para tanto, foi elaborado um glossário para servir de guia no entendimento de expressões e conceitos:⁴

Migrante No plano internacional não existe uma definição universalmente aceita de migrante. O termo migrante compreende, geralmente, todos os casos em que a decisão de migrar é livremente tomada pelo indivíduo em questão, por razões de “conveniência pessoal” e sem a intervenção de fatores externos que o forcem a tal. Em consequência, este termo aplica-se, às pessoas e membros da família que se deslocam para outro país ou região a fim de melhorar as suas condições materiais, sociais e possibilidades e as das suas famílias. **Migrante ambiental** o termo aplica-se a pessoas ou grupos de pessoas que, devido a alterações ambientais repentinas ou progressivas que afetam negativamente as suas vidas ou as suas condições de vida, veem-se obrigados a deixar as suas residências habituais, ou escolhem fazê-lo, temporariamente ou permanentemente, e que se deslocam dentro do próprio país ou para o estrangeiro. **Migrante documentado** Migrante que entrou legalmente num país e aí permanece com respeito pelos critérios de admissão. **Migrante econômico** Pessoa que deixa o seu lugar de residência habitual para se instalar fora do seu país de origem, a fim de melhorar a sua qualidade de vida. Este termo pode ser usado para distinguir refugiados que evitam perseguições e também se refere a pessoas que tentam entrar num país sem a autorização e/ ou recorrendo a procedimentos de asilo de má fé. Aplica-se também a pessoas que se instalam fora do seu país de origem enquanto dura uma estação de colheita, mais propriamente designados por trabalhadores sazonais. **Migrante irregular** Alguém que, devido a uma entrada ilegal ou um visto fora do prazo de validade, não tem estatuto legal no país de trânsito ou de acolhimento. O termo aplica-se ao migrante que infringe as normas de admissão de um país e a qualquer outra pessoa não autorizada a permanecer no país de acolhimento (também designado por migrante clandestino/ ilegal/ indocumentado ou migrante em situação irregular). **Migrante rural** Migrante interno que se desloca de uma área rural para outra. **Migrante rural-urbano** Migrante interno que se desloca de uma área rural para uma área urbana. **Migrante urbano** Migrante interno

³ Curso on-line em parceria com a OIM (Organização Internacional para as Migrações) e DPU (Defensoria Pública da União) Disponível em: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/269>.

⁴ Este glossário teve um grande período de maturação. Nos anos setenta foram preparados esboços informais pela OIM e foram utilizados pelo seu pessoal. No final dos anos oitenta a tentativa de consolidação foi renovada pelo centro de cooperação técnica da OIM, em Viena, tendo o seu resultado sido publicado em 2001 no “Migration Handbook” (Manual da Migração), editado por P. J. Van Krieken. No contexto da iniciativa recente da OIM de reforçar e aumentar o seu envolvimento na área do direito internacional da migração, foi decidido produzir este glossário e consolidar num único texto a terminologia usada na área da migração a fim de facultar uma referência fiável para os profissionais, os funcionários do Governo da área da migração, os estudantes, entre outros. O produto atual não pode ser considerado exaustivo e quaisquer comentários ou sugestões para uma eventual segunda e mais completa edição são bem-vindos. (OIM, 2009, p.3).

que se desloca de uma área urbana para outra, geralmente, em busca de emprego. (OIM, 2009, p.43-45).

O glossário acima diferencia os tipos de migrantes existentes. Afirma que não há uma definição específica do termo no plano internacional, porém comumente a terminologia é empregada para pessoas que decidem migrar por motivos diversos, mas acaba sendo uma escolha pessoal ou familiar. Embora existam muitas *pedras* no caminho dos migrantes, o direito de escolher se mudar para outro país e a escolha do país para migrar acaba sendo uma das maiores diferenças desse termo para a terminologia *refugiado*.

A Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados define o termo *refugiado* como:

São pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados (ACNUR, 2020).

Segundo a definição acima, o refugiado, de forma geral, não possui o poder de decisão de escolher para onde vai ou se deve ou não sair do seu país de origem, ele sai porque sua vida depende disso.

Segundo a Organização das Nações Unidas, existem os refugiados:

Políticos: pessoas que fogem devido a perseguições por motivos políticos em seus países. **Religiosos:** pessoas que fogem de seus países devido a perseguições por causa das suas crenças religiosas. **De guerras:** pessoas que fogem por causa das guerras que assolam seus países. **Étnicos:** pessoas que fogem devido a perseguições ou massacres por sua etnia de nascença por parte de outra etnia rival ou majoritária. **Ambientais:** fogem de seu país em razão de mudança no meio ambiente: tempestades, secas, terremotos, e outros desdobramentos das alterações climáticas. (ONU, 2016 APUD SALVINO, 2017, p.12).

Como exemplo de *refugiados políticos*, no ano de 2015, em Burundi, país da África, protestos de rua, depois que o presidente anunciou seus planos de concorrer ao terceiro mandato, ocasionaram confrontos violentos e milhares de pessoas foram forçadas a fugir para países vizinhos em busca de segurança. O povo burundinês enfrenta uma crise humanitária marcada por declínio econômico, insegurança, alimentar extrema e uma epidemia de malária. Um exemplo histórico de *refugiados religiosos* foi o dos judeus na Alemanha nazista, durante a Segunda Guerra Mundial. Um exemplo atual de refugiados de guerra é o da Síria que começou com uma série de protestos populares em 2011 e avançou para uma violenta revolta

armada. Milhões de sírios cruzaram fronteiras para escapar das bombas e balas que devastaram suas casas. Para os *refugiados étnicos* há o exemplo da República Democrática do Congo que é palco de conflitos devido a rivalidades étnicas de grupos tais como hutus e seu oponente, os tutsis, desde 1996, além de alterações por recursos naturais. Por fim, em relação aos *refugiados ambientais*, um exemplo é Tuvalu, um Estado da Polinésia que por motivo de aquecimento global, corre o risco de ser submerso pelas águas oceânicas (ACNUR, 2020).

Os refugiados ambientais é um termo mais recente. Alguns classificam outra categoria de refugiados: os econômicos. O Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH), em uma revista on-line de 2019 declara:

As expressões “refugiados econômicos” e “refugiados ambientais” têm sido tema de debates tanto nos meios de comunicação como no âmbito acadêmico e mesmo na sociedade em geral. Para seus defensores, tratam-se de novas categorias de refúgio que precisam ser reconhecidas pela comunidade internacional. Entretanto, não estão contempladas na Convenção de Genebra e tampouco em nossa legislação nacional. Como não existe um consenso sobre a ampliação do conceito de refúgio para essas situações, são recomendadas cautela e contextualização dos termos se utilizados em matérias para não gerar ainda mais confusão sobre a temática. Estudos diversos, no entanto, apontam uma tendência no crescimento de fluxos migratórios por questões climáticas, o que deve reforçar o debate sobre a existência ou não dos “refugiados ambientais” (IMDH, 2019, p.13).

Observa-se então, a diferença de quem migra e de quem se refugia. Em um panorama geral, segundo as definições acima, uma diferença fundamental entre ambos é a motivação de sair do país de origem e ir para outro país. Enquanto o migrante escolhe sair do país por melhores condições de trabalho e de vida, o refugiado não escolhe a mudança, mas é *escolhido* para sofrer algum tipo de perseguição e em consequência se sente inseguro no seu país de origem. Os termos *refugiado* e *migrante* muitas vezes são utilizados como sinônimos na mídia e em discussões públicas, mas esses termos não são substituíveis entre si. Há diferenças importantes entre eles. Os refugiados são pessoas que “não tiveram outra opção se não a de sair de seus países de origem, por motivos de perseguições diversas e de violações de direitos humanos, situações que podem custar-lhes a vida” (IMDH, 2019, p.10). Confundi-los pode levar a problemas para refugiados e solicitantes de refúgio, assim como gerar entendimentos parciais em discussões sobre refúgio e imigração.

Solicitantes de refúgio é outra terminologia que a Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados aborda. São pessoas que solicitam às autoridades competentes serem

reconhecidas como refugiado, mas que ainda não tiveram seus pedidos avaliados definitivamente pelos sistemas nacionais de proteção e refúgio (ACNUR, 2020).

Ao expressar sua vontade de solicitar reconhecimento de sua situação jurídica de refugiado a qualquer autoridade migratória que se encontre nas zonas de fronteira, a pessoa passa a ser uma solicitante de refúgio e, por tal razão, não poderá ser deportada, em hipótese alguma, para a fronteira do território em que sua vida ou liberdade esteja ameaçada em razão da sua raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política. A proibição da deportação se dá pelo princípio da proibição da devolução, mais conhecido pela expressão francesa *non-refoulement*, que consiste no impedimento da devolução do refugiado ou solicitante de refúgio para o Estado no qual tenha o fundado temor de perseguição. (OIM, DPU, curso on-line, 2019).

Para ser reconhecido como refugiado em um determinado país, é necessário solicitar refúgio às autoridades. Por exemplo, no Brasil, sendo aceito como refugiado, o solicitante obtém a Carteira de Registro Nacional Migratório (RNM) para acessar todos os serviços públicos no país. No entanto, entre a solicitação de refúgio até o reconhecimento oficial de refugiado, o solicitante encontra muitas *pedras* no meio do caminho. Ao entrar no país de destino, o primeiro passo para solicitar refúgio é o preenchimento de um formulário on-line (a língua normalmente é uma barreira nesse caso), depois é necessário formalizar o pedido junto à Polícia Federal, logo depois há uma entrevista de elegibilidade com um oficial do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). Nessa entrevista, o solicitante precisa responder às perguntas feitas pelo oficial, bem como narrar sua história para que o entrevistador perceba se há realmente fundado temor de perseguição ou se há contradição nos relatos. É digno de nota que o oficial entrevistador não é um especialista como psicólogo ou terapeuta para fazer análises das narrativas. Muitas entrevistas são feitas por *skype*, o que dificulta ainda mais as análises.

Recebida a solicitação de refúgio, o Departamento da Polícia Federal emitirá o protocolo – o qual autorizará a estada até a decisão final do processo e permitirá ao Ministério da Economia expedir carteira de trabalho provisória para o exercício de atividade remunerada – em favor do solicitante e de seu grupo familiar que se encontre no território nacional. Muitas vezes direitos garantidos pela legislação brasileira são dificultados por conta do desconhecimento de setores públicos e privados acerca do aspecto físico e da validade do *Protocolo de Solicitação de Refúgio*. O documento é uma folha de papel A4 com foto (OIM, DPU, curso on-line 2019).

O processo decisório passa por algumas etapas até a decisão final que será: deferimento ou indeferimento. Alguns solicitantes de refúgio ficam a espera dessa decisão por anos

enquanto transitam pelo país encontrando *pedras* no meio do caminho como preconceitos, hostilidade por parte de órgãos públicos, dificuldade de atendimento médico, dificuldade em matricular seus filhos nos colégios, dentre tantas outras *pedras*.

2.2 Migrações contemporâneas

Os deslocamentos de pessoas não é algo novo. “Os fenômenos migratórios são processos históricos que ultrapassam tempo, espaço, fronteira em suas várias dimensões.” São realidades impulsionadas por diversos fatores individuais, estruturais, econômicos, políticos, que também “carregam em seu contexto dimensões culturais, sociais, antropológicas”, pois o migrante se desloca de um espaço geográfico a outro, deslocando também seus ritos, tradições, valores e costumes e é pressionado a incorporar os de outros (BERTAGMA e TEDESCO, 2008, p. 96).

Como visto no subtítulo anterior, as pessoas migram por diversos motivos, por insatisfação pessoal e econômica no seu país de origem, para se reunir com familiares que estão morando em outros países, para garantir sua sobrevivência diante de perseguições por questões políticas, religiosas, raciais e grupos sociais. Ao tentar listar todas as razões que motivariam a mobilidade das pessoas, chega-se à conclusão de que a lista é infindável e que, por essa razão, todos nós estamos sujeitos a migrar em algum momento da vida (OIM, DPU, curso on-line 2019).

Por mais que tal fenômeno seja algo que remonta há séculos, o século XXI vem tendo uma expressividade considerável nos temas migrações e refúgio. Segundo a OIM (2019), a migração é uma megatendência do século XXI, pois há um bilhão de pessoas em movimento, mais do que em qualquer outro momento de que se tenha registro histórico: 258 milhões de migrantes internacionais e 760 milhões de migrantes internos. Deste total, mais de 68 milhões estão em situação de deslocamento forçado.

A Organização Internacional para as Migrações aponta alguns motores desse fenômeno que vem aumentando em escala considerável - aumento da desigualdade o que ocasiona desequilíbrios econômicos e sociais; meios de transportes mais baratos e rápidos diminuindo as distâncias; demanda: escassez de mão de obra e emprego versus excedente de mão de obra e emprego; revolução digital, comunicação e informação instantânea; desastres naturais e de origem humana; demografia: Norte envelhecido e Sul jovem e desespero pela sobrevivência (OIM, 2019).

No aspecto demográfico, segundo Rosana Baeninger (2018), o Brasil entra na rota das migrações com mais ênfase nos últimos três anos, particularmente pelo fechamento das fronteiras do Norte. A União Europeia reforçou sua política de fronteira, aumentou o controle, dificultando a entrada de pessoas estrangeiras em seu território, ocasionando assim, uma reconfiguração nas migrações e seus destinos no mundo de hoje.

O cenário das migrações internacionais no século XXI tem sido marcado por movimentos migratórios que incluem percursos, cada vez mais intensos, entre os países do Sul global. As restrições impostas pelos países do Norte para a entrada e permanência de migrantes internacionais consistem em importante elemento na reconfiguração das migrações e seus destinos no mundo hoje. As migrações Sul-Sul entre e em direção aos países da América Latina, na última década, demonstram a complexidade e heterogeneidade da imigração internacional. Denotam os desafios teórico-metodológicos para explicações e análises das migrações entre os países da região bem como da imigração haitiana, síria, africana, iraquiana, coreana, de imigrações qualificadas, de imigrações refugiadas, dentre outras modalidades migratórias que constroem o mosaico das tendências de deslocamentos de população na contemporaneidade (BAENINGER, 2018, p.13).

Expressões *países do Norte* e *países do Sul* têm a ver com a posição geográfica dos países no globo terrestre, mas não em relação à linha equatorial, e sim à sua situação socioeconômica. Nações do Norte são consideradas desenvolvidas e as do Sul, subdesenvolvidas⁵. Embora tais termos sejam passíveis de discussão, o termo *Sul-Sul* (usado geralmente) como local de origem e de destino ou passagem de migrantes de países precários para países com o mesmo quadro socioeconômico já que as restrições para a entrada e permanência de migrantes pelos países do Norte tem facilitado as migrações entre países do Sul.

A República Democrática do Congo é país do Sul que deslocou mais de 1,9 milhão de pessoas desde janeiro de 2017, principalmente nas regiões de Kasai, Tanganyika e Kivu. Por outro lado, além dos conflitos que forçaram milhares de congoleses a deixar suas casas, o país também possui mais de meio milhão de refugiados de países vizinhos e continua recebendo pessoas vindas do Burundi, República Centro-Africana e Sudão do Sul. (ACNUR, 2020). Ou

⁵ Segundo Adas (2015), essa regionalização não corresponde efetivamente à realidade atual, pois países como Coreia do Sul, Cingapura e Israel realizaram grandes progressos econômicos e sociais e apresentam indicadores sociais semelhantes aos dos países desenvolvidos: baixas taxas de mortalidade, infantil, boas condições de saneamento básico, alta taxa de alfabetização de adultos. Por outro lado, pode ser um equívoco considerar que todos os países situados ao norte sejam desenvolvidos. Quando a regionalização do mundo entre Norte e Sul foi realizada (durante a década de 1980), a União Soviética ainda não se havia desintegrado e naquele contexto era considerada um país desenvolvido. Isso explica o porquê ex- repúblicas soviéticas, como Uzbequistão, Turcomenistão, Quirquistão e Tadjiquistão foram incluídas no conjunto de países do Norte, no entanto sabe-se atualmente que esses países apresentam vários indicadores sociais mais baixos que os do Brasil.

seja, o país desloca e recebe, ao mesmo tempo, migrantes e refugiados de outros países do Sul.

A Venezuela é um exemplo de outro país do Sul Global que abrigou milhares de refugiados, mas hoje busca auxílio de outros países do Sul. Segundo dados da ACNUR (2020) são mais de quatro milhões de venezuelanos fora do seu país procurando ajuda nos países tais como Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, Panamá, Peru e Caribe, dentre outros. No Peru, pedidos de refúgio da Venezuela aumentaram mais de cinco vezes, de 33,1 mil em 2017 para 190,5 mil em 2018. No Brasil, foram apresentados 61,6 mil pedidos de refúgio por venezuelanos apenas em 2018, sendo que mais de 17,9 mil foram reportados em 2017 (ACNUR, 2020). No Brasil, há o fornecimento de locais, tendas, itens de assistência, bebedouros, registros biométricos, mobilização comunitária, disseminação de informações e administração de locais. Até o momento, 13 abrigos temporários foram abertos em Boa Vista e Pacaraima (Roraima), abrigando mais de seis mil venezuelanos. Em Maicao, na Colômbia, um centro de recepção temporário foi aberto em março de 2019, criado a pedido de autoridades locais e nacionais, com uma capacidade inicial de abrigar 350 indivíduos (ACNUR, 2020).

Os países do Sul são conhecidos por problemas socioeconômicos e infraestrutura precária. Por exemplo, em Boa Vista, capital de Roraima, em que projetaram abrigos temporários, não há estrutura mínima de uma capital como sistema de transporte que atenda as linhas dos principais bairros da cidade; há também a questão do acesso à saúde pública. As pessoas geralmente fazem tratamento de saúde em Manaus (12 horas de viagem). Boa Vista era uma capital pequena, com cerca de 200 mil habitantes, mas com a chegada dos migrantes e refugiados passou a ter cerca de 375 mil habitantes, além de ter um alto índice de desemprego (PORTELLA, 2020).

No que diz respeito ao Brasil, o país, que tradicionalmente não era destino de migrantes vindos de países periféricos, hoje recebe um número cada vez maior de pessoas vindas de países como o Haiti, Senegal, Gana, Bolívia e também, vem recebendo um número maior de pedidos de refúgio de pessoas fugindo de conflitos armados em países do Oriente Médio, África e Ásia. Todo este cenário marcado pela intensificação e a diversificação das noções de grupo social e fronteira nacional, promove a emergência da chamada “era da mobilidade”, na qual a relação complexa de interdependência entre as economias e as diferenças políticas estatais gera desafios na condução das relações internacionais e exige que se definam novos instrumentos de governo que viabilizem os mecanismos de sociabilidade entre os povos. As migrações internacionais são, portanto, elementos concretos a serem considerados na reformulação de políticas públicas, nos âmbitos nacional, regional e multilateral, com vistas à garantia plena dos direitos humanos de todas as pessoas, independentemente, da sua localização (PORTELLA e SCHWINN, 2018, p. 704).

Não só no estado de Roraima, mas em outras regiões do Brasil, os migrantes encontram *pedras* pelo caminho:

Os obstáculos mais críticos à integração social e econômica dos refugiados no Brasil são a falta de emprego e moradia, e a discriminação. Nossa pesquisa demonstrou que os refugiados consideram as condições de trabalho e o salário insatisfatórios. Eles encontram dificuldades em ter acesso a serviços públicos básicos, particularmente cuidados médicos e moradias. Finalmente, eles se sentem discriminados pela população local. A sociedade brasileira não sabe ao certo o que é um refugiado e com frequência os reconhece como fugitivos da justiça, tornando a integração na sociedade e no mercado de trabalho ainda mais difícil (MOREIRA e BAENINGER, 2010, p. 4).

Segundo a OIM (2019), a migração ordenada beneficia os migrantes e a sociedade. Mas para ser ordenada, bem gerida, há a necessidade de políticas públicas.

Estas situações devem ser contempladas pelas políticas públicas, que podem ser consideradas enquanto respostas aos problemas sociais, sendo que, toda política pública aponta para a resolução de um problema público, assim reconhecido na agenda governamental. Ou seja, é a resposta do sistema político administrativo a uma situação social, ou problema social, tido como inaceitável. Desta forma, os sintomas do problema social são o ponto de partida para a “tomada de consciência” e para o debate sobre a necessidade de determinada política pública. A noção de política pública incorpora o conjunto de atividades normativas e administrativas que tratam de melhorar ou solucionar problemas reais, onde os efeitos desejados dependerão de um conjunto de decisões que emergem dos atores públicos, com a pretensão de orientar uma população alvo determinada, com objetivo de resolução conjunta de um problema coletivo (SUBIRATS, 2012 APUD PORTELA e SCHWINN, 2018, p. 708).

A Organização Internacional para Migrantes tem como objetivo: facilitar a migração regular, reduzir a migração forçada e proteger os direitos de todos os migrantes. Migrar é um direito. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) afirma que Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade (Artigo 1º), afirma também que toda pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país (Artigo 13º § 2º), ainda aponta que toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países (Artigo 14º § 1º). Se a migração é um direito internacional, políticas públicas são necessárias para a organização das migrações e para que esse direito não vire um caos.

A América Latina e os países do Sul tentam adotar uma política de portas abertas, mas muitas vezes os direitos dos migrantes e refugiados não são respeitados dentro desses territórios. Medidas pontuais e específicas são importantes para que nem os migrantes e refugiados nem os nativos do país precisem transportar tantas *pedras* pelo caminho. Para que haja inclusão efetiva, pessoas em situação de refúgio e migração “precisam de emprego, habilidades linguísticas e acesso a serviços públicos, tais como direitos de cidadania, obrigações e relações de participação política e social com a comunidade” (MOREIRA e BAENINGER, 2010, p. 4). Uma política pública adotada pelo Brasil foi a nova lei de migração, Lei n.º 13.445/2017, a qual será vista no próximo subtópico deste capítulo.

2.3 Legislação brasileira no acolhimento

O Brasil tem história em sua legislação no que tange a migrantes. Em 1980, foi promulgada a Lei n.º 6.815/80 - Estatuto do Estrangeiro. Não houve consulta à opinião pública e o Congresso Nacional tampouco pode apreciar o projeto em tempo apropriado, visto que esse foi enviado em regime de urgência e aprovado, sem qualquer emenda, em menos de três meses. (OIM, DPU, curso on-line, 2019). Esse Estatuto surgiu no contexto militar, no âmbito de proteção do interesse nacional e em defesa do Estado na segurança pública. Os primeiros artigos deixam bem explícitos esse intuito exclusivamente nacional:

Art. 1º Em tempo de paz, qualquer estrangeiro poderá, satisfeitas as condições desta Lei, entrar e permanecer no Brasil e dele sair, resguardados os interesses nacionais.

Art. 2º Na aplicação desta Lei atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, socioeconômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional.

Art. 3º A concessão do visto, a sua prorrogação ou transformação ficarão sempre condicionadas aos interesses nacionais.

(ESTATUTO DO ESTRANGEIRO, 1980)

Outra Lei foi aprovada concernente ao estrangeiro - a Lei n.º 6.964/81. Ela trouxe poucas alterações ao Estatuto do Estrangeiro. Foi mantida a perspectiva excludente diante do ingresso e permanência de pessoas “não nacionais” no Brasil focando apenas no interesse nacional. Porém houve uma mudança significativa no que tange à anistia para migrantes em situação não documentada residentes no Brasil. A anistia é um ato pelo qual o Estado concede um perdão aos migrantes não documentados, residentes em seu território, ofertando a possibilidade de regularização migratória e permanência. A anistia é direcionada aos que não têm residência documentada e querem se regularizar. (OIM, DPU, curso on-line, 2019).

Foi um avanço significativo, pois possibilitava ao migrante sem documentos, exercer atividades remuneradas e a transitar livremente dentro do território nacional, porque o Estatuto do Estrangeiro vedava a legalização da estada do estrangeiro irregular e a transformação em permanente, dos vistos de trânsito, de turista, temporário (Estatuto do Estrangeiro, 1980, artigo 38). Por outro lado, a anistia ainda era uma alternativa paliativa, pois muitos imigrantes não conseguiam ter acesso à anistia por falta de documentos solicitados ou de recursos financeiros necessários para o processo e ausência de informação sobre a possibilidade de documentação (OIM, DPU, curso on-line, 2019).

Vale ressaltar que sete anos após essa última lei, foi promulgada a atual Constituição Federal Brasileira, em 1988 - lei que fundamenta deveres e direitos dos cidadãos brasileiros e serve de parâmetro para outras leis no Brasil, porque ela está no topo da hierarquia jurídica. Tal Constituição declara o direito universal à educação, colocando-a como dever do Estado e da família e norteada pelo princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas.

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

Artigo 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (...).
(CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

O Estatuto do Estrangeiro (1980) estava em desarmonia com a posterior Constituição (1988) sobre o quesito educação escolar.

Artigo 48: Salvo o disposto no §1º do artigo 21, a admissão de estrangeiro a serviço de entidade pública ou privada, ou a matrícula em estabelecimento de ensino de

qualquer grau, só se efetivará se o mesmo estiver devidamente registrado (art. 30). Parágrafo único. As entidades, a que se refere este artigo remeterão ao Ministério da Justiça, que dará conhecimento ao Ministério do Trabalho, quando for o caso, os dados de identificação do estrangeiro admitido ou matriculado e comunicarão, à medida que ocorrer, o término do contrato de trabalho, sua rescisão ou prorrogação, bem como a suspensão ou cancelamento da matrícula e a conclusão do curso (ESTATUTO DO ESTRANGEIRO, 1980).

O Estatuto acima colocava em evidência a exclusão de migrantes não documentados das instituições de ensino, impossibilitando o seu acesso à matrícula escolar suspendendo até mesmo o curso em andamento. Nesse cenário, a escola – espaço genuíno de exercício do direito à educação – passa a ter como atribuição o estranho e incompatível papel de fiscalização da permanência de migrantes no Brasil. Tendo como base o conteúdo de tal Estatuto, muitas crianças tiveram a matrícula cancelada ou foram impedidas de se matricular em instituições brasileiras (OIM, DPU, curso on-line, 2019).

No que se refere à questão de lei especificamente de refúgio, em 22 de julho de 1997 foi promulgada a Lei nº 9.474, que definia mecanismos para a implantação do Estatuto dos Refugiados das Nações Unidas de 1951⁶ e de seu Protocolo de 1967, determinando outras providências que deveriam ser adotadas pelo Estado brasileiro quando o assunto é refúgio. O Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE⁷ é criado nessa época (Leão, 2005, p. 01). Essa Lei, contendo 49 artigos, trata especificamente de refugiados – definindo o termo *refugiado*, garantindo seus direitos dentro do território nacional e criando um órgão brasileiro - o CONARE. A Lei em questão define como refugiados todas aquelas pessoas que “devido a grave e generalizada violação de direitos humanos é obrigada a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país” (LEI 9.474, ARTIGO 1, INCISO III).

⁶ A Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados foi formalmente adotada em 28 de julho de 1951 para resolver a situação dos refugiados na Europa após a Segunda Guerra Mundial. Esse tratado global define quem vem a ser um refugiado e esclarece os direitos e deveres entre os refugiados e os países que os acolhem (ACNUR, 2020).

⁷ Segundo definido na Lei no 9.474, de 1997, o CONARE é um órgão de deliberação coletiva no âmbito do Ministério da Justiça e Segurança Pública, responsável pela análise da solicitação e pelo reconhecimento da condição de refugiado, em primeira instância; pelas declarações de cessação e de perda da condição de refugiado; por orientar e coordenar ações necessárias à eficácia da proteção, assistência e apoio jurídico aos refugiados; e por aprovar Resoluções Normativas que tratam de questões relativas à aplicação da referida lei. É constituído por representantes governamentais e não governamentais. Pelo governo, fazem parte do CONARE o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJ - presidência), o Ministério das Relações Exteriores (MRE), o Ministério da Saúde (MS), o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Economia (ME), e a Polícia Federal (PF). Os atuais representantes da sociedade civil (titular e suplente, respectivamente) são da Cáritas Arquidiocesanas do Rio de Janeiro e de São Paulo (JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2020).

O conceito de grave e generalizada violação de direitos humanos nasceu a partir de uma realidade específica do continente africano e foi incorporado na normativa da América Latina a partir da Declaração de Cartagena⁸ de 1984, portanto, é um documento fruto da Reunião de Representantes Governamentais e de especialistas de 10 países latino-americanos que se reuniram em Cartagena das Índias, Colômbia, para considerar a situação dos refugiados e das refugiadas da América Central (LEÃO, 2005, p. 4).

Em relação aos solicitantes de refúgio, a Lei 9.474 de 1997 foi genérica. Segundo Jubilit e Apolinário (2008), não há procedimentos específicos definidos na esfera das normas de refúgio para casos em que os solicitantes sejam menores, idosos, deficientes, vítimas de tortura e outras situações vulneráveis. No entanto, o Brasil fez avanços significativos aprovando uma lei específica à população refugiada, mas há ainda grandes desafios para assegurar uma proteção integral a essa população.

O Brasil caminhou a passos lentos para uma nova lei atribuída ao processo migratório. A partir de 2015, três propostas estavam sendo analisadas e debatidas:

- O Projeto de Lei n.º 5.655/2009, de autoria do Poder Executivo, tramitou no Congresso Nacional até ser apensado ao Projeto de Lei n.º 2.516/2015, no mês de agosto de 2015. Seu conteúdo foi criticado por não enfrentar demandas importantes, como a necessidade de desburocratizar os processos de regularização migratória;
- O Projeto de Lei do Senado n.º 288/2013, de autoria do então Senador Aloysio Nunes Ferreira, apresentou, na sua justificativa, a pretensão de reformar o modelo do Estatuto do Estrangeiro a partir de uma mudança conceitual: deixando de ter como questão central o estrangeiro ou o perigo externo, para ter como destinatário principal a pessoa que migra, incluindo os brasileiros no exterior. Era o projeto que avançava de forma mais célere no Congresso Nacional;
- O Anteprojeto de Lei de Migrações e Promoção dos Direitos dos Migrantes no Brasil foi elaborado por uma Comissão de Especialistas – criada pelo Ministério da Justiça – e se preocupou em escutar diferentes interlocutores: promoveu audiências públicas e dialogou com representantes de órgãos do governo e de organizações internacionais, parlamentares, especialistas e pesquisadores. Seu conteúdo não foi apresentado de forma integral no Congresso Nacional. (OIM, DPU, curso on-line 2019).

Por fim, a nova Lei de Migração foi sancionada em 2017 - Lei n.º 13.445/2017. Ela surgiu na discussão com a sociedade civil e com amplo debate, diferentemente do Estatuto do Estrangeiro, o qual não obteve consulta à opinião pública. A nova lei veio se adequar a Constituição de 1988. Deu um foco maior aos direitos dos migrantes, a lei está mais alinhada às premissas internacionais sobre migrações, combate à xenofobia, privilegia a acolhida humanitária, combate a criminalização da migração (ZORTEA, 2017).

⁸ A Declaração de Cartagena sobre Refugiados (1984) foi resultado dos encontros de representantes governamentais e especialistas de dez países latino-americanos em Cartagena de Índias, Colômbia, para considerar a situação dos refugiados na América Latina. Ela estabeleceu os conceitos básicos dessa questão no campo dos direitos humanos e lançou o termo “violação maciça de direitos humanos” como elemento da definição mais ampla de refugiado (BARRETO e LEÃO, 2010, p. 01).

A nova Lei trata o movimento migratório como um direito humano e garante ao migrante, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade. Além disso, institui o visto temporário para acolhida humanitária, a ser concedido ao apátrida ou ao nacional de país que, entre outras possibilidades, se encontre em situação de grave e generalizada violação de direitos humanos – situação que possibilita o reconhecimento da condição de refugiado, segundo a Lei nº 9.474/1997. (ACNUR, 2020).

A nova Lei de Migração n.º 13.445/2017 veio substituir o Estatuto do Estrangeiro, Lei n.º 6.815/80. Este com um modelo alicerçado na lógica da segurança nacional, essa priorizando a proteção dos direitos humanos, independente se for estrangeiro ou nativo do país.

Diferenças básicas entre a Lei 6815/80 e a Lei 13.445/2017: a Lei 6815/80 considera o estrangeiro um tema de segurança nacional; é incompatível com a Constituição Federal e os tratados internacionais de direitos humanos; dá ao Estado a possibilidade de decidir ao seu bel prazer quem pode entrar e permanecer no Brasil; vincula a regularização migratória ao emprego formal; fragmenta atendimento a migrante em órgãos estatais diversos. A Lei 13.445/2017 considera os migrantes um tema de direitos humanos; encoraja a regularização migratória; o migrante regular fica menos vulnerável e tem oportunidade de ser incluído socialmente; possibilita a entrada regular de quem busca um emprego no Brasil; estabelece órgão estatal especializado para atendimento dos migrantes (GUERRA, 2017, p. 1724).

A nova Lei preferiu adotar o termo *migrante* em vez de *estrangeiro*, como fazia a Lei de 80. O termo *migrante* faz com que o indivíduo que não seja nacional do Estado não se sinta estranho ou preterido no país de acolhimento como se fosse um forasteiro. No caso da nova legislação, o legislador preferiu adotar a figura do migrante e do visitante (art. 1), em conformidade com a política consagrada na atualidade em prol dos direitos humanos (GUERRA, 2017, p. 1723).

Em relação à educação como direito humano a migrantes, observa-se na nova Lei:

- 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 (ARTIGO 3º, INCISO XI)
- Proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante (ARTIGO 3º, INCISO XVII)
- Direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos (ARTIGO 4º, INCISO I)
- Direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (ARTIGO 4º, INCISO X)

Segundo a Lei 13.445/2017, é de direito do migrante o acesso à educação dentre outros serviços, bem como a proteção integral à criança e ao adolescente migrante. A nova legislação brasileira no acolhimento aos migrantes está em harmonia com os objetivos

constitucionais definidos para a Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que se fundamentam na cidadania e dignidade da pessoa e pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO - DOCUMENTO ORIENTADOR, 2018, p. 8).

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) em seu *Documento Orientador Estudantes Imigrantes: Acolhimento* apresenta algumas orientações com o intuito de promover a inclusão escolar e o acolhimento dos estudantes imigrantes na rede estadual de ensino. Esse documento orienta:

O acolhimento é uma ação pedagógica intencional, organizada e estruturada, uma vez que na escola convivem pessoas que possuem diferentes trajetórias pessoais e culturais e este é o momento para refletirmos sobre essas diferenças para criarmos relações sociais saudáveis e justas. É de responsabilidade de toda a comunidade escolar, contudo, a equipe gestora tem um papel relevante na organização da escola e na promoção de uma Cultura de Paz que prime pelo acolhimento dos estudantes. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação, definidas no art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de Julho de 2010, define que é necessário considerar sempre as dimensões do “Educar e Cuidar”, em função da centralidade do Educando como pessoa em formação na essência humana (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO - DOCUMENTO ORIENTADOR), 2018, p. 8).

Mesmo com uma legislação recente que favoreça as pessoas em situação de refúgio e migração em campos que não eram contemplados em leis anteriores, essas pessoas ainda sofrem com determinadas *pedras* em sua trajetória de vida. O próximo subtítulo abordará um pouco tais *pedras* encontradas pelo *caminho*.

2.4 Quebrando *pedras* de preconceito

Não raro se ouve expressões tais como *essas pessoas (os migrantes) vieram tirar o nosso trabalho; já não tem trabalho pra a gente aqui, ainda vêm esses estrangeiros; esses refugiados são bandidos, porque estão fugindo do seu país; o Brasil já tem muitos problemas pra se preocupar com esses imigrantes*. No filme *Era o hotel Cambridge* (2017), que trata dos refugiados recém-chegados ao Brasil que dividem com alguns brasileiros um velho edifício abandonado no centro de São Paulo, um homem brasileiro emite a frase: “Não estamos podendo nem cuidar de nós brasileiros, ainda temos que cuidar de refugiado do Congo, dos libaneses e Palestina.” Enunciados como esses são carregados de prerrogativa ufanista comum na primeira fase do Romantismo do século XIX. Há um controle de corpos que distribui a

humanidade em grupos e subgrupos, segundo Winograd (2019), nessa separação, reside o *nós* e *os outros*, sendo que o *nós* merece mais ajuda, por pertencer a um espaço geográfico determinado por alguém politicamente em detrimento de *outros*, que não pertencem ao mesmo espaço.

Nas redes sociais, é comum encontrar muitas expressões que vão além de uma frase impensada, falta de conhecimento ou que denotam um espírito nacionalista. Expressões tais como “esses malditos só vieram roubar o pouco de emprego que nós temos”, “concordo plenamente, deveríamos fazer eles voltarem para as suas terras nadando”, “recebi a doce postagem acima em minha página no *Facebook*, o texto em que estava esse comentário era sobre o naufrágio e morte de milhares de africanos que tentam cruzar o Mar Mediterrâneo em direção à Europa” (<https://www.pragmatismopolitico.com.br>). Tais comentários que transbordam desumanidade denotam o preconceito significativo existente na sociedade. Esse preconceito contra pessoas de outras nações chama-se xenofobia. Embora, segundo a OIM (2009), não haja uma definição universal desse termo, a xenofobia é descrita como atitude preconceituosa ou comportamento que rejeita, diminui e exclui pessoas consideradas estranhas ou estrangeiras.

Palavras e atitudes xenófobas são outras *pedras* que os migrantes encontram em seu percurso. Sobretudo os refugiados que além de tentarem quebrar ou pular as *pedras* que surgiram em seus caminhos no país de origem, quase perdendo suas vidas, precisam conviver com esse obstáculo que, muitas vezes, faz com que o refugiado sequer busque os órgãos competentes. Temendo ser submetidos a preconceitos de diversas naturezas e tipos, mantêm-se em estado de confinamento (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2016, p.10).

A migração nem sempre é entendida como fenômeno social. Geralmente é vista como um *problema* a ser resolvido ou mesmo como um elemento de *ameaça* à soberania nacional de um país. Muitas vezes é vista como uma *pedra* que deve ser removida. Esse enfoque distorcido e equivocado está por trás de uma série de políticas migratórias cada vez mais restritivas – tanto no Brasil como em outros países – que, ao invés de reduzirem os fluxos migratórios, os tornam ainda mais propícios à exploração e perigosos para as pessoas que necessitam ou desejam migrar. (IMDH, 2019, p. 7).

É comum a mídia, meios de comunicação, governos, instituições privadas e públicas usarem termos como “crise imigratória” e “crise de refugiados” para se reportarem para os deslocamentos atuais. Porém, conforme o IMDH (2019), as palavras e imagens possuem significativo poder para transmitir mensagens, se for empregada adequadamente, vão trazer

esclarecimento, entretanto quando utilizadas de forma inoportuna, seja por falta de conhecimento, seja por má-fé, podem ter o efeito contrário. A crise presente trata-se de alguma crise política, econômica ou humanitária no país de origem que produz a consequência do deslocamento, e não “crise migratória” ou “crise de refugiados”, pois o deslocado não é o responsável por sua necessidade de migrar, mas são impulsionados a procurar lugares de refúgio para a preservação de suas vidas e de suas famílias, bem como encontrar melhores condições de emprego, de sobrevivência (IMDH, 2019).

Há muitas desinformações acerca das migrações. Existem estereótipos reforçados por conteúdos equivocados que circulam na internet. Embora o Brasil esteja na rota das migrações contemporâneas, o IMDH (2019) comenta:

Uma pesquisa do Instituto Ipsos,⁹ divulgada em dezembro de 2018, mostra que os brasileiros superestimam em 75 vezes o tamanho da população migrante no Brasil – atualmente eles representam em torno de 0,5% da população, contra os 30% da percepção captada pelo Ipsos. O efeito desta percepção distorcida pode ser notado em outra pesquisa, também divulgada em dezembro, pelo Instituto Datafolha. Nela, 67% dos brasileiros defenderam a adoção de restrições à entrada de migrantes no Brasil. (Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH, 2019, P. 07).

O IMDH (2019) afirma que outro problema a criar mais preconceitos é o termo “ilegal” ou “migrante ilegal”, tal palavra ou expressão carrega uma conotação altamente negativa e depreciativa, pois passa a ideia de que migrar é considerada uma atividade proibida, ilegal, quando deveria ser vista como direito humano. Tais termos deveriam ser evitados e substituídos por “em situação irregular”, “indocumentado”, “sem documento” uma vez que estar sem os documentos não é ato criminoso juridicamente, e sim infração administrativa (IMDH, 2019).

Outro conceito errôneo é associar os refugiados a criminosos pelo motivo de serem forçados a fugir de seu país. Alguns pensam que se estão fugindo é porque praticaram alguma irregularidade, conforme mostra a epígrafe deste capítulo. Como vimos no primeiro subtítulo deste capítulo, o refugiado não cometeu nenhuma irregularidade, na verdade, fogem por conta de crassa irregularidade em seu país e graves violações de direitos humanos, porque estão sendo perseguidos por diversos motivos: raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política. Dizer que os refugiados estão invadindo nosso país é “dizer que esse fluxo migratório tem poder de desagregar ou mesmo ameaçar a ordem e

⁹ Instituto *Ipsos* é uma empresa de pesquisa e de inteligência de mercado do mundo.

a rotina dessa região” (Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2019, p. 12), além de contribuir para o fomento de um sentimento de aversão e desconfiança a seres humanos que estão lutando pela sobrevivência.

No livro das cenas da peça de teatro de Matéi Visniec (2017): *Migraaaantes ou Tem Gente Demais Nessa Merda de Barco ou O Salão das Cercas e Muros*, traz o título *Migraaaantes* com a figura de linguagem aliteração (repetição da vogal “a”), que denota um grito de socorro, ou um grito de desespero, ou até mesmo um grito de indignação, já que a vogal “a” segundo a fonética e fonologia, ao ser pronunciada, atinge o ponto de articulação em que há maior abaixamento da língua, abrindo-se o canal bucal para a passagem do ar. Os outros títulos *Tem Gente Demais Nessa Merda de Barco ou O Salão das Cercas e Muro* faz referência a outras cenas da peça em que alguns refugiados são jogados no mar com colete salva-vidas falsos porque o barco estava muito cheio ocasionando a morte de todos que foram jogados, além de se referir também a alguns países que fortalecem suas fronteiras com cercas e muros para evitar a entrada de migrantes e refugiados. Essa obra aborda as inúmeras *pedras* que os em situação de refúgio encontram pelo caminho.

Há um diálogo, na obra citada acima, em que o jovem precisa doar sua córnea para que consiga trazer sua família para um país destino, porque o seu país de origem está vivendo o horror da guerra e sua família pode perder a vida a qualquer momento.

O Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial de Mulheres e Crianças, promulgado no Brasil por meio do Decreto n.º 5.017, de 12 de março de 2004 (também conhecido como Protocolo de Palermo) diz:

A expressão "tráfico de pessoas" significa o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento de pessoas, recorrendo à ameaça ou uso da força ou a outras formas de coação, ao rapto, à fraude, ao engano, ao abuso de autoridade ou à situação de vulnerabilidade ou à entrega ou aceitação de pagamentos ou benefícios para obter o consentimento de uma pessoa que tenha autoridade sobre outra para fins de exploração. A exploração incluirá, no mínimo, a exploração da prostituição de outrem ou outras formas de exploração sexual, o trabalho ou serviços forçados, escravatura ou práticas similares à escravatura, a servidão ou a remoção de órgãos (PROTOCOLO DE PALERMO, 2004, art. 3).

A definição estabelecida pelo Protocolo de Palermo inclui três elementos constitutivos do tráfico de pessoas – os atos, os meios e a finalidade de exploração. O tráfico de pessoas para fins de remoção de órgãos se mostra em situações em que se pretende remover os órgãos

da vítima para o transplante em outra pessoa (OIM, DPU, curso on-line, 2019). No trecho da cena em questão, o personagem do homem da maleta usa coação psicológica para o jovem Elihu, fazendo menção a Deus que deu duas córneas pra que ele vendesse uma com o objetivo de salvar sua família. Essa cena, dentre outras, chamou minha atenção, pois causou uma catarse de tristeza e indignação. Não generalizando todos os refugiados, pois cada um tem sua especificidade e suas *pedras* próprias, enquanto pessoas desinformadas chamam os refugiados de *bandidos*, os refugiados são manipulados por verdadeiros *bandidos*, pessoas sem humanização que se aproveita do infortúnio alheio para seu próprio benefício.

O tráfico humano é apontado como uma das práticas criminosas mais rentáveis do mundo. Segundo o Ministério da Segurança Pública (2020), essa atividade faz cerca de 2,5 milhões de vítimas, movimentando, aproximadamente, 32 bilhões de dólares por ano. Claro que nem todas as vítimas de tráfico são pessoas em situação de refúgio, mas elas muitas vezes precisam recorrer a traficantes ou contrabandistas, que acabam aproveitando de sua vulnerabilidade, pois sua vida está em risco no seu país de origem. De acordo com a embaixadora da ONU Andrea Romaoli (2020), em 2017, uma quadrilha de tráfico humano no Ceará foi presa e apenas nesse estado havia 150 mil vítimas dessa atividade criminosa. Segundo a embaixadora, uma vítima mulher de tráfico humano pode valer até 47 mil reais para quem conseguir aliciá-la. Essa atividade criminosa é mais uma *pedra* excessivamente pesada que pessoas em situação de refúgio, principalmente mulheres, acabam carregando.

O Brasil é considerado um país de origem de vítimas de tráfico de pessoas, embora seja também, em menor escala, um país de trânsito e destino. Por aqui são identificados o tráfico interno e internacional de pessoas, especialmente para a exploração sexual e o trabalho forçado. Entre os anos de 2012 e 2013 foram identificadas 6.386 vítimas de tráfico para exploração sexual, trabalho forçado e condições similares à escravidão (OIM, DPU, curso on-line, 2019).

O Brasil é conhecido pelo senso comum como um país acolhedor, no entanto ainda cria resistência ao que parece ser diferente de sua natureza. Carregados da herança do preconceito ao outro impregnado pela escravidão, o racismo e a xenofobia ainda permeiam as relações na sociedade brasileira (Conselho Federal de Serviço Social, 2016, p.11). A população nativa do Brasil era composta por povos indígenas, porém com a chegada dos primeiros europeus em 1500, o país passou a ser povoado por migrantes e seus descendentes de diversas partes do mundo. Mesmo inúmeras correntes migratórias gerarem uma população miscigenada e moldarem a identidade nacional (Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2019, p. 06) a falta de percepção da variação intercultural do país é enfática. Segundo Hall (2006) uma sociedade

multicultural possui grupos sociais distintos dentro dela. Significa que é culturalmente heterogênea. Ele afirma que um dos fatores para uma sociedade multicultural é o fenômeno da imigração que sempre fez parte da vida das pessoas.

As atitudes xenófobas trazem a tona um sentimento de superioridade nacional e até mesmo cultural. Laraia (2013) citando Benedict (1972) diz que a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diversas usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas. Isso denota que toda cultura, geralmente, é etnocêntrica, pois ao conhecer a cultura do outro, a pessoa a vê com a lente de sua própria cultura. Se o homem pudesse escolher de todos os costumes do mundo, aqueles que lhes parecessem melhor, “eles examinariam a totalidade e acabariam preferindo os seus próprios costumes, tão convencidos estão de que estes são melhores do que todos os outros” (HERÓDOTO APUD LARAIA, 2013, p. 11).

A cultura, segundo Laraia (2013), é todo comportamento aprendido no convívio humano, não é um apanhado de genes. É todo conjunto de crenças, hábitos, formas de se vestir, falar, isto é, tudo aquilo que é passado, adquirido, aprendido, vivido e compartilhado entre as pessoas. Discriminação por nacionalidade e de outra natureza denota uma cegueira para as diversidades culturais existentes.

Luiza Cortesão (2018) traz para o debate o conceito de “daltonismo cultural”. Enquanto o daltonismo, no âmbito denotativo, caracteriza a incapacidade de distinguir cores primárias, o “daltonismo cultural constitui uma metáfora que, basicamente, pretende significar a dificuldade, que muitos têm, de discernir a diversidade. Trata-se da diversidade cultural, social e racial, de gênero (...)” (CORTESÃO, 2018, p. 316). A diversidade existe e esse conceito contribui para contestar a ideia de que se deve tratar a todos como sendo iguais. As pessoas em situação de refúgio e migração acrescentam na riqueza cultural e agregam com seus hábitos, costumes, modos de pensar dentre outros fatores à cultura brasileira.

O cenário, mundial e nacional, muda constantemente, talvez os que criam resistência aos migrantes e refugiados no país, podem ser os mesmos que no futuro procure refúgio em outro país ou até mesmo dentro do país. Quem nunca passou por perseguição de qualquer natureza e teve que lutar pela sua vida e de sua família, fugindo de violência de todos os tipos, inclusive a sexual, não consegue mensurar o sofrimento de pessoas que procuram refúgio nem as *pedras* pesadas que elas precisaram levantar, saltar, tropeçar, ou quebrar em nome da sobrevivência.

3 ALGUMAS PEDRAS AO LONGO DO CAMINHO: ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“Eu vejo um lindo futuro... Com muitas dificuldades pelo caminho – mas todas elas podem ser superadas” (AMINA, 17 anos, refugiada da Síria)

Este capítulo tratará da empiria da pesquisa. Vai apresentar dados sobre o município de Duque de Caxias no contexto migratório e alguns dos motivos de ser uma região escolhida como moradia pelas pessoas em situação de refúgio. Também serão apresentados os dados das matrículas das crianças em situação de imigração nas escolas de Duque de Caxias e especificamente da escola Gramacho (nosso campo de pesquisa). Para analisar, interpretar e discutir os resultados encontrados nas seis oficinas realizadas com as crianças em situação de refúgio e com crianças brasileiras, o material foi separado em categorias segundo a temática, objetivos e roteiros de cada oficina.

Esta seção é aberta com a fala de uma jovem em situação de refúgio da Síria. Sua fala foi registrada em um bilhete que junto com outros bilhetes foram espalhados pelas ruas de Londres em cafés, livrarias, museus, postes e praças, em diversos gêneros textuais, desde bilhetes presos a corrimões até em quadros de avisos no metrô com intuito de reafirmar a importância da empatia humana.¹⁰ Em outras palavras, ela diz que o futuro pode ser positivo mesmo com as dificuldades (*pedras*) encontradas pelo caminho, na medida em que podem ser superadas. Para tanto, faz-se necessário políticas públicas que assegurem os direitos das pessoas em situação de refúgio.

3.1 Duque de Caxias no contexto migratório

Duque de Caxias é um município da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, que dentre muitas características, possui também o fato de ser uma terra feita de muitas terras, pois é um lugar de *chegantes*, ou seja, “encontra-se atrelada a um emaranhado de contribuições culturais originárias de populações migrantes de diversas partes do Brasil” (PINTO, 2019, p. 47).

¹⁰ A campanha foi criada pela *Mercy Corps Europe*, uma organização humanitária sem fins lucrativos, e o objetivo é de fato simplesmente lembrar a todos daquilo que nos une. Não há o ano definido (disponível em <https://www.hypeness.com.br/2017/03/refugiados-sirios-espalham-mensagens-de-paz-uniao-e-esperanca-em-londres/>)

Ao final do século XX, o Brasil entra no mapa das migrações internacionais e, como consequência, vários estados brasileiros passam a receber um grande número de pessoas em situação de imigração.

Inicialmente, o desejo de rota são os países europeus, dadas as melhores condições de vida oferecidas à população (...) Contudo, por se tratar de um país com significativa abertura política, o Brasil vem se revelando como uma alternativa a algumas das famílias migrantes/refugiadas. Salientamos, contudo, que os deslocamentos já observados em terra brasileira revelam não ser aqui o seu destino final (...) Inicialmente eles instalam-se no centro do Rio de Janeiro, nas favelas da região. Em seguida, dirigem-se para os municípios da Baixada Fluminense em razão do baixo custo de vida, com aluguéis mais acessíveis (SANTOS, 2019, p. 102).

O município de Duque de Caxias se constitui como um lugar de migrações: regionais e internacionais. A cidade possui uma população estimada em 919.596 habitantes nos seus 467 km², segundo dados do IBGE (AMARO, 2019, p. 07). A cidade conta com seis estações de trem nos bairros de Saracuruna, Jardim Primavera, Campos Elíseos, Gramacho, Corte Oito e Duque de Caxias. Tal fator se caracteriza como um facilitador para que os migrantes tenham acesso mais rápido e econômico à cidade do Rio de Janeiro para fins de documentação e locomoção, como busca por trabalho (SANTOS, 2019, p.102). Como afirma a citação acima, o baixo custo de vida também é um fator preponderante pela escolha de moradia na região por parte dos migrantes e as pessoas em situação de refúgio.

Esse município foi definido certa vez como “a periferia da periferia da cidade do Rio de Janeiro” (SOUZA, 2002), por apresentar índices de qualidade de vida muito piores do que muitas favelas das zonas sul e norte da cidade em termos de emprego, moradia e condições de vida, saneamento, índices de saúde e taxas de homicídio (ALVES, 2003). É nesse contexto de extrema precariedade que famílias congoleesas têm procurado se instalar em Duque de Caxias. (RUSSO, MENDES, BORRI-ANADON, 2020, p.1).

Segundo o censo demográfico (IBGE, 2010), mais de sete mil pessoas em situação de imigração estavam morando na Baixada Fluminense. Só em Duque de Caxias eram, aproximadamente, 2.068. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), em dezembro de 2017, havia cerca de 80 famílias congoleesas no município de Duque de Caixas (RUSSO, MENDES, BORRI-ANADON, 2020) Em 2019, o registro era de 31 alunos em situação de imigração/refúgio matriculados na rede municipal dessa cidade. (SME, 2019)

Conforme explicado no primeiro capítulo, realizamos nosso trabalho de campo na escola Gramacho, a instituição que mais matriculou crianças em situação de

imigração/refúgio em anos consecutivos, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME, 2019). O quadro abaixo descreve os anos, a quantidade de alunos matriculados na rede municipal de Duque de Caxias bem como sua nacionalidade e especificamente os números de matriculados na escola Gramacho:

Quadro 1. Alunos matriculados na rede municipal de Duque de Caxias.

| | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|-----------------|---------|----------------------|----------------------------------|---------|--|
| Nacionalidade | 9 Congo | 17 Congo 3 Angola | 8 Congo 4 Angola 2 Espanha | 9 Congo | 14 Congo 4 Angola 2 Venezuela 1 México 1 Portugal 9 Brasil (nascidos aqui) |
| Escola Gramacho | 5 | 12 | 5 | 9 | 8 |

Fonte: Dados coletados junto à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, 2019

Segundo o censo fornecido pela SME de Duque de Caxias, desde 2015, a escola Gramacho vem apresentando, em seu quadro de matrículas, alunos em situação de imigração, principalmente dos países da República Democrática do Congo e de Angola. Embora, outras escolas de Duque de Caxias também matricularam alunos nessa situação, a escola selecionada para o campo de pesquisa apresenta maior quantidade de alunos em situação de refúgio na maior parte dos anos mencionados acima e uma regularidade de matrícula desses alunos.

A escola Gramacho apresenta um histórico de acolhimento aos filhos de pessoas em situação de refúgio. No entanto, isso não é algo rotineiro nas escolas públicas. O capítulo dois desta dissertação apresentou leis referentes ao direito de educação dessas crianças que vem de outros países, porém “enquanto nossa legislação acolhe e ampara o estrangeiro, garantindo-lhes os mesmos direitos dos cidadãos brasileiros, na prática, o dia a dia das pessoas em situação de imigração/refúgio no Brasil não é nada hospitaleiro” (MENDES, RUSSO, BARROS, 2020, p. 205).

Os autores Petrus, Santos e Aragão (2016) realizaram uma pesquisa sobre filhos de refugiados congolezes em duas escolas no Rio de Janeiro e apresentaram algumas das questões e dificuldades que as escolas públicas encontram no momento de matricular crianças em situação de imigração e/ou refúgio, pois se uma criança aparece sem documentação para comprovar sua data de nascimento, a alocação na série adequada para sua idade fica

complicada. Daí algumas são alocadas na série errada, em séries adiantadas para a sua idade, trazendo algumas dificuldades para a criança.

O artigo ainda indica que pelo fato dos pais não se comunicarem direito em língua portuguesa acaba prejudicando a comunicação e seus filhos vão para a série errada ou adiantada e sentem dificuldades na aprendizagem.

Dialogando a informação acima com o artigo das autoras Mendes, Russo, Barros (2020) observa-se a falta de formalização, de um funcionamento prático e universalizado do estado ou do município para o acolhimento dessas crianças na escola. Parece que cada escola assume uma postura do jeito que dá para acolhê-las. Não existe um procedimento pré-estabelecido da Secretaria Municipal de Educação que possa orientar e tornar menos difícil o trabalho das escolas e de seus professores ao matricular e/ou ao trabalhar com esses alunos (Petrus, Santos, Aragão, 2016).

O artigo de Mendes, Russo e Barros (2020) faz entrevistas com professores e uma docente expressa:

“Não foi a secretaria que orientou as escolas, foram as escolas que encontraram as suas formas de desenvolver seus desafios da língua, da cultura, da acolhida, então aí a gente fica com a parte da articulação da escola com a própria experiência” (DOCENTE 9, COMUNICAÇÃO PESSOAL, 2018 APUD MENDES, RUSSO, BARROS, 2020, p. 208)

A falta de padronização do município ou do estado no acolhimento dessas crianças se torna mais uma *pedra* em seus caminhos, pois assim, o direito dessas famílias vira caridade e depende da boa vontade e da sensibilidade do funcionário público que as recebe, em vez de ser algo institucionalizado e que deva ser efetivamente cumprido (MENDES, RUSSO, BARROS, 2020, p. 208).

3.2 Análise dos dados: os principais achados da pesquisa

Conforme explicado anteriormente, em 2019 foram realizadas seis oficinas pedagógicas, cada uma com três horas de duração. Cada oficina contou com a participação de 13 crianças, de sete a dez anos, oito em situação de refúgio (uma de Angola e sete da República Democrática do Congo) e cinco brasileiras. Todas do ensino fundamental I.

Cada oficina teve um tema específico relacionado às diferentes dimensões do processo de inclusão de crianças em situação de imigração/refúgio na escola pública da Baixada Fluminense. A primeira teve o tema “Identidade/Acolhimento” com o objetivo de conhecer como as crianças se reconhecem e se apresentam individualmente e no coletivo. A segunda “Crianças como você: origens” com o intuito de favorecer a tomada de consciência sobre si e sobre sua história de vida. A terceira oficina objetivou conhecer como as crianças apresentavam suas famílias, sua casa e seu cotidiano (passado, presente e futuro), com o tema “Casa e Família”. A quarta teve como foco conhecer os espaços de circulação e ocupação das crianças, bem como conhecer os problemas que elas identificam no local onde moram e estudam; o tema foi: “Eu e o outro: caminho das crianças”. A quinta oficina “Lugares e vivências na escola” teve como objetivo conhecer a relação que as crianças têm com colegas, professores, identificar os espaços de que mais gostam ou não nas escolas, bem como enumerar suas experiências escolares. E a sexta e última “Como se brinca?” para identificar as brincadeiras preferidas deles na escola e em casa, identificar como se organizam, estabelecem e lidam com as regras.

A partir da leitura dos dados coletados identificamos aspectos recorrentes que emergiram ao longo das oficinas, ou seja, identificamos algumas categorias ou temas bastante presentes nelas, são elas: identidade, linguagem, espaços de socialização. Passamos a analisar a seguir tais categorias encontradas.

3.2.1 Identidade

Apesar do tema da identidade ter sido proposto diretamente apenas no roteiro da primeira oficina, foi possível localizar nos demais encontros, diferentes momentos em que as crianças faziam referências ao modo como se reconheciam. Na primeira oficina, por exemplo, as crianças foram convidadas a montarem seus crachás de identificação. Eram livres para escrever ou desenhar o que quisessem, isto é, como gostariam de ser apresentadas. Uma observadora escreveu:

“Na hora de confeccionar os crachás em que as crianças eram livres para escreverem seu nome ou como gostariam de ser chamadas, bem como fazerem um desenho, um autorretrato, enfeitando o crachá da maneira que quisessem, é digno de nota que as meninas faziam uma imagem de si como loiras e com vestidos de princesas” (CADERNO DE CAMPO, OFICINA 1, ESTUDANTE OBSERVADORA).

Nos crachás, três crianças (duas da República Democrática do Congo e uma do Brasil) se desenharam loiras (Figura 1: a, b e c). Duas não fizeram desenhos, as demais se desenharam com cores de cabelos diferentes, mas o que chamou a atenção é que todas as crianças desenharam-se com a pele branca ou solicitaram lápis de “cor da pele” (rosados) para complementarem o que estavam ilustrando em seus crachás pessoais. Crianças negras, fazendo um desenho de si brancas e loiras despertou a reflexão da estudante observadora, que desenvolvia a oficina, sobre a narrativa em torno dos estereótipos de identidade, aparência e beleza.

A educadora também percebeu essa preferência por um padrão pré-estabelecido:

(...) as meninas se desenharam com características de princesa (rabos de cavalo muito compridos, loiros, olhos claros, peles brancas ou com o lápis de cor de pele rosinha, vestido rodado, laços). E a gente fazia uma intervenção perguntando quem elas estavam desenhando, e elas diziam que eram elas mesmas e aí a gente pedia para elas olharem as imagens e dizerem se elas pareciam com elas, elas riam como dizendo: “estou vendo que não sou, mas é como ela quer se ver”. Mas elas não quiseram refazer (CADERNO DE CAMPO, OFICINA1, EDUCADORA).

Figura 1- desenho das crianças: crachás



a)



b)



c)

Fonte: Produções das crianças nas oficinas pedagógicas.

Parece que, tanto entre crianças migrantes quanto brasileiras, o padrão europeu permanece como o ideal no imaginário delas. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), identidade e diferença não são criaturas intrínsecas à natureza, elas são ativamente produzidas no mundo cultural e social, são fabricadas no contexto de relações sociais e culturais, isto é, parte de um ponto de vista, de uma perspectiva, uma forma de se olhar o mundo. Tal reflexão nos remete ao texto de Candau (2017), que discute como a modernidade vem atrelada à colonialidade:

A colonização pode até ter terminado (...) os sujeitos colonizados não pertencem mais a um país que é colônia, já é uma país independente, mas a colonialidade permanece (...) essa introjeção do que tem valor, do que é verdadeiro, a partir de uma única matriz cultural. Essa colonialidade não só persiste ainda hoje, mas vai adquirindo novas formas (...) Os processos de globalização podem reforçar a perspectiva da colonialidade. Pensar em processos educacionais que reconheçam essa colonialidade e de desconstruir esse processo que está sempre inferiorizando, sempre considerando como não desejável ou não valorizar conhecimentos, práticas oriundas de grupos sociais que foram inferiorizados pelos processos de colonização (CANDAU, 2017).

De fato, a colonialidade, padrão resultante do colonialismo, é uma forma de pensar e organizar o mundo, é bem mais do que uma colonização apenas jurídica e política, mas também uma dominação cultural, epistemológica que incide sobre o imaginário dos indivíduos colonizados. As crianças reproduzem o que está na raiz da sociedade – o padrão de beleza sendo a pele branca e os cabelos loiros e compridos, representando o modelo europeu. Mesmo não existindo mais a colonização oficial no espaço, ela se apresenta de forma sutil, destruindo o imaginário do outro, fazendo com ele se invisibilize e acredite que sua pele não branca, e seus cabelos não loiros e lisos não estejam entre as variedades de beleza existentes. A colonialidade reforça o estereótipo, e conseqüentemente, subalterniza as diferenças, fazendo com que elas sejam sempre inferiores aos modelos pré-estabelecidos.

Esse padrão de autorrepresentação das crianças se repete nas oficinas posteriores, mas podemos perceber que outras referências ou padrões de beleza começam a aparecer. Na terceira oficina, por exemplo, em que desenharam suas famílias, uma congoleza desenha a si mesma e a sua mãe como pessoas brancas (Figura 2).

“Durante a confecção dos desenhos, eu ia aproximando e perguntando quem era a pessoa desenhada. Todas as crianças buscavam a “cor de pele” (giz de cera rosa claro) para pintar seus desenhos. Uma congoleza me disse que a mãe dela era branquinha, em seguida corrigiu e disse: “um pouquinho branquinha assim...” e não falou mais nada” (CADERNO DE CAMPO, OFICINA 3, EDUCADORA).

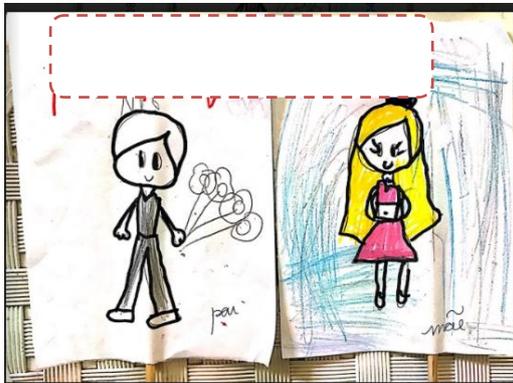
Figura 2- desenho da congoleza: ela e a mãe de cor branca



Fonte: produções das crianças nas oficinas pedagógicas

Uma brasileira desenha seu pai como homem branco e sua mãe como mulher branca e loira (Figura 3).

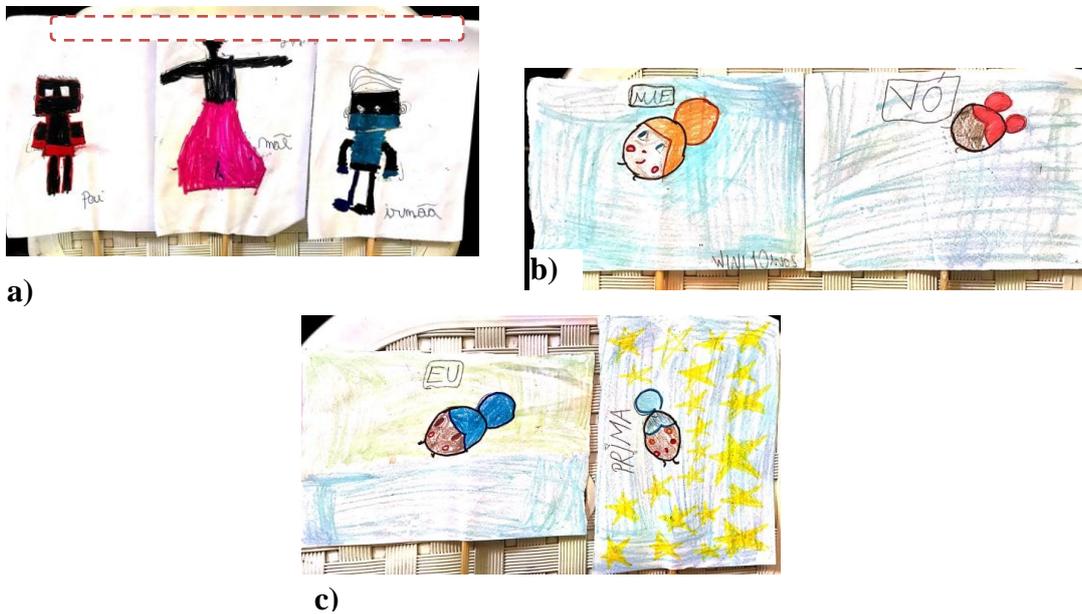
Figura 3: desenho da brasileira: pai branco e mãe branca e loira



Fonte: produções das crianças nas oficinas pedagógicas

Em contrapartida, um brasileiro pinta os rostos de sua família num tom escuro para representar seus tons de pele. A angolana desenha o rosto de sua avó e o pinta com o lápis de cor mais escuro para mostrar a tonalidade de sua pele. Outra criança (sem nome no desenho) também representa a pele de sua família com um lápis de cor marrom para caracterizar o tom pardo da pele. (figura 4: a, b e c).

Figura 4- desenho das crianças: a família



Fonte: produções das crianças nas oficinas

A mesma congoleza que se desenhava branca e loira desenha seu pai com lápis de cor escuro para representá-lo como negro (Figura 5). Isso pode denotar o que Hall (2006) fala sobre identidade fragmentada, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos.

Figura 5- desenho da congoleza: pai negro



Fonte: produções das crianças nas oficinas pedagógicas

Contextos sociais diferentes fazem com que o sujeito se envolva em diferentes significados sociais. Por mais que o sujeito seja a mesma pessoa em ocasiões distintas como em uma festa, em um jogo de futebol, em uma entrevista de emprego, em uma reunião religiosa, ele assume identidades diversas devido às expectativas e restrições sociais envolvidas em cada situação, posicionando-se perante os outros de acordo com o campo social em que estejam (WOODWARD, 2000). Desse modo, podemos nos identificar com coisas opostas - o que faz com que a identidade seja fragmentada. Por exemplo, o mesmo indivíduo pode se identificar com o discurso do veganismo, mas gostar muito ainda de comer carne; ou desejar ser um excelente pai ou excelente mãe, estando mais disponíveis para seus filhos, mas ao mesmo tempo aspira a um determinado cargo em seu trabalho, exigindo dele (a) mais tempo cumprindo horas extras.

A congoleza, ao se desenhar no crachá como branca e loira de cabelos compridos, escolhe uma subjetividade específica para se representar – a feminilidade loira (Woodward, 2000), ou seja, opta por uma aparência padrão na raiz da sociedade, ou porque ela se identifica com essa aparência por achar mais bonita, mesmo que de forma inconsciente, invisibilizando sua própria aparência; ou porque naquele contexto, outras meninas estavam fazendo o mesmo desenho e para não ser diferente, faz algo semelhante. Todavia, na hora de desenhar o seu pai, desenha-o com lápis de cor escuro para representá-lo de fato como negro. A jovem vê seu pai como alguém de pele negra, mas se representou como branca e loira. De modo que os sujeitos são interpelados por coisas diferentes o tempo todo e as identidades sofrem tensões em situações distintas.

Ainda pensando na autorrepresentação, podemos refletir sobre a dinâmica do “quadrado do nós”, na segunda oficina. Tal atividade consistia que cada criança deveria entrar no quadro pintado no chão de acordo com o comando da educadora. O objetivo era que o grupo reconhecesse o que tinha de igual e de diferente entre eles. Essa atividade também possibilitou um momento interessante de conflito entre os participantes, sobre suas autorrepresentações raciais, quando a educadora deu a voz de comando: “Entrem no quadrado vermelho do ‘nós’ quem se considera negro/a”. Nesse momento, uma das crianças (brasileira) que desenhava seu pai branco e sua mãe branca e loira, dessa vez entrou no quadrado se reconhecendo como negra sua identidade e continuou nesse quadrado afirmando ser negra apontando para sua cor de pele.

“A questão sobre reconhecer-se negro, todas as crianças subiram nos quadros indicados. Luana (brasileira) ao ver Maria Alice (brasileira) disputar um lugar no quadro impediu que a menina ficasse junto a ela, pois disse que Maria Alice não era negra. A criança insistia que era e imediatamente Raquel (congoleza) entrou na

conversa e disse que Maria Alice não era negra. Eu perguntei por que e ela disse: *aqui, tia*. [apontando para a sua cor da pele]. Perguntei como Alice se reconhecia e ela me respondeu: *negra*.. então disse que ela podia ficar no quadradinho” (CADERNO DE CAMPO, OFICINA 2, EDUCADORA).

Mais uma vez notamos que em situações distintas a pessoa pode se identificar com coisas antitéticas, pois a brasileira que retratou seus pais como brancos especificando os cabelos da mãe como loiros e compridos na dinâmica dos desenhos da família, em outra dinâmica se reconheceu como negra. Hall (2003) diz que a identidade surge não de um centro interior, verdadeiro e único, mas de diferentes identificações, posturas ou posições que adotamos em determinadas circunstâncias envolvendo experiências, sentimentos, histórias. Elas são formadas culturalmente.

Além do fato dessas crianças viverem numa sociedade que de forma geral privilegia um “ideal” de estética, a maioria delas, na nossa pesquisa, estão em situação de refúgio, vivendo num país diferente do seu, com uma cultura distinta da sua. Refletindo sobre isso, identificamos em outra pesquisa, realizada por Jasiukonyté (2014), em sua dissertação de mestrado, que nos ajuda a refletir sobre como a migração provoca mudanças profundas de identidade social e autoimagem das crianças, visto que é uma experiência que demanda “aprender a mover-se em diferentes sistemas” o que exige:

a aquisição de novos conhecimentos, tais como viver numa nova sociedade, lidar com as diferenças culturais, usar a língua e enfrentar a descontinuidade dos papéis familiares que lhe são conhecidos. Para comunicar de forma eficaz nas suas novas comunidades precisa lidar com diferentes formas de falar, ouvir, ler e escrever (JASIUKONYTÉ, 2014, p. 4).

Outra autora que nos ajuda a refletir sobre o tema da identidade é Woodward (2000), ela afirma que a migração produz identidades plurais, pois a pessoa em situação de refúgio, além de impactar com sua chegada e estadia em algum estabelecimento, é impactada por toda uma vida diferente de antes no país de acolhimento, gerando identidades múltiplas. Além disso, a migração também provoca identidades contestadas, num contexto de desigualdade social, isto é, a pessoa em situação de refúgio é sujeitada a situações em que ela não escolheu passar: sujeitada a morar numa casa porque o aluguel é mais barato, mas num ambiente de extrema pobreza e violência; sujeitada a sofrer discriminação por ser de outro país ou por negra; sujeitada a passar por constrangimento ao matricular seu filho numa escola. Se para um adulto a migração provoca mudança, fragmenta a identidade, desorganiza, imagine para uma criança, a qual é sujeitada a deixar os amigos de seu país para trás, sujeitada a falar um novo

idioma, sujeitada a estudar numa escola que talvez não goste, sujeitada a sofrer discriminação por ser diferente dos demais, no bairro ou na escola que frequenta. Por outro lado, da mesma forma que se sujeita ao novo, a criança se potencializa e também encontra formas de lidar com esse novo.

Também importante ressaltar que as crianças estrangeiras ao chegarem ao novo país de acolhimento, nesse caso o Brasil, muitas vezes vivenciam a experiência de mudança de seus nomes. Logo na primeira oficina, por exemplo, quando foram informados que fariam um crachá para sua identificação e eram livres para colocarem o que quisessem, uma criança congoleza se manifestou deixando um recado para os colegas.

“Ao propor que eles ditassem algumas regras, Felicidade (congoleza) disse que não era para zoar com os nomes no Crachá. Outros disseram ‘mas a gente não vai xingar o colega não’ ”(CADERNO DE CAMPO, OFICINA 1, PESQUISADORA OBSERVADORA 2);

Essa fala é muito significativa, pois o que está implícito no texto é que essas crianças em situação de imigração sofreram algum tipo de constrangimento de seus colegas nas brincadeiras com seus nomes por serem diferentes de nomes brasileiros assim como os nomes brasileiros soariam diferentes em outros países, reforçando a ideia de Laraia (2013) de que a cultura do outro é quase sempre vista como “a diferente” ou “inferior”. Para a jovem congoleza, situações de preconceito ou discriminação por seu nome parecem ser constantes, visto que se repetiu, em outros encontros, reclamação semelhante:

“Na hora da chamada para a presença, William disse que a Felicidade não se chamava Felicidade. A menina ficou furiosa e pediu para que eu chamasse atenção dele. Fiz memória de todos os combinados do grupo e ela disse que o nome dela tinha duas versões: francês e português e já que estava aqui no Brasil era sim Felicidade. O menino riu e disse que não sabia. Dei exemplos de nomes que podem ser usados de formas diferentes de acordo com os diferentes idiomas e que isso era comum fazer” (CADERNO DE CAMPO, OFICINA 3, PESQUISADORA COORDENADORA).

A questão do nome parece provocar reações diversas nas crianças em situação de refúgio. O nome próprio proporciona a percepção de si mesmo como um ser em sociedade, pois ele é utilizado para registrar a diferença e a identidade de cada membro, pois se uma pessoa se chama José, certamente não se chamará João, ou se atende pelo nome de Joana, não será chamada de Maria. O sistema jurídico, por meio de uma nomeação feita em cartório, torna visível um recém-nascido e é a partir desse nome legalmente validado que essa criança

pode ser designada socialmente. Tal registro informa sua descendência familiar, sua localidade geográfica e o tempo histórico inserido (MARIANI, 2014).

Desse modo, a congoleza citada acima percebe que o nome está veiculado a um recorte de identidade muito importante, tanto que, logo na primeira oficina, ela fez questão de avisar que não era para “zoar com os nomes nos crachás” porque ela não queria deixar de colocar seu nome importante ali, mas ao mesmo tempo não gostaria de sofrer zombaria por isso. De fato, tanto a situação de mudança de nome na versão do país de acolhimento, quanto a zombaria sofrida por esse nome, símbolo da identidade de seu dono (a), é mais um momento de ruptura vivenciado por crianças e famílias em situação de imigração, ou seja, mais uma *pedra* sem seus caminhos. Por outro lado, a adoção de um novo nome pode potencializar o sujeito.

Jasiukonytė (2014), em sua dissertação de mestrado, fala de uma criança que já nasceu em Portugal (a pesquisa foi feita em Portugal), mas sua mãe da Lituânia quer que sua filha aprenda o idioma de seu país de origem, porém sua filha não quer:

As crianças filhas de imigrantes aceleram o desenvolvimento de competências para que possam sair tão rápido da sua posição marginal, segundo a autora, pois não querem ser vistos como diferentes. Uma das crianças entrevistadas pela autora, a única que nasceu em Portugal, não queria aprender a língua materna da mãe (o lituano). “Ela fica muito nervosa, diz a mãe, pois quer ser como todos, não quer ser diferente dos outros”. O aspecto linguístico é preponderante para se sentir aceito, pois quanto mais domínio do idioma local, mas possibilidades de inclusão o imigrante sente que tem (JASIUKONYTĖ, 2014, p. 53).

Observa-se que a criança não tem o menor interesse em aprender a língua de sua mãe, pois falar em lituânio, segundo a criança na explicação da mãe, é ser diferente das pessoas em Portugal e ela quer ser como todos lá. Desse modo, que identidade a menina prefere ou escolhe exercer para ter uma aceitação maior no país de acolhimento? Diferentemente, a jovem congoleza, de nossa pesquisa, quer sua identidade congoleza com seu nome congolês traduzido para o português e quer ser respeitada por isso.

Jasiukonytė (2014), usando a teoria de Berry (2001) ainda aponta duas possibilidades no contato cultural entre pessoas de países diferentes: a assimilação, em que o sujeito migrante não quer manter sua cultura de origem e busca apenas interação com a nova cultura; e a integração, em que o migrante deseja preservar sua cultura e ao mesmo tempo absorver a cultura do país de acolhimento.

Pensando nessas possibilidades, a “assimilação” é percebida na criança que nasceu em Portugal, cuja mãe é da Lituânia, e quer que a filha aprenda o idioma da família, porém sua

filha não quer adquirir tal idioma, porque talvez, em sua concepção, representará ser reconhecida do país de origem da mãe, e esse não é seu desejo por não querer ser diferente do grupo. Já a jovem congoleza entra na possibilidade de “integração”, pois ela deseja de alguma forma preservar sua cultura, permanecendo com seu nome e paralelamente receber a cultura do país por permitir que seu nome seja traduzido para a língua portuguesa e por querer ser chamada por esse nome, trazendo a atenção do grupo a ter respeito pelo seu direito de escolha e de sua identidade. Observamos, então, duas posturas distintas no que tange à identidade: uma criança migrante quer ser identificada como portuguesa (nacionalidade do país de acolhimento); a outra em situação de refúgio quer ser identificada como congoleza e com seu nome congolês, mesmo sendo traduzido para o português.

Durante as oficinas, também foi importante verificar como a diferença está em todos os lugares. Nesse sentido, vale lembrar que não existe um grupo de “crianças migrantes”, “congolezas”, “angolanas” ou lituânias que seja homogêneo. De fato, ser de qualquer nacionalidade não significa que as pessoas sejam idênticas, unívocas, pois cada pessoa ou cada grupo possui sua identidade. Certamente, não é porque as pessoas estão em situação de refúgio ou de migração que serão todas do mesmo jeito. Até mesmo as crianças de um mesmo país são diferentes entre si. Muitas vezes, utilizamos categorias que tendem a homogeneizar famílias, crianças, histórias sempre singulares.

As crianças em situação de refúgio falam diferentes línguas, são de diferentes grupos étnicos e de diferentes classes sociais. Se em um país há diferenças bem consideráveis, imagina entre os países do continente africano inteiro. “Quando falamos em África, no Brasil, logo incorremos em um erro semântico com o uso do termo “África”: a África é, na verdade, mais de uma; senão muitas Áfricas” (COELHO, p. 1, 2017). O continente africano possui mais de 50 países com suas particularidades. Assim como diz Silva (2000) que a identidade é aquilo que se é enquanto a diferença é aquilo que o outro é, fazendo parte de uma cadeia de amplas negações, inclui dizer que se sou congolês, não sou angolano e vice-versa.

Tal reflexão nos remete ao que aconteceu na segunda oficina, na dinâmica das imagens, as observadoras explicam que todos nós já vivemos momentos alegres e tristes ao longo da vida e essas lembranças de alguma forma constroem nossa história, nossa identidade, quem nós somos. As crianças escolheriam algumas imagens espalhadas no chão para contar um pouco o que essas imagens traziam de recordação sobre sua história.

“Winda me chamou atenção. Ela é angolana e reclamou que não tinha bandeira e ficha da Angola. No mesmo momento, improvisei uma ficha para ela. Fiquei realizada em saber que, mesmo que ela não tivesse memórias de seu país, fez

questão de representá-lo. Por essa experiência com a Winda, acredito que a nossa segunda oficina alcançou o objetivo de que as crianças percebessem as diferentes origens e tomassem consciência sobre si e sua história” (CADERNO DE CAMPO, OFICINA 2, ESTUDANTE OBSERVADORA).

Isso foi interessante acontecer na oficina cujo tema era “Crianças como você: origens” em que o objetivo era propiciar a tomada de consciência que a criança tem sobre si e sobre sua história de vida. A jovem Winda solicitou a bandeira de seu país na dinâmica questionando que ela não estava lá. De forma inconsciente, bradou: “sou angolana, não congoleza”; “a África não é uma só”; “tenho minha identidade, tenho meu grupo”. A fala da angolana Winda me remeteu a algumas entrevistas com as crianças e adolescentes migrantes que Jasiukonytê (2014) fez em sua dissertação de mestrado. Na entrevista, ela procurou saber em qual dos países aquelas crianças se sentiam em casa, se era em Portugal, o país de acolhimento ou se era em seu país de origem. Duas respostas me chamaram a atenção:

- “Nenhum. Ainda estou a procura.” (RALUCA).
- “É lá na Ucrânia.” (ANASTASIA).
(JASIUKONYTÊ, 2014, p. 55, 56)

As narrativas das crianças e adolescentes são muito significativas no que tange ao conceito de identidade. Cada uma deu uma resposta diferente sobre seu pertencimento e nacionalidade. Achei interessante o que Raluca disse, ela tem 18 anos, veio da Romênia para Portugal e na época da entrevista, ela residia há nove anos em Portugal, ou seja, imigrou com a família com apenas nove anos de idade. Raluca, diz ao perguntada onde se sentia mais em casa, “Nenhum. Ainda estou a procura.” Sua resposta lembra a fala de Tadeu Silva (2000) quando diz que a viagem ratifica o caráter móvel da identidade, porque a viagem obriga o viajante a se sentir estrangeiro, a se posicionar por um momento como o outro e proporciona a experiência do não sentir-se em casa. Raluca transpareceu não se identificar com nenhum país e a sentir que não pertence a algum lugar. Logo observa-se uma identidade fragmentada (e não homogênea) proporcionada pelo deslocamento.

A reclamação de Winda, da nossa pesquisa, por não ter a bandeira de Angola, seu país de origem, se contrapõe à fala da Raluca, que não se sentia pertencente a nenhum lugar; porém se aproxima da fala da Anastásia, 12 anos, vindo da Ucrânia e estava vivendo em Portugal há dois anos, pois ela diz que se sentia mais em casa na Ucrânia, seu país de origem. No caso da Winda, jovem angolana, tendo plena consciência sobre si e sua nacionalidade, questionou o fato de só ter bandeira do Brasil e bandeira do Congo, afirmando assim, talvez

de forma inconsciente, que a África não é um lugar só, mas é constituído de diversos países com culturas diferentes, histórias diferentes e pessoas diferentes. E ela se sentia angolana por ter nascido em Angola.

O questionamento de Winda também nos faz pensar sobre a sensação de uma criança em situação de refúgio que percebe que seu professor não sabe ou não se interessa em saber sua origem. Infelizmente, tal fato é recorrente dentro da sala de aula. Muitas vezes, a escola não sabe muito sobre a origem dos alunos em situação de refúgio em termos de nacionalidade ou de que país veio. Tal atitude, mesmo que de forma não intencional, reforça a exclusão, pois aqueles que são notados como diferentes por possuírem uma marca identitária vista socialmente como inferior acabam sendo excluídos (ANDRADE, 2009) ou invisíveis.

Nessa direção, lembramo-nos do trabalho de Daniel Pennac (2008), professor e escritor, que compara a turma na sala de aula a uma orquestra: “Cada aluno toca seu instrumento, não vale a pena ir contra. O delicado está em conhecermos bem nossos músicos e encontrar a harmonia” (PENNAC, 2008, p. 106). Uma orquestra é feita por diferentes instrumentos e é isso que dá a beleza à música. Uma orquestra não se faz apenas com violinos ou violoncelos, mas com triângulo, berimbau e que podem ser tão brilhantes quanto os instrumentos considerados padrões. Cada aluno vai tocar seu instrumento, o professor precisa aproveitar a potencialidade de seu aluno para ajudá-lo a serem autônomos. A criança em situação de refúgio vai tocar seu instrumento em sala de aula e pode trazer uma melodia bastante pertinente para a turma. Não aproveitar essa diversidade acaba sendo desperdício para o conteúdo programático, ou pior, torna alunos “diferentes” em pessoas invisíveis, conseqüentemente, contribui para a exclusão.

Sabemos que não há poucos obstáculos no ensino público, quem é professor sabe os desafios de administrar uma sala de aula com muitos alunos, mas o esforço de saber a origem de seus discentes em situação de refúgio pode ser bem significativo para o processo de inclusão deles bem como seu aprendizado. O professor que procura saber de onde veio seu aluno, que passará o ano letivo inteiro com ele, afirma com sua ação que as diferenças são importantes e são muito ricas para as trocas em sala de aula.

O direito à diferença não tinha ainda aparecido com a força que tem hoje. No entanto, atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença. Pessoalmente, inclino-me a defender que certamente há uma mudança de ênfase e uma questão de articulação. Não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro (CANDAUI, 2008, p. 47).

A percepção da diferença como algo positivo e enriquecedor por parte dos docentes pode contribuir para diminuir as *pedras* existentes nos caminhos dessas crianças. A escola é um lugar em que a diferença atravessa todos os espaços, portanto se subentende as diferentes identidades presentes nesse ambiente. Tratar os 20 ou 30 alunos em sala como iguais ou os 600 ou 700 discentes na escola toda como iguais não resolve o problema, ainda mais se tratando de crianças em situação de refúgio que vem de um país diferente, com uma cultura diferente, com nomes de sonoridades diferentes, com idiomas diferentes.

3.2.2 Linguagem

Como já mencionado anteriormente, partimos da concepção de linguagem como processo de interação (BAKHTIN, 2009), entendemos que é importante levar em conta a situação de interação entre os sujeitos, porque todo ato concreto de interação vai estar atrelado a um determinado tempo, espaço, a posição do emissor, a um sujeito que vai usar a linguagem em uma específica situação levando em conta seus receptores. Pensando nessa concepção de linguagem, bem como no fato da língua estar atrelada à identidade e à cultura, consideramos ser de fundamental importância refletir sobre a política linguística brasileira, dialogando com conceitos importantes como plurilinguismo e translinguagem.

No Brasil fala-se o português brasileiro, a língua oficial do país, uma variante do português de Portugal, uma herança dos colonizadores. Porém, o que pouca gente sabe, é que há outras línguas faladas no Brasil, temos uma pluralidade linguística dentro do território nacional que é desconsiderada, invisibilizada. Para termos uma ideia dessa pluralidade, Silva (2016), citando Rodrigues (2002), relata que cerca de 1.500 línguas indígenas eram faladas no período inicial da colonização, no entanto devido ao extermínio dos povos indígenas, segundo o IBGE (2010), restaram hoje, aproximadamente, 274 línguas indígenas, faladas por 315 etnias. Além disso, diversas etnias africanas foram inseridas no contexto brasileiro no período de escravidão, bem como falantes de diferentes línguas europeias nos séculos XIX e XX com as imigrações, somando mais 70 línguas de comunicação de brasileiros pertencentes a comunidades descendentes desses imigrantes, tais como o italiano, alemão, japonês, comunidades quilombolas, ou seja, línguas crioulas, dentre outras, assim como comunidades surdas em Libras (língua brasileira de sinais) e Língua Indígena de sinais em Urubu-Kaapor. (SILVA, 2016).

Portanto, historicamente, o Brasil não possui uma identidade linguística única. Não somos um país monolíngue. Isso mostra que as línguas, pelo fato de estarem imbricadas com a cultura e com a identidade, desempenham papéis de dominação e homogeneização. Marquês de Pombal, o então ministro da Coroa Portuguesa, na época da colonização, estabelece a obrigatoriedade do uso da “Língua do Príncipe”, proibindo o uso da língua Tupi ou de qualquer outra língua indígena, para que não “contaminassem” ou “ameaçassem” a hegemonia da “Língua do Príncipe”. Segundo Mariani (2004), a imposição da língua portuguesa para os índios, proibindo-os, por meio de lei, de usar sua língua, significa também impor uma memória outra: a do português cristão submisso ao rei, silenciando a língua, a identidade e a cultura de outros povos. Além disso, também na era Vargas, as línguas dos imigrantes foram limitadas ou refreadas com a implementação da política de nacionalização do ensino, a partir de 1938 (NEVES, 2018). Sendo assim, a língua se torna instrumento de controle e subjugação de grupos minoritários.

Verificamos ao longo da história do Brasil, o apagamento das línguas de grupos minoritários, em prol da defesa de uma única língua, a língua portuguesa. Atualmente para além dessa diversidade linguística invisibilizada, temos cerca de 73 mil estudantes de diversas nacionalidades matriculados nas escolas de todo o Brasil, dentre esses, 64% na rede pública (NEVES, 2018). Tais números, bem como os apresentados nesta dissertação, neste e nos capítulos anteriores, indicam uma diversidade que mais uma vez é silenciada e que se contrapõe a ideia visibilizada de um Brasil monolíngue. Tal ideia intensifica o apagamento das minorias linguísticas compostas por indígenas, comunidades surdas e de imigrantes, os quais representam uma parcela considerável da população brasileira.

Retornamos mais uma vez a falar sobre o prejuízo desse apagamento linguístico/cultural nas escolas, uma vez que tal apagamento contribuiu para a exclusão das crianças da escola, bem como para o desenvolvimento de um sentimento de baixa autoestima. Santos e Mello (2010), trazem o poema de Manuel de Barros, *A língua mãe*:

Não sinto o mesmo gosto nas palavras:
Oiseau e pássaro.
 Embora elas tenham o mesmo sentido.
 Será pelo gosto que vem de mãe? De língua mãe?
 Seria porque eu não tenha amor pela língua de Flaubert?
 Mas eu tenho.
 (Faço este registro porque tenho a estupefação de não sentir
 Com a mesma riqueza as palavras *oiseau* e pássaro).
 Penso que seja porque a palavra pássaro em mim repercute a infância
 E *oiseau* não repercute.
 Penso que a palavra pássaro carrega até hoje nela o menino que ia
 De tarde pra debaixo das árvores a ouvir os pássaros.
 Nas folhas daquelas árvores não tinha *oiseaux*

Só tinha pássaros.
É o que me ocorre sobre língua mãe.

para pensar sobre como a língua materna é “possibilitadora da memória, reservatório de lembranças” e como essa contrasta com a língua estrangeira que causa uma sensação de estranhamento, de certa limitação. Elas dizem:

Quem nunca se sentiu inseguro falando um outro idioma, justamente por não ter a noção exata do significado de determinadas palavras ou expressões? Oiseau, no poema, não tem o mesmo peso semântico que pássaro, quase como se a palavra francesa ficasse restrita tão somente ao rótulo, à superfície, enquanto a densidade da palavra portuguesa teria suas raízes na infância e, por isso mesmo, uma forte carga afetiva. A arbitrariedade do signo linguístico, as novas possibilidades morfosintáticas, as impensadas articulações fonológicas, e todas as exigências impostas pelo desejo ou necessidade de habitar outro idioma, põem sob os holofotes a relação língua-cultura-identidade (SANTOS e MELLO, 2010, p. 183).

Esse deslocamento de rótulos e conceitos que o aprendizado de uma língua estrangeira exige pode ser experimentado como “perda de uma identidade linguística original” e/ou “acréscimos de outras identidades relacionadas às línguas estrangeiras aprendidas”, ou seja, essas identidades se “estabilizam num momento para em seguida se desestabilizarem num diálogo constantemente renovado entre as identidades da língua materna e da língua estrangeira aprendida” (SANTOS e MELLO, 2010, p. 184).

Dito isso, podemos pensar com Miranda e Lopez (2019) sobre o caráter político da língua, constituído pelas nossas práticas cotidianas. Compreender a língua em sua dimensão política é entender que o direito de dizer é distribuído desigualmente entre os falantes. Todos os sujeitos possuem uma língua, mas nem todos são ouvidos. “A maioria das pessoas produz apenas sons, os quais não alcançam os ouvidos dos que estão no poder, pois mesmo tendo voz, não possuem a palavra” (PARCIANELLO, 2013, p. 3). Da mesma forma, algumas línguas são escolhidas para terem prestígio, serem representantes de seus Estados, para produzirem leis, de serem ministradas nas instituições de ensino, de serem ensinadas, estudadas; outras são rejeitadas e submetidas a um *status* de dialeto. Não possuem representatividade (PARCIANELLO, 2013).

No entanto, para Miranda e Lopes (2019), o cunho político da língua vai além de ações verticalizadas, no campo do Estado, acontecendo em manifestações horizontais, como por exemplo, nas ações que o professor desenvolve em sala aula, no ensino-aprendizagem da língua (MIRANDA E LOPEZ, 2019). Para o linguista Geraldi (2006), toda e qualquer metodologia de ensino carrega consigo uma opção política com os mecanismos usados em

sala de aula pelo professor, conseqüentemente, essa opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, incluindo o modo como o profissional da educação concebe a linguagem, fazendo-o refletir no que ensinar, para que ensinar e quando ensinar. “Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino.” (GERALDI, 2006, p. 45).

Pensando nessa horizontalidade, trazemos o locus de desenvolvimento desta pesquisa, as oficinas e os sujeitos da pesquisa, que são crianças em situação de refúgio, que frequentam a sala de aula numa escola, no município da Baixada Fluminense. No caso das crianças participantes de nossa pesquisa, elas já falavam a língua portuguesa de forma fluente quando iniciamos as oficinas, no entanto, dialogando com a revisão bibliográfica, o trabalho de Almeida (2017), traz uma entrevista com a pedagoga da Cáritas que aponta:

Sobre a prova de nivelamento, o peso de não conhecer a língua portuguesa recai sobre o estudante. Na entrevista, a Pedagoga relatou que é normal a criança e o adolescente refugiado voltar 2 ou 3 anos no ensino por conta do seu não conhecimento do português e isso desanima muito o estudante. Esse desânimo é reforçado ao entrar na sala de aula e não compreender uma palavra do que a professora e os colegas de sala falam (ALMEIDA, 2017, p. 20).

Ainda afirma:

Relatos de dificuldade de aprendizagem dos estudantes refugiados foram encontrados nas entrevistas com a Pedagoga e com a refugiada representante das mães congoleesas refugiadas na Cáritas Arquidiocese do Rio de Janeiro. Acreditar que os estudantes refugiados aprenderão sem dificuldades, somente entrando em contato com a cultura brasileira é generalizar todo um processo complexo de aprendizagem de uma nova cultura e língua. Acreditar que eles aprenderão por osmose, ou seja, somente entrando em contato com a nova cultura é abandoná-los à própria sorte, torcendo para que um grupo que já foi excluído de seu país de origem se adapte sem apoio em um novo país (ALMEIDA, 2017, p. 31).

Dessa forma, Almeida (2017), aponta sobre a importância de um mediador que ensine a língua e acompanhe o trabalho do aluno em situação de refúgio para que esse aluno não seja excluído do processo educativo. Se ele for tratado como mais um estudante brasileiro, vai existir na sala de aula “de forma figurativa, não de forma plena. A tudo assiste, nada compreende” (ALMEIDA, 2017, p. 37). Em nosso ponto de vista, apontamos a falta de uma política linguística que possa apoiar essas crianças não só na aprendizagem da língua no país de acolhimento, mas indo além: trazendo as línguas dos países de origem para dentro da escola, por entendermos que a língua contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um grupo, “uma espécie de atestado de nossas identidades” (ANTUNES, 2007, p.96).

Nesse sentido, ressaltamos como as crianças da República Democrática do Congo demonstravam certo orgulho por falar mais de um idioma e nos perguntamos o quanto teria sido importante termos a adoção de uma política linguística multicultural.

Na dinâmica do “quadradrinho do nós”, conforme visto acima, neste capítulo, a mediadora dá alguns comandos e as crianças que se identificassem, entravam no quadradrinho. Um comando era: *Entremos no quadradrinho amarelo do NÓS quem fala outro idioma que não seja o português*. As observações foram:

“Na pergunta sobre falar outro idioma, as crianças brasileiras também pisaram nos quadradrinhos e foram questionadas pelas congoleesas, principalmente pela Felicidade, Jordan e Jamila. Eles contaram que sabiam falar um pouco o francês, o inglês, o português de Portugal, espanhol, lingala e Felicidade falou de outro dialeto que ela disse ser da tribo dela. O William (brasileiro) se aproximou dela e disse: - ‘Você é de tribo?’ Ela respondeu seca: - ‘lá tem muitas tribos e deu as costas para ele e saiu’ (caderno de campo, oficina 2, pesquisadora coordenadora). Ainda sobre o idioma, as crianças brasileiras ao serem questionadas pelas congoleesas diziam algumas palavras conhecidas como: *bye, bye, gracias...* e as congoleesas diziam que isso não valia. Maravilha começou a falar algumas frases em inglês para o William para testar se este sabia mesmo outro idioma. As crianças congoleesas além de estarem em maior número, me parece que assumem um lugar de mais poder por ter esses conhecimentos ” (CADERNO DE CAMPO, OFICINA 2, PESQUISADORA COORDENADORA).

Os congoleeses possuem a língua oficial do país que é o francês e as outras línguas maternas, como o lingala, por exemplo, e algumas conhecem palavras em inglês. As crianças brasileiras, por outro lado, têm como língua oficial e língua materna o português, concomitantemente (exceto crianças indígenas). As crianças do Congo sabendo dessa realidade não admitiam que as crianças brasileiras afirmassem ter outro idioma, permitindo assim uma vantagem sobre as crianças brasileiras.

Além disso, Russo, Mendes e Borri-Anadon (2020) entrevistaram alguns professores dessa escola Gramacho, e, segundo esses docentes, o perfil escolar dessas crianças em situação de refúgio é de serem inteligentes, terem bom comportamento e serem afetivas. Um dos professores relatou: “As facilidades são muito cognitivas. Para aprender o português, por exemplo” (DOCENTE 5, COMUNICAÇÃO PESSOAL, APUD RUSSO, MENDES, BORRI-ANADON, 2020). Outro professor disse que são crianças que “têm muito interesse em aprender, em estar aqui” (DOCENTE 4, COMUNICAÇÃO PESSOAL, APUD RUSSO, MENDES, BORRI-ANADON, 2020). Um docente ainda comentou que tinha representantes de turma que eram alunos da República Democrática do Congo, tais discentes participavam

do planejamento e conselho de classe, sendo as vozes das outras crianças – brasileiras e em situação de refúgio – para os docentes (DOCENTE 1, COMUNICAÇÃO PESSOAL, APUD RUSSO, MEBDES, BORRI- ANADON, 2020).

Para além de todas as hipóteses levantadas, perguntamo-nos, junto com outros pesquisadores se essas características apontadas por essas professoras poderiam estar relacionadas à linguagem, ao fato de falarem mais de uma língua. Alguns estudos apontam algumas vantagens de crianças bilíngues na execução de tarefas que exigem maior demanda de funções cognitivas. Nobre e Rodges (2010) percorrem por alguns autores na defesa de que crianças bilíngues possuem algumas vantagens sobre crianças monolíngues. Citando Bialystok (2007) afirma que bilíngues, na realização de tarefas com monolíngues, apresentam mais habilidade no equilíbrio de atenção e ignoram informações não pertinentes. Cita também Prior e Macwhinney (2010) para argumentar que a necessidade regular de selecionar a linguagem adequada é “um processo que envolve uma ativação coordenada e ressonante das características inter-relacionadas da linguagem ativada, bem como a rejeição de competição e interferência de uma língua sobre a outra” (NOBRE e RODGES, 2010, p. 184). Ou seja, segundo tal ideia, o uso regular de duas línguas demanda maior controle de atenção e seleção de linguagem.

Além do desenvolvimento cognitivo, que alguns estudos apontam como vantagens, há o desenvolvimento social e cultural, pois as crianças bilíngues são expostas a uma maior visão de mundo, já que a língua está associada à cultura e à identidade. De alguma forma, crianças bilíngues que são expostas a outras nacionalidades, identidades, culturas, etnias; acabam adquirindo maior conhecimento cultural e sensibilidade para línguas e comunicação. E muitas das vezes são utilizadas como tradutoras para os familiares e amigos, o que pode, muitas vezes, conceder a elas um sentimento de orgulho e importância.

Sáimos então em defesa de uma educação que considere as línguas que as crianças trazem. De uma educação bilíngue ou mesmo plurilíngue. Megale (2019), citando Candau (2008) e Maher (2007) nos mostra que a educação bilíngue rompe com a visão essencialista de cultura, promovendo a sensibilização intercultural e o diálogo entre as culturas.

Frente a essas considerações, constatamos que o plurilinguismo é uma discussão importante na construção de um ensino mais inclusivo e democrático, pois abarca as heterogeneidades linguísticas existentes no território nacional. Considerar essas línguas é fundamental para a construção de um sentimento de pertença já que língua estabelece uma relação bem próxima com a identidade e a cultura. Dessa forma, a língua contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um grupo, “uma espécie de atestado de

nossas identidades” (ANTUNES, 2007, p.96). Se línguas maternas são desconsideradas mesmo circulando em vários espaços do país, o sentimento de pertencimento fica comprometido.

Pensamos que trazer para o debate o conceito de translinguagem pode agregar e ajudar a compreender como pessoas bilíngues fazem uso de duas ou mais línguas. Segundo Megale (2019), translinguagem tem a ver com as múltiplas práticas discursivas que os bilíngues se dedicam e dão sentido a sua visão de mundo. De acordo com School (2020), originalmente, a palavra translinguagem é atribuída a Colin Baker (2001), que a utilizou para se reportar à prática pedagógica de usar duas línguas na sala de aula de forma dinâmica, por exemplo, os alunos receberiam a instrução em uma língua e realizaria a tarefa em outra. Tal conceito tem sido ampliado por pesquisadores para fazer referências às práticas linguísticas de pessoas bilíngues e multilíngues. Yip e García (2018) explicam que esse termo não é intercalação entre línguas, ou alternância de códigos linguísticos. Mas se trata das perspectivas internas dos falantes, o que eles fazem com a linguagem que é sua, apenas sua:

Por exemplo, quando Ofelia fala em casa, fala sobre os netos, la comida, o genro, la hija, dormirse, tomar café da manhã, etc. Para Ofelia, estas não são simplesmente palavras do espanhol e palavras do português. São suas palavras, seu repertório para fazer sentido. Claro, Ofelia sabe quando usar as palavras para falar com pessoas diferentes. Ao falar com o genro dela, ela usa palavras que alguns chamariam de português. Ao falar com a mãe do marido, sua suegra, ela usa palavras que alguns chamariam de espanhol. Mas quando ela fala em sua casa bilíngue, ela usa seu repertório completo porque ninguém está monitorando ou hierarquizando suas práticas de linguagem. Ela simplesmente usa todas as características que ela possui à sua disposição (YIP e GARCÍA, 2018, p. 169).

É uma teoria linguística que ajuda a questionar a concepção de monolinguismo e de uma língua totalmente estruturada e fechada em si mesmo, bem como valorizar os saberes dos falantes em suas práticas linguísticas. Yip e García (2018) dissertam sobre duas práticas opostas à translinguagem: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o acesso à pós-graduação em que se pede uma segunda língua, além do português, no ato da prova. Línguas de populações falantes de minorias linguísticas são excluídas, ou seja, línguas indígenas conhecidas pelo candidato, por exemplo, são desconsideradas ou simplesmente não validadas. As autoras ainda afirmam que as escolas podem desempenhar um papel de marginalização do estudante, pois o acesso à educação é profundamente linguístico. Os sistemas escolares muitas vezes impedem os estudantes de uma educação plena, étnico e linguisticamente, garantindo o

acesso à educação para crianças de grupo dominante, marginalizando assim, até de forma imperceptível, grupos minoritários.

É importante ressaltar que tal escola Gramacho, espaço de nossa pesquisa, teve um papel importante na acolhida dessas crianças, favorecendo um ambiente de aprendizagem, inclusive da língua. Na falta de uma política linguística, a escola descobriu potência onde havia carência, empoderando as crianças em situação de refúgio ao valorizar sua cultura, seus modos de agir. A escola promoveu reuniões com a equipe escolar com intuito de desenvolver ações mais planejadas a médio e longo prazo para debater sobre o racismo e preconceito, já que os docentes perceberam casos de discriminação por parte de crianças brasileiras contra as crianças angolanas e congolezas. Um dos docentes comentou sobre um projeto que a escola proporcionou “Tudo bem ser diferente”, um projeto que integrou a escola inteira, com o objetivo de apontar que as diferenças existem e que se deve haver respeito e empatia (DOCENTE 5, COMUNICAÇÃO PESSOAL, RUSSO, MENDES, BORRI-ABADON, 2020). Um ambiente acolhedor favorece o ensino-aprendizagem, inclusive da língua.

Os professores também em sala de aula promoveram debates sobre o tema racismo, bem como usaram mapas para apontarem e conversarem sobre os países da África. Dessa forma, as crianças em situação de refúgio puderam ter um maior protagonismo nas dinâmicas de classe. Russo, Mendes e Borri- Anadon (2020) ainda refletiram sobre o estímulo importante que a presença dessas crianças impactou no espaço escolar, pois possibilitou abertura da equipe docente sobre o tema racial, envolvendo os estudantes e sua família. Criaram projetos a partir da vinda e existência dessas crianças na escola. Desse modo, é fundamental ponderar que além dessas pessoas em situação de refúgio encontrarem *pedras*, como metáfora de obstáculo em seus caminhos: como língua e cultura diferentes, discriminação, dentre outras; elas também trazem *pedras* como metáfora de impactar com sua diferença, ou seja, elas trazem as *pedras*, as *areias*, as *terras* de sua própria terra, de sua subjetividade, de sua identidade como criança, como africana, como angolana, como congoleza, como negra. Carregam essas *pedras* em seus bolsos, em suas roupas, em suas mãos, em seus hábitos, no seu sentir no mundo, trazendo-as para outro país, impactando com sua presença, pois o espaço em que elas habitam vai se modificar com sua presença, potencializando a diferença – a qual não passa despercebida.

Mesmo não havendo políticas linguísticas específicas, a escola Gramacho, como falado anteriormente, promoveu projetos para a acolhida dessas crianças em situação de refúgio. Porém há a necessidade de uma política linguística e, conseqüentemente, que se invista na

formação dos docentes para lidar com o plurilinguismo, para que não se dependa da boa vontade e sensibilidade de uma instituição.

Marcos Bagno (2020) define política linguística como qualquer ação institucional (Estado) e que tem como intuito a gestão da língua ou das línguas. Essas políticas podem ser de caráter democrático ou antidemocrático. Nos parágrafos anteriores, foram mencionadas algumas políticas antidemocráticas que aconteceram no Brasil: o Diretório dos Índios, promulgada no século XVIII pelo Marquês de Pombal, o qual proibia o ensino da língua geral, o tupi; e durante o governo de Getúlio Vargas, a proibição do uso das variedades de alemão e italiano falados, principalmente, no Sul do Brasil. Tais políticas foram opressoras a fim de ressaltar a hegemonia da língua do colonizador.

As políticas linguísticas de cunho democrático acontecem quando além da língua dominante, outras línguas faladas naquele território também são cooficializadas. Marcos Bagno (2020) fornece os exemplos da Espanha, depois da redemocratização, nos anos 70, algumas línguas foram cooficializadas ao lado do espanhol: galego, catalão e basco; do Paraguai, o qual oficializou o guarani junto com o espanhol, segundo o autor, a maioria da população paraguaia é bilíngue, e quando é monolíngue é no guarani; do Canadá que possui legislações pormenorizadas dos usos das línguas francês, inglês e línguas indígenas.

Segundo Bagno (2020), no Brasil, algumas ações foram implementadas no âmbito municipal. Ele exemplifica com os municípios de: São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, em que as línguas tukano, nheengatu e baníua foram cooficializadas ao lado do português; Blumenau, Santa Catarina, o alemão; Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo, o pomerano; Taiurú, Mato Grosso, o guarani. No entanto, segundo o autor, o nível municipal é muito frágil para um projeto linguístico, porque se acaba o mandato do prefeito que apoiava tal política linguística e entra outro que não apoia, desmonta-se todo um trabalho. Além disso, o autor indica dois conceitos dentro desse tema: a normatização, que é dar um caráter oficial para a língua, ou seja, criar normas para o uso específico dela, no ensino, nos meios de comunicação, dentre outros; e o conceito de normalização, que é promover meios para que a determinada língua que recebeu o status de oficial entre para o âmbito social: nas placas, nos nomes das ruas, no rádio, nas escolas. Porém senão houver uma política linguística forte, de Estado, da União, para normatizar a língua, é praticamente impossível normalizar uma língua. E mesmo quando é reconhecida pelo governo como instrumento legal, como é o caso de Libras (língua brasileira de sinais), não há uma normalização, pois haveria a necessidade de intérpretes em lugares mais diversificados da vida social, uma ação educativa para que os surdos fossem realmente incluídos em vários ambientes.

No contexto das migrações, de acordo com Marcos Bagno (2020), há a necessidade de uma política educacional para as populações em situação de migração e refúgio. É importante que se ensine a língua oficial, majoritária para a criança, mas também é importante permitir que essa criança continue aprendendo e desenvolvendo a sua língua materna no país de acolhimento. Para isso os professores precisam de uma formação adequada para que possam ajudar essa população. Para isso é fundamental políticas linguísticas que reforcem o plurilinguismo.

3.2.3 Diferentes espaços de socialização

Apesar do processo de inclusão dessas crianças em situação de refúgio na escola pública ter sido o foco central de nosso estudo, ao longo das oficinas, procuramos verificar quais eram as percepções e vivências delas fora dos muros da escola. Neste subcapítulo, nossos objetivos serão: mostrar a importância da instituição escolar como principal espaço de acolhimento e de socialização dessas famílias, bem como discutir o clima intercultural dessa instituição para recebê-las. Em ambos os debates iremos perceber ainda mais a necessidade de políticas públicas no campo da educação para o acolhimento dessa população.

Partimos do conceito de socialização segundo Berger e Luckmann (2004), os quais a definem “como ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 175). De acordo com os autores, a sociedade é uma realidade objetiva (concreta) e subjetiva (dotada de sentidos), logo, observar e viver em sociedade significa enxergá-la nessas duas dimensões. A sociedade é uma realidade que está fora do indivíduo, porque ele não nasce membro dela, mas com predisposição para se tornar participante dela. O sujeito absorve toda essa realidade fora dele por meio do processo de interiorização, o qual se dá em duas etapas: a socialização primária e a socialização secundária (BERGER e LUCKMANN, 2004).

Conforme Berger e Luckmann (2004), a socialização primária acontece na infância, os pais ou os responsáveis pela criança se encarregarão de socializá-la, de apresentar o mundo a ela de acordo com suas percepções, a fim de que a criança interiorize a linguagem, as regras, o comportamento, as crenças, das quais a família faz parte. Então, os entes familiares são os mediadores entre o mundo e o sujeito na infância. A família apresentará o mundo social à criança a partir de uma localização que ela tem na estrutura da sociedade, isto é, uma criança de classe baixa, com dificuldades econômicas percebe o mundo por essa posição, de acordo

com a forma que os responsáveis apresentam. Essa primeira socialização, definida pelos autores citados, tem valor significativo para o sujeito, é parte primordial no processo de interiorização, não só no sentido cognitivo, mas também no sentido emocional, pois deixa marcas consideráveis visto que é a partir dessa socialização que se constrói o primeiro mundo do indivíduo, o qual se torna membro da sociedade.

A socialização secundária constitui-se de qualquer processo posterior a primeira socialização e que introduz o sujeito já socializado em novos setores da sociedade (Berger e Luckmann, 2004). Ela acontece desde o momento em que o sujeito obtém outras informações que não sejam de sua família e passa a perceber que o mundo que lhe foi apresentado na socialização primária não é o único existente, mas é só mais um dentre vários outros. Tal consciência não é apenas por um momento, mas um processo, dura toda a vida do indivíduo, logo, tal processo de participar da vida social é um segmento de conhecimento e desconhecimento, de afirmação e negação, de dúvidas e certezas. Dessa forma, de acordo com os autores citados, há um choque entre as duas socializações, enquanto a socialização primária é permeada de afetos e valores familiares, a primeira por formar a base do indivíduo; a socialização secundária, apresenta-lhe submundos desconhecidos até então pelo sujeito, permitindo-o a percepção de outras culturas, ideologias, comportamentos, linguagens distintos das dele.

Uma das instituições responsáveis pela socialização secundária é a escola. É na escola que o sujeito vai perceber que existem outros grupos sociais, que há realidades diferentes das suas, pessoas diferentes daquelas apresentadas a ele na socialização primária, o que pode ocasionar preconceitos, por exemplo. É nessa instituição que o indivíduo vai notar que existirão novas exigências, expectativas, que, muitas das vezes, ele não conseguirá atender ou alcançar, gerando conflitos. Quanto mais complexa for a sociedade, mais complexa será o processo de socialização (BERGER e LUCKMANN, 2004).

Dessa forma, numa sociedade complexa em que as migrações forçadas fazem parte da realidade vigente, em que é cada vez mais comum ter crianças em situação de refúgio nas escolas públicas, fica até difícil mensurar o choque que tais crianças levam ao ser apresentadas a tantos novos submundos em sua socialização secundária, em uma escola de outro país, o qual possui culturas bem diferentes das quais lhes foram apresentadas na socialização primária. Daí a importância do acolhimento nesse espaço de socialização. A escola, geralmente, é homogeneizadora, tendo, então, dificuldade para lidar com as diferenças (SANTOS, BAHIA E GOMES, 2016).

Desse modo, em relação às oficinas realizadas nesta pesquisa, na oficina cinco, na dinâmica das experiências escolares, um varal foi montado com diferentes imagens relacionadas ao contexto escolar (corredor, pátio, sala de aula, recreio...) para que as crianças olhassem as imagens por um tempo e escrevessem num cartaz suas lembranças das experiências escolares que viveram e/ou que estavam vivendo na escola.

Lucas foi o primeiro a dizer: ‘Essa sala só tem homens’. Se referindo a uma imagem de uma sala de aula congoleza. Jamila também confirmou isso ao visualizar uma foto e disse: ‘Na África tem salas só de homens e só de mulheres’. As crianças não teceram muitos comentários neste momento. (CADERNO DE CAMPO, OFICINA 5, EDUCADORA).

Jamila, na sua apresentação, lembrou-se do recreio. Contou que lá no Congo o recreio é diferente, pois não ganham alimentação, elas têm que levar ou comprar. A imagem que retratava crianças olhando as barracas com os doces, comidas à venda foi a primeira que ela fez referência. Disse que às vezes levava comida (...). Apontou todas as imagens da África, falou que sentia um pouco de saudade das colegas. Lembrou que a experiência ruim da escola no Brasil foram as situações de preconceito que sofreu. Mencionou o nome de uma menina chamada Emanuelle que a chamava de ‘macaca preta vinda da África’, que deveria voltar, a chamava de preta. Certa vez ficou muito brava e brigou na quadra tirando sangue da menina, segundo ela. Também disse que isso era *bullying*, pois acontecia todos os dias, mas era somente essa menina quem fazia. ‘Eu não sou igual a eles e nem mereço estar nessa escola’ - disse Jamila reproduzindo a fala da menina. As imagens também fizeram recordar os uniformes e que as salas são divididas entre meninas e meninos. (CADERNO DE CAMPO, OFICINA 5, EDUCADORA).

Felicidade e Meire destacaram o preconceito como experiência ruim. Ambas disseram que eram zoadas pelo cabelo, pelas tranças coloridas e as crianças diziam que elas usavam peruca (CADERNO DE CAMPO, OFICINA 5, EDUCADORA).

Nas lembranças de suas experiências escolares, as crianças apresentaram algumas diferenças entre a escola do Congo e a escola do Brasil, como por exemplo, o quesito alimentação. Jamila, da República Democrática do Congo, logo fez referência à imagem do varal que retratava crianças olhando as barracas com doces e comidas para vender, pois ela ou levava comida para escola em seu país ou comprava, porque disse que lá não tinha merenda gratuita. Já para Lucas, brasileiro, o que lhe chamou atenção foi uma imagem de uma sala de aula congoleza em que só havia meninos já que, em sua experiência escolar no Brasil, as turmas são mistas, não são separadas por gênero. Jamila confirmou ao olhar a fotografia dizendo que é comum, em seu país de origem, segundo ela, ter salas só de homens e mulheres. Observa-se, então, nesse caso, duas crianças de países distintos ampliando seu processo de socialização secundária, “com uma personalidade já formada e um mundo já interiorizado” (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 187), porém percebendo que há outros submundos além

daqueles que já conheciam, notando outras formas de vivências e de organização das diferentes sociedades.

Em nossa pesquisa, vimos a importância da escola como principal espaço de socialização dessas crianças e famílias, no país de acolhimento. No entanto, essa vivência é também entrecortada por experiências de racismo e de preconceito. Segundo o caderno de campo analisado, das 12 crianças que participaram das oficinas, cinco escreveram a palavra *bullying* e quatro escreveram o vocábulo preconceito na dinâmica sobre as experiências escolares.

A partir das falas das crianças participantes, constatamos o preconceito que as crianças reproduzem dos adultos. Jamila conta sua experiência em que uma brasileira a chamara de “macaca preta vinda da África” e que a congoleza deveria voltar para seu país. Nesse discurso é visível a marca do racismo. Grada Kilomba (2019) afirma que, no racismo, os corpos negros são definidos como corpos que não pertencem, corpos impróprios, são construídos como se estivessem fora do lugar, diferentemente dos corpos brancos, aqueles que “pertencem a todos os lugares: na Europa, na África, no norte, no sul, leste, oeste, no centro, bem como na periferia”. (Grada Kilomba, 2019 p. 56). A autora também disserta que a metáfora da africana como macaca não é biológico, mas discursivo, ou seja, funciona por meio de um regime do discurso, “uma cadeia de palavras e imagens que por associação se tornam equivalentes: africano- áfrica- selva- selvagem- primitivo- inferior- animal- macaco” (KILOMBA, 2019, p. 130).

Grada Kilomba (2019) ainda declara que uma cadeia de equivalentes acabam legitimando o discurso do racismo fazendo-o parecer que é justificável. No caso das pessoas em situação de migração, segundo a autora, a cadeia funciona da seguinte maneira: os migrantes ou refugiados são ilegais; já que são ilegais, eles não têm lei; então, se não têm leis, são criminosos; por sua vez, são perigosos; visto que apresentam perigo, devo ter medo deles; já que o medo existe, tenho o direito de ser hostil e até de eliminá-los. Dessa forma, “uma cadeia de equivalentes legitima o racismo ao fixar identidades em seus lugares: imigrantes- imigrantes ilegais- sem lei- criminosos- perigosos- temíveis.” (KILOMBA, 2019, 131).

Além de preconceito racial, na fala da aluna brasileira, há outro preconceito bem específico – a xenofobia -, porque houve o intuito de ofendê-la, foi ressaltado o fato de ela ter “vindo da África” e que ela deveria voltar para seu país de origem. Segundo a Organização Internacional de Migrações (OIM), a xenofobia é uma atitude, preconceito ou comportamento que rejeita, exclui e, frequentemente, diminui pessoas com base na percepção de que são estranhas ou estrangeiras relativamente à comunidade, à sociedade ou à identidade nacional.

Felicidade e Meire, ambas do Congo, também relatam sua experiência com o preconceito dentro do espaço de socialização escolar, falaram que zoavam seus cabelos, suas tranças coloridas, diziam que elas usavam peruca. Kilomba (2019) também traz para o diálogo racial o cabelo negro que numa construção social é dicotômico ao ideal de cabelo branco, liso, limpo, penteado. Segundo a autora, o cabelo negro se tornou “a mais poderosa marca de servidão durante o período de escravização”, como também símbolo de “primitividade, desordem, inferioridade e não-civilização. Desse modo, “o cabelo africano foi então classificado como cabelo ruim”, fazendo com que negros e negras, sob pressão, alisassem seus cabelos para evitar humilhação pública e como “formas de controle e apagamento dos chamados sinais repulsivos da negritude”(KILOMBA, 2019, p. 127).

Como mencionado anteriormente, a escola é um espaço de socialização onde o sujeito já socializado entrará em contato com outros grupos sociais, percebendo a presença da diferença e de outros submundos que não foram apresentados na socialização primária, o que pode ocasionar preconceito ao que é diferente do seu mundo. Logo, a escola possui um papel fundamental nessa socialização secundária, a de promover debates, diálogos, oficinas, aulas, ou qualquer projeto que reafirme a importância da diversidade cultural, da importância da diferença. Informamos na segunda categoria que a escola Gramacho desempenhou um papel significativo na acolhida dessas crianças em situação de refúgio, pois um dos projetos realizados teve o tema “Tudo bem ser diferente” com intuito de promover o respeito e a empatia mediante as diferenças. Promovendo, assim, um ambiente em que tanto as crianças brasileiras quanto as em situação de refúgio pudessem passar pelo seu processo de socialização secundária de forma a valorizar e respeitar os mundos diferentes, os quais não conheciam em sua socialização primária.

Contudo, as falas das crianças mostram que as relações étnico-raciais e a representação sobre a história e cultura do continente africano ainda precisa ser mais trabalhado: de forma continuada e transversal, uma preocupação que afete toda a equipe da escola. Cabe ressaltar a importância da sensibilidade e da preocupação constante desses profissionais, mas ressaltamos a necessidade de políticas públicas específicas dentro desse espaço de socialização, que é a escola, que promova a interculturalidade.

Outra dinâmica da oficina cinco que retratou esse tema de preconceito e outros temas foi a atividade de *likes* e *dislikes* do *Facebook*, em que as crianças deveriam “curtir” ou “não curtir” os espaços/pessoas da escola. Essa atividade foi registrada numa folha separada. Todas as crianças foram colando as mãozinhas nos espaços específicos e justificando suas respostas. Tanto nessa atividade de curtir e não curtir pessoas e os espaços da escola, quanto na

atividade das imagens do varal, algumas falas das crianças foram transcritas diretamente, como vemos a seguir:

Meire (congolesa): A escola me lembra gente preconceituosa; gente que gosta de fazer bullying; pessoas que falam mal uns dos outros (...) Porque já me chamou de macaca só porque eu sou negra.

Maria Alice (brasileira): Não gosto porque os meninos batem nas meninas.

William (brasileiro): A escola lembra prova, emoção, animação e bullying (...) por que a gente mal chegava na sala e a professora já passava prova. A emoção é porque a gente [Jordan, congolês, e ele] estava na educação física e nós fizemos um gol de bicicleta. Porque eu estava pulando corda no “Mais Educação” eu quase caí, mas aí eu [??] não caí. O bullying é porque quando eu estava em outra escola, o garoto me chamou de gorducho, mas eu falei com a diretora.

Na atividade de *likes* e *dislikes* no *Facebook*, para os colegas da escola, professores e para o pátio, todas deram *likes*. Para a turma em que elas pertenciam, sete deram *dislikes*. A apreciação das crianças nos espaços do colégio é positiva para com os professores e para com o pátio, pois representa brincadeiras, e alguns não gostam da turma de forma geral. Um dos motivos de não ter uma relação afetiva com a turma de forma geral, como retratado na fala de Maria Alice, é a brincadeira de mau gosto dos meninos de bater nos outros. Para o William, o espaço de apreciação é a quadra onde fazem educação física e há a memória de um jogo emocionante em que o brasileiro e o congolês fizeram um gol artístico – de bicicleta. Outros espaços do colégio lembrava *bullying* relacionado à aparência do jovem. Meire também menciona que a escola lembra pessoas que mostram preconceito. Ela diz ter sido vítima de racismo, chamaram-na de “macaca”, assim como vimos com a Jamila nos parágrafos anteriores.

Segundo a psiquiatra Ana Beatriz Barbosa Silva (2015), o *bullying* tornou-se um problema endêmico nas escolas. Tal palavra é utilizada para qualificar comportamentos violentos dentro do espaço de socialização escolar. A expressão corresponde a “atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo praticado por um agressor (bully) contra uma ou mais vítimas impossibilitadas de se defender” (SILVA, 2015, p.19). De acordo com a psiquiatra, o abuso de poder junto com a intimidação são estratégias utilizadas pelos agressores para impor sua autoridade e seu poder e manter a vítima subjugada. O bullying verbal pode ser insultos, ofensas, gozações, apelidos pejorativos, piadas ofensivas. O psicológico pode incluir humilhar e ridicularizar, excluir, isolar, discriminar, fazer intrigas e

fofocas. O físico envolve bater, chutar, empurrar, destruir os pertences, atirar objetos (SILVA, 2015, p. 21).

De acordo com o caderno de campo das observadoras, algumas crianças questionavam que o espaço escolar lembrava *bullying*, um dos meninos se queixou que era chamado de gorducho, três meninas congolezas disseram que eram zoadas por serem africanas e serem negras. Assim, sofreram *bullying* verbal e psicológico, pois foram chamadas de “macacas” e ridicularizadas pelos seus cabelos. Estas, na verdade, sofreram *bullying* racial, foram vítimas de preconceito racial, como falado anteriormente.

Em relação a outros possíveis espaços de socialização frequentados pelas crianças em situação de imigração no município de Duque de Caxias, os mais citados, fora a escola, foram o próprio bairro onde moram e as igrejas. É notória, na fala das crianças, a pouca existência de espaços de lazer e de mobilidade delas e de suas famílias. Na oficina quatro, os objetivos eram conhecer os espaços de circulação das crianças, bem como conhecer os problemas que elas identificam no bairro/local onde moram. Na atividade das pegadas (o primeiro momento dessa oficina), as crianças escreveram em cada pegada (um papel em formato de uma pegada) um lugar que já foram e um lugar que gostariam de ir.

A maioria sinalizou a ida à igreja como um lugar de maior frequência, mas também colocaram shopping e praça. Desejaram colocar outros lugares que já foram e também aqueles que sentem vontade, como por exemplo, Paris, conforme Wellington escreveu. Winda (angolona) escreveu que costumava ir sempre à igreja e gostava, mas também gostaria de ir a Angola novamente, porque sente saudade” (CADERNO DE CAMPO, OFICINA 4, EDUCADORA).

Fora à escola, percebe-se que o lugar de maior frequência é a igreja. Lembrando que as oficinas foram feitas também com crianças brasileiras que moram em um bairro da Baixada Fluminense, que passam por dificuldades econômicas, não podendo assim, frequentar a todos os lugares que desejam.

Na oficina cinco, na dinâmica já citada do “quadrado do nós” quando perguntado sobre o lugar onde moravam:

Na questão que perguntava se consideravam o lugar em que moravam violento, todos subiram nos quadrinhos e queriam contar longas histórias que viram/souberam no bairro: assaltos, tiros, drogas, assassinatos” (CADERNO DE CAMPO, OFICINA 2, EDUCADORA);

Na oficina quatro elas também relaram sobre a violência de seu bairro:

Como a maioria das crianças tiveram dificuldades em fazer uma carta falando do bairro, realizamos uma dança das cadeiras para que todos que fossem “sobrando” falassem algo a respeito do seu bairro. Wini foi a primeira a sair e disse que não queria falar. Depois com um pouco de incentivo disse que tudo era legal no seu bairro e não queria falar. As demais crianças repetiram a palavra violência como algo que não gostavam e gostavam ‘de muitas coisas’, como a praça e o sorveteiro” (CADERNO DE CAMPO, OFICINA 4, EDUCADORA).

Na oficina seis, o tema da violência também foi mencionado:

Retomamos a atividade da semana anterior – a dinâmica “A história do outro. Depois de terem completado suas histórias, (...) sentarmos no chão, formando um círculo, para que cada grupo contasse sua história. Em suas histórias, os alunos estrangeiros revelaram carinho pelo Brasil, apesar da violência nas comunidades” (CADERNO DE CAMPO, OFICINA 6, ESTUDANTE OBSERVADORA);

A oficina foi sobre brincadeiras e as crianças construíram um jogo da memória e depois brincaram umas com as outras. Compartilharam as histórias que escreveram. O grupo dos brasileiros, que comentaram sobre os colegas estrangeiros e seu país, destacou a questão da violência no país deles, como a guerra e estranharam o colorido das roupas e do cabelo trançado e disseram que aprenderam algumas palavras do idioma deles. Deram o título de sua história de ‘As crianças de outro país’ (CADERNO DE CAMPO, OFICINA 6, EDUCADORA).

Todas as crianças reconhecem que moram no lugar em que prevalece a violência. Todas (brasileiras e congolesas) tinham uma história de vida para contar relacionado à violência. É digno de nota que crianças congolesas saem de seu país por causa de uma guerra civil e vão morar em um país/estado/bairro também conhecido pelas guerras civis, porém entre facções, policiais e milícias, além de outros tipos de violências comuns na localidade. Nesse caso, as crianças são perseguidas por vários tipos de violência. Em uma das entrevistas com professores dessa escola Gramacho, quando lhe foi perguntado o que havia em comum entre as crianças de sua turma e da escola, ele respondeu:

Eles têm em comum a mesma realidade difícil, acredito. Quando a gente tem roda de conversa aqui, eles falam sobre violência, querem compartilhar um pouco dessa angústia, da vivência deles. A maioria dos alunos é oriundo das comunidades em volta. Teve um dia em que um aluno do primeiro ano chegou falando: “tio, eu vi um homem morto todo ensanguentado” (...). Ele, no primeiro ano (do fundamental um), já viu. Ele estava transtornado, então eu tive que fazer uma roda de conversa sobre isso. Daí cada um deles falou um pouco...então é essa realidade que é difícil. E eu acho que é isso que eles têm em comum (DOCENTE 7, COMUNICAÇÃO PESSOAL, 2019).

Além da temática da violência, do *bullying* e do preconceito racial, podemos destacar o impacto que essas crianças em situação de refúgio causaram nas crianças brasileiras. Na oficina seis, mencionada anteriormente, as crianças brasileiras comentaram que estranharam o

colorido das roupas e do cabelo trançado das crianças em situação de migração. Há o choque com o desconhecido, aludido nos parágrafos anteriores, entre a socialização primária e a secundária, porque crianças de outros países com vestimentas diferentes, penteados diferentes, língua diferente não faziam parte do universo primário das crianças brasileiras, alunas de escola pública, moradoras da Baixada Fluminense. No entanto, muitas quiseram aprender palavras no idioma das crianças “vistas como muito diferentes” pelas brasileiras. Além disso, numa dinâmica deram o título de sua história “As crianças de outro país”. O trabalho acolhedor da escola Gramacho contribuiu para essa troca intercultural.

Portanto, além de “pedras” como metáfora de impedimento e obstáculo, como preconceito racial, *bullying* e violência no bairro que as crianças congoleesas e angolanas encontraram nos seus espaços de socialização no Brasil; elas trazem as “pedras”, como metáfora do diferente, as “areias” de seu país e cultura, os grãos soltos visíveis em seu idioma, sotaque, em sua pele, seus cabelos, sua vestimenta, seu modo de se comportar, impactando o ambiente em que transitam, provocando forte impressão em crianças brasileiras, exercendo grande efeito na socialização secundárias delas. O espaço de socialização em que essas crianças em situação de refúgio circulam se modifica, pois é potencializado ou otimizado pela presença da diferença que não passa despercebida, e o modo como a instituição escolar está preparada para acolher e lidar com a diversidade no ambiente escolar é uma questão importante, em geral, mas principalmente, no contexto das crianças e famílias em situação de migração.

3.3 Clima escolar intercultural: algumas reflexões sobre acolhimento e imigração

O clima escolar é um conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelas pessoas que transitam pela comunidade escolar (docentes, discentes, funcionários, família), consequente das suas experiências vivenciadas nesse espaço. Ele afeta a dinâmica na escola, interferindo dentre outras coisas, no processo de ensino-aprendizagem (VINHA, MORAIS E MORO, 2017). Coordenadores, funcionários, professores, alunos, bem como a família passam uma grande parte do tempo dentro do espaço escolar, portanto é fundamental refletir sobre esse espaço, como ele se apresenta e é visto pelos atores que o compõe.

No contexto específico da imigração e do acolhimento à diversidade presente na escola, alguns autores defendem que além do clima escolar, é necessário especificamente analisar o clima intercultural, já que a instituição escolar é um espaço em que reside a diversidade.

Nesse sentido, clima intercultural consistiria na capacidade da instituição de acolher a diversidade que existe naquele ambiente. As autoras Archambault, Mc Andrew *and all* (2019) explicam a necessidade de se conceituar teoricamente a multidimensionalidade do clima escolar intercultural:

Até o momento, não há uma definição clara do clima escolar que leve em consideração a diversidade etnocultural presente em vários âmbitos da instituição. No entanto, o clima de uma escola resulta das relações contínuas entre os indivíduos que o compõem (Janosz, Georges e Parent, 1998). Relações entre atores da diversidade etnocultural dentro de uma mesma escola, portanto, também vai afetar ou até mesmo definir a construção do clima escolar e, portanto, deve ser levado em consideração a sua definição. Mas o que é diversidade etnocultural? Algo que pode ser mensurável e que se refere a diferentes marcadores (como origem, idioma e religião) que participam tanto às dinâmicas de identificação e de estratificação social quanto às representações feitas pelos membros de uma sociedade em relação a indivíduos ou grupos" (ARCHAMBAULT, MC ANDREW and all., 2019, p. 118, tradução nossa)¹¹.

As autoras apontam a importância de se pensar nas relações interculturais dentro do conceito de "clima escolar", por isso suas pesquisas tentam apontar alguns elementos que possam ser considerados indicadores do clima intercultural dentro de uma instituição escolar. Segundo as autoras, o clima intercultural, que envolve o resultado das interações e práticas instituídas dentro do ambiente escolar entre pessoas de variadas origens etnoculturais, bem como a todas as partes interessadas dentro e fora da escola, é importante para o debate, porque de acordo com o relatório de pesquisa delas há algumas preocupações e demandas, como: espaço limitado para a diversidade, determinadas práticas excludentes concernentes aos grupos minoritários, questões e medos relacionados ao uso de línguas diferentes da língua oficial do país nas escolas e salas de aula, a falta de visibilidade da diversidade na gestão escolar, a importância de estratégias para apoiar a construção da identidade em alunos de origens imigrantes, colaboração escola-família-comunidade, dentre outras.

Archambout *et all* apontam cinco critérios ou dimensões para a avaliação do clima intercultural numa instituição:

¹¹ Il n'existe à ce jour aucune définition claire du climat scolaire tenant compte de la diversité ethnoculturelle présente dans plusieurs milieux. Pourtant, le climat d'une école résulte des relations continues entre les individus qui la composent (Janosz, Georges et Parent, 1998). Les rapports entre les acteurs issus de la diversité ethnoculturelle au sein d'une même école ne peuvent donc que participer à la construction du climat et, de ce fait, doivent être pris en compte dans sa définition. Mais qu'est-ce que la diversité ethnoculturelle ? Cet état de fait mesurable renvoie à différents marqueurs (tels l'origine, la langue et la religion) qui participent tant aux dynamiques d'identification et de stratification sociales qu'aux représentations que se font les membres d'une société par rapport à des individus ou des groupes (ARCHAMBAULT, MC ANDREW and all., 2019, p. 118)

- 1) compromisso com uma cultura de equidade e abertura à diversidade nas interações com os alunos, suas famílias e a comunidade;
 - 2) o status e a legitimidade das culturas e línguas de origem na escola e suas práticas de sala de aula;
 - 3) atitudes dos funcionários em relação à diversidade, alunos e suas famílias;
 - 4) relações interculturais envolvendo alunos e funcionários de diferentes origens;
 - 5) apoio à construção de identidade em estudantes de origem imigrante.
- (ARCHAMBAULT, MC ANDREW and all., 2021, p. 118, tradução nossa).

A primeira dimensão sinaliza o compromisso coletivo para o acolhimento da diversidade. Ela inclui projetos educacionais, normas e códigos de conduta da escola, o engajamento da equipe escolar no combate à discriminação e a parceria que a escola estabelece com famílias em situação de refúgio, bem como parceria com instituições que de alguma forma trabalhem com essas famílias. Verificamos que a escola Gramacho, a instituição analisada em nossa pesquisa, esforçou-se nesse trabalho coletivo, pois além dessa parceria com a academia, em abrir espaço para o nosso grupo de pesquisa para a realização de oficinas e entrevistas com professores; ela engajou projetos significativos, mencionados anteriormente, para combater o racismo, discriminação e a xenofobia que estavam acontecendo naquele espaço. Em uma entrevista com uma professora, ela contou:

Muitos [estudantes estrangeiros] me contaram situações parecidas sobre receber apelidos. Foi uma questão de xenofobia, mesmo. Questão de nacionalidade. Aí, movimentou a escola toda. Os responsáveis da menina vieram na escola dizer que isso não poderia acontecer porque era racismo. Aí, surgiu o projeto “Tudo bem ser diferente”. Foi um projeto maravilhoso que integrou a escola inteira, na medida do possível. Nem todo aluno recebe isso muito bem. Mas, foi muito bacana. Desde então a gente vem trabalhando com projetos de inclusão na escola (PROFESSOR/A 5, COMUNICAÇÃO PESSOAL, 2019).

A segunda dimensão aponta o acolhimento da cultura e da língua das pessoas em situação de refúgio no ambiente escolar, por meio de orientações concretas realizadas na escola, possibilitando que esses alunos que possuem outra língua materna, que não o português, possam usá-la em diversas situações de interação vivenciadas na escola. Essa segunda dimensão afirma a importância de projetos que enfatizem o plurilinguismo e que valorizem momentos interculturais. O próprio projeto da escola Gramacho “Tudo bem ser diferente” reforçou a importância das culturas distintas dentro do espaço escolar, porém verificamos que a questão linguística ainda é algo para se dialogar, pois até o presente momento da pesquisa não houve projetos que incentivassem a língua francesa (língua oficial do Congo) ou outra língua nacional do Congo ou de Angola, apenas conversas informais entre alunos, ou seja, alunos congolezes ensinando algumas palavras francesas para brasileiros.

Sabemos que não é fácil implantar outras línguas dentro de uma escola pública, com recursos precários, com muito problema estrutural, mas como mencionado na categoria “língua”, o plurilinguismo é uma discussão importante na construção de um ensino mais inclusivo e democrático, por acolher as heterogeneidades linguísticas dentro do ambiente, favorecendo o clima intercultural.

As dimensões três e quatro abordam o aspecto relacional do clima intercultural. A dimensão três aponta a necessidade da equipe escolar de se envolver no processo de identificação das situações problemáticas, tais como discriminação sofrida pelos alunos em situação de refúgio e buscar meios para lidar com tais circunstâncias. Esse critério está vinculado às iniciativas da escola para encontrar recursos a curto, médio ou longo prazo para melhorar o acolhimento e evitar tais ações de discriminação. A dimensão quatro envolve as relações positivas entre alunos e alunos e professores. Segundo esse critério, os discentes não podem pensar que o problema ou as dificuldades partem das famílias em situação de refúgio, mas de um problema sistêmico, de responsabilidade do sistema educacional. Sobre esses critérios, verificamos na escola Gramacho um engajamento dos professores em relação aos alunos vindo de outros países. Vemos isso em duas entrevistas com dois professores, eles se depararam com uma situação problemática e procuraram meios para uma resolução:

Alguns alunos da turma diziam “angolana, angolana, angolana” e ela [criança congoleza] me falou que estava chateada (...). Então, eu comecei a falar com a turma sobre isso. (...) Eu tive que mostrar o mapa, mostrar onde é a Angola, quem são os angolanos, e pedi pra ela falar qual era o lugar de onde ela veio [República Democrática do Congo] e eles localizaram no mapa também. A partir daí começamos a conversar sobre a África. Quais são os países? Muitos alunos aqui têm esta mania de chamar pessoas negras de “angolano”. Qual a distância da África pra cá? Quais os países mais próximos ao Congo? (...) O projeto começou a partir daí.” (PROFESSOR/A 3, COMUNICAÇÃO PESSOAL, 2018).

A minha aluna [imigrante] sofreu racismo por parte das crianças. [...] Vi que ela estava sozinha e perguntei o que estava acontecendo. Ela começou a chorar e disse que queria voltar para o seu país. [...] Fiquei decepcionada com a turma. Chorei e chamei a atenção deles, explicando o porquê de ela estar em nosso país. Alguns alunos também choraram pedindo desculpas. Foi uma experiência dolorosa. Eu achava que a minha turma estava me acompanhando, mas estavam reproduzindo opressões.” (PROFESSOR/A 5, COMUNICAÇÃO PESSOAL, 2019).

O professor três se deparou com uma situação em que a aluna congoleza era chamada constantemente de angolana e ela não suportava isso, daí ele se preocupou em abordar o continente africano em uma aula para mostrar a diferença e a distância entre Congo e Angola

no mapa. Tal assunto foi incorporado ao currículo escolar, colocando em questão as imagens da África, suas representações e suas diversidades, reforçando que ela é um continente grande e possui muitas singularidades e diferenças entre os países. A professora cinco percebeu que sua aluna em situação de refúgio sofreu discriminação por parte das outras crianças, tomou a iniciativa em ter uma conversa com a turma, aproveitando de sua relação positiva com os alunos, e explicou a situação da vítima do racismo, até chorando junto com eles por não admitir tal situação de opressão. Uma turma de fundamental um, vendo sua professora chateada e chorando, porque alguns alunos trataram com desrespeito uma menina vinda de outro país, deve ter percebido que era uma situação bem séria e que não deveriam voltar a fazer tal ato. Além disso, é possível perceber que o contato com as crianças em situação de refúgio potencializou temas antes não tão evidentes dentro dos muros da escola.

A dimensão cinco se relaciona ao apoio que a instituição fornece para a construção identitária das crianças e jovens em situação de refúgio. Dessa forma, a escola, de acordo com esse critério, reconhece que certas estratégias podem apoiar a construção e desenvolvimento de identidade dessas crianças, contribuindo para que elas se sintam em um ambiente seguro e acolhedor e percebam que podem expressar seus desejos de reconhecimento identitário, com o objetivo de conciliarem suas culturas de origem e de pertencimento junto com a sociedade de acolhimento. Segundo as autoras que elaboraram as cinco dimensões para a verificação do clima intercultural numa instituição, a identidade tem a ver com o sentimento de pertencimento ao qual o indivíduo se identifica. Como falado anteriormente, nesta dissertação, os deslocamentos provocam identidades contestadas, num contexto de desigualdade social, pois a criança em situação de refúgio é sujeitada a situações em que ela não escolheu passar, então, o sentimento de pertencimento pode ficar desfocado, necessitando de uma ajuda acolhedora da instituição.

Ressaltamos que a escola Gramacho promoveu um ambiente acolhedor com projetos e aulas que valorizassem a identidade e a cultura dessa população, em que as crianças congolenses e angolanas foram protagonistas dentro da sala de aula, permitindo um sentimento de pertença tanto do seu país de origem, por falar de sua cultura, quanto do Brasil, país da acolhida, por se sentirem ouvidos. Portanto, a questão da linguagem ainda entra em debate nesse critério, porque como falado anteriormente, defendemos uma educação que considere as línguas que as crianças trazem, pois uma educação bilíngue ou plurilíngue rompe com a visão essencialista de cultura e promove a sensibilização intercultural e o diálogo entre as culturas (CANDAU, 2008; MAHER, 2007). Já que língua está imbricada com a questão da

identidade, pensar numa educação que abarquem as línguas de todos os envolvidos é um caso a se analisar de forma significativa.

Alunos em situação de refúgio dentro de salas de aulas brasileiras é uma realidade que não adianta tapar os olhos, como também não resolve o problema culpabilizar as pessoas vindas de outros países como um dificultador para o processo de ensino-aprendizagem, além de ser desumano é não enxergar que a chegada de tais pessoas potencializou o currículo escolar por desencadear temas que antes não eram devidamente notados. Acreditamos que temas tais como preconceito racial e outras discriminações precisam ser entendidos em sua complexidade e multidimensionalidade, para que os projetos pedagógicos realizados possam afetar todas as dimensões da escola. Sem que essa preocupação esteja nas reflexões e práticas das professoras, parece-nos que esse problema permanecerá recorrente não só para as crianças em situação de refúgio, como também para as brasileiras.

É muito importante a criação de espaços de reflexão, diálogo e consulta para que as escolas examinem e questionem algumas de suas práticas e recebam apoio para implementação de novas práticas com o objetivo de melhor atender às necessidades dos alunos em situação de migração e brasileiros, adotando situações mais inclusivas com o alvo de apoiar o sucesso dos alunos e melhorar sua experiência educacional e social. Há a necessidade de formação inicial e continuada para os professores e profissionais da educação sobre a temática das migrações internacionais e materiais pedagógicos que os auxiliem em suas vivências em sala de aula com essa população em situação migratória, a fim de promover e contribuir para um clima intercultural no ambiente escolar.

Convém mencionar que nosso grupo de pesquisa junto à UERJ-FEBF estava elaborando um curso para os profissionais de educação da escola Gramacho sobre a temática de migração, refúgio e estratégias de acolhimento nas escolas públicas. Esse curso, a princípio, foi dividido em sete aulas, abordando temas tais como: integração e inclusão; cultura e interculturalidade; linguagem e inclusão; diferença e desigualdade; trabalho pedagógico no combate ao racismo. O curso seria ministrado a fim de contribuir para a formação continuada dos professores, bem como apresentar alguns dados e resultados de nossa pesquisa. Ele seria realizado em 2020, mas devido à pandemia da Covid-19 ainda não foi possível sua realização.

Acreditamos que o investimento na formação docente para lidar com a diversidade, com o plurilinguismo, com as populações em situação de refúgio é o começo do caminho para diminuir *pedras* existentes dentro do espaço escolar, *pedras* tanto para os discentes, por não se sentirem acolhidos no ambiente e não ter a sensação de pertencimento; quanto *pedras* para

os docentes, por se depararem com situações escolares e não ter nenhum preparo para tal, já tendo que lidar com tantos empecilhos da profissão numa escola pública. Certamente, políticas públicas são muito necessárias para que não se dependa da boa vontade e sensibilidade de uma instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: MAS NÃO O FIM DO CAMINHO

O fenômeno das migrações é algo muito antigo e ao mesmo tempo vigente, pois o século XXI vem apresentando volume expressivo de pessoas que precisam se deslocar de um lugar a outro por diversos motivos. Como mencionado no capítulo dois desta dissertação, a migração é uma megatendência deste século, há aproximadamente 68 milhões de pessoas em situação de deslocamento forçado (OIM, 2019). Portanto não há como colocar uma venda nos olhos e ignorar tal situação. Dessa forma, a temática de migração e refúgio vem sendo alvo de muitas pesquisas, exploradas em várias áreas, no entanto, no campo da educação, precisamos avançar, porque ainda há poucos materiais a respeito desse assunto tão urgente. Já registrado no capítulo um, em nossa pesquisa encontramos 12 trabalhos voltados para a educação em um levantamento bibliográfico, realizado em setembro de 2019, em algumas plataformas acadêmicas. É um número ínfimo mediante a grandiosidade dos números dos deslocados, já que são milhões de deslocados e seus filhos e filhas estão frequentando as escolas públicas ou pelo menos deveriam estar.

Destacamos que o objetivo geral de nossa pesquisa é a análise do processo de inclusão de crianças em situação de imigração e/ou de refúgio de uma escola pública, em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Realizamos oficinas pedagógicas nesse espaço para observar a percepção dos alunos em situação de refúgio sobre si, suas famílias, sua língua, seu bairro, sua escola, seus colegas, seus professores e como compreendem sua relação com eles. Relembramos que foram realizadas seis oficinas, com 13 crianças, de sete a dez anos, oito em situação de refúgio e cinco brasileiras. Todas do Ensino Fundamental I.

Observamos que algumas crianças percebiam a si mesmas, por meio dos desenhos e crachás, como uma imagem europeia: pele branca, cabelos longos e loiros, olhos claros. Quando a educadora e a estudante observadora perguntaram quem elas estavam desenhando, elas diziam que eram elas mesmas, algumas diziam que sabiam que não eram assim, mas era como gostariam de se ver. Dessa forma, a autorrepresentação das crianças reproduz um padrão europeu, que está na raiz da sociedade, reforçando o que Candau (2017) afirma sobre a colonialidade ser uma forma de pensar e organizar o mundo, a qual reforça o estereótipo e subalterniza as diferenças.

A questão do nome também foi algo relevante a ser notado, pois algumas crianças em situação de refúgio sofreram algum tipo de constrangimento por parte de seus colegas por terem nomes diferentes dos brasileiros, fazendo com que uma congoleza pedisse para os colegas “não zoar com os nomes dos crachás”. Já que o nome está vinculado a um recorte de

identidade, porque ele proporciona a percepção de si mesmo como um ser em sociedade, a questão do nome, sua mudança na versão do país de acolhimento, a zombaria sofrida parecem provocar reações diversas nas crianças em situação de migração, promovendo mais uma ruptura vivenciada por elas. A reflexão que fica aqui seria: qual a motivação da mudança de nome por parte das pessoas em situação de migração? Talvez, pela dificuldade da pronúncia do nome na língua do país de acolhimento? Essa dificuldade de pronúncia causa constrangimento? Caso haja mudança nos nomes, não seria interessante o discente promover dinâmicas sobre a importância, valor e pronúncia dos nomes? Talvez se tivéssemos políticas linguísticas que trouxessem a língua dos alunos em situação de migração para dentro da escola, essa necessidade de troca de nome fosse minimizada. Não temos uma resposta pronta, mas fica aqui o espaço para refletirmos.

A questão da diferença se tornou mais presente quando a única angolana do grupo questionou que não havia bandeira da Angola em uma das oficinas. Tal atitude reforça que não há um grupo homogêneo de “crianças migrantes”, “crianças refugiadas”, “crianças africanas”, elas não são todas iguais, do mesmo jeito; muito pelo contrário, cada uma possui sua singularidade, identidade. De forma inconsciente, a angolana bradou: “sou angolana, não congoleza”; “a África não é uma só”; “tenho minha identidade, tenho meu grupo”. Assim como diz Silva (2000) que a identidade é aquilo que se é enquanto a diferença é aquilo que o outro é, fazendo parte de uma cadeia de amplas negações, inclui dizer que se sou angolano, não sou congolês e vice-versa. Devemos nos esforçar para não utilizarmos categorias que possam homogeneizar famílias, crianças, histórias sempre singulares, bem como ter a cautela para não invisibilizar, excluir a minoria num grupo.

Outro fator que chamamos para o diálogo é a linguagem. Embora as crianças sujeitos da nossa pesquisa já fossem fluentes na língua portuguesa no ato da realização das oficinas, no levantamento bibliográfico que fizemos, constatamos que alguns trabalhos sinalizaram a importância de um suporte linguístico para essa população na escola, pois algumas crianças e jovens, segundo alguns trabalhos de revisão de literatura, apresentam dificuldades ao aprender o idioma e isso acaba afetando seu ensino-aprendizagem como um todo. Portanto, apontamos a necessidade de políticas linguísticas que possam apoiar essas crianças na aprendizagem da língua no país de acolhimento. Por outro lado, como dissemos, o Brasil não é um país monolíngue e no nosso ponto de vista, as políticas linguísticas poderiam ir além, adotando o plurilinguismo, ou seja, trazendo as línguas de origem dos alunos, para dentro da escola, por entendermos a importância da língua materna para a constituição da identidade e também para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a um grupo. Vimos que as crianças,

participantes das oficinas de nossa pesquisa, demonstravam certo orgulho por falar mais de um idioma, perguntamo-nos quanto teria sido importante termos a adoção de uma política linguística multicultural.

Percebemos que a escola é o espaço de socialização mais transitado pelas crianças de nossa pesquisa. Vimos que, geralmente, há o choque entre a socialização primária e secundária (BERGER E LUCKMANN,2004), porque a criança na socialização secundária vai conhecendo submundos que não foram apresentados para ela na primeira socialização, o que pode ocasionar preconceitos frente ao diferente, ao desconhecido. Nosso trabalho mostrou que essa população em idade escolar ainda sofre preconceitos. Essas crianças de nossa pesquisa mencionaram palavras recorrentes nesse espaço de socialização: “bullying”, “preconceito”, “racismo”, só não mencionaram a palavra “xenofobia”, porque, provavelmente, não conheciam tal vocábulo. Elas foram chamadas de “macaca”, “macaca preta vinda da África”, eram zoadas pelos cabelos, enfim, a discriminação ainda é *pedra* no caminho dessas crianças. Portanto, a escola possui um papel fundamental nessa socialização secundária, a de promover debates, diálogos, oficinas, aulas, ou qualquer projeto que reafirme a importância da diversidade cultural, da importância da diferença.

De acordo com o conceito de clima intercultural (ARCHAMBAULT, MC ANDREW and all, 2019), que consiste na capacidade da instituição de acolher a diversidade que existe naquele ambiente, há a necessidade de projetos na educação, engajamento da equipe escolar para combater à discriminação, acolher a língua e a cultura dessa população no ambiente educacional, uma relação positiva entre alunos e alunos e professores, apoiar a construção e o desenvolvimento de identidade dessas crianças para que elas se sintam em um ambiente seguro e acolhedor e percebam que podem se expressar.

Na escola Gramacho, a equipe tem tido muito boa vontade em acolher e valorizar as crianças, evitando um julgamento de cunho valorativo. No entanto, o apoio de uma política multicultural/plurilíngue, trazendo as línguas dessa população em situação de refúgio em projetos interdisciplinares, ofereceria um respaldo para desenvolverem ações mais adequadas. Pensar numa educação que abarque as línguas de todos os envolvidos é um caso a se analisar de forma significativa. Pensar também numa formação continuada para os professores para que eles se sintam seguros e preparados para as situações diversas que envolvam a diferença e a diversidade na escola.

REFERÊNCIAS

- ACNUR, Agência da ONU para Refugiados, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/> Acesso em: mar. 2020.
- ADAS, Melhem. *Expedições Geográficas*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar (org) et all. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-24.
- ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes. *Educação para refugiados congolese em Duque de Caxias/RJ: a (in)devida inclusão*. Monografia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- AMARO, Tânia. Duque de Caxias: de Distrito a Município. *Revista Pilares da História: Duque de Caxias e Baixada Fluminense*, Rio de Janeiro, n. 18, dez. 2019. Instituto Histórico Vereador Thomé Siqueira Barreto/ Câmara Municipal de Duque de Caxias e Associação dos Amigos Do Instituto Histórico (Edição conjunta).
- ANDRADE, Marcelo. et al. *A diferença que desafia a escola, a prática pedagógica e a perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- ANTÔNIO, Moisés. *Carta do refugiado às nações*. Poema. 2017. Disponível em: <https://www.migramundo.com/carta-do-refugiado-as-nacoes-poema-de-moises-antonio/>. Acesso em: 25 jan 2019.
- ANTUNES, Irandé. A língua e a identidade cultural de um povo. In: VALENTE, André (org). *Língua Portuguesa e Identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés 2007. p. 19-32.
- ARANTES, Poliana Coeli Costa; DEUSDARA, Bruno; BRENNER, Ana Karina. Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem. *Fórum Linguístico* (on-line), v. 13, p. 1196-1207, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/19848412.2016v13n2p1196>>. Acesso em: mar. 2019.
- ARCHAMBAULT, Isabelle; et all. *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Relatório de pesquisa da Universidade de Montreal, 2019.
- BAENINGER, Rosana. Introdução. In: BAENINGER, Rosana (org.) et all. *Migrações Sul-Sul*. 2.ed. Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp. Campinas: São Paulo, 2018.
- BAGNO, Marcos. *Políticas linguísticas*. Parábola Editorial. Transmitido ao vivo em 10 de jul. de 2020. Disponível em: [Políticas linguísticas - YouTube](#). Acesso em: jun. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira; LEÃO, Renato Zerbini Ribeiro. O Brasil e o espírito da Declaração de Cartagena. *Revista Forced migration*. ed. 35, jul. 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/375293752/Revista-Forced-Migration-Edicao-35-Julho-de-2010>. Acesso em: 06 dez. 2019.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. *Tratado de Sociologia do Conhecimento*. 24. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BERTAGMA, Federica; TEDESCO, João Carlos. Horizontes e dimensões do atual fenômeno migratório internacional. *Ciências Sociais Unisinos*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: Rio Grande do Sul, v. 44, n. 2, mai/ago. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93844201>. Acesso em: 05 dez. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 04 jan. 2020.

BRASIL. *Lei nº 6.815*, de 19 de agosto de 1980. *Estatuto do Estrangeiro*. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm. Acesso: 04 jan. 2020.

BRASIL. *Lei nº 6.964*, de 9 de dezembro de 1981. Altera disposições da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, que "define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração, e dá outras providências". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6964.htm. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 04 jan. 2020.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 5.017*, de 12 de março de 2004. Protocolo de Palermo. Promulga o Protocolo Adicional à Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas, em Especial Mulheres e Crianças. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5017.htm. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.445*, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 04 jan. 2020.

CANCIAN, Juliana Raguzzoni. *O contexto da diáspora na construção da identidade cultural: a experiência do personagem José Viana, do romance Sem Nome, de Helder Macedo*. 2007. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/cancian-juliana-contexto-da-diaspora.pdf>. Acesso em: 03 maio 2020.

CANDAU, Vera Maria. *Abecedário de Educação e Interculturalidade com Vera Candau*. Cinead Lecav, 26 de dez. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10>. Acesso em: 20 dez. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: CANDAU, Vera (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-78

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: candau.pdf (curriculosemfronteiras.org). Acesso em: mar. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. v.13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria; *et.all.* *Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos*. 2007. Disponível em: 067520_capa_alterado.cdr (ufpb.br). Acesso em: 26 nov. 2020.

CANDAU, Vera Maria. *Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho*. Texto da Rede Nacional de Direitos Humanos, Pontifícia Universidade Católica: Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: www.dhnet.org.br/educar/cartilhas/oficinas/part1.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

COELHO, Pedro Paulo Teixeira. *África na Sala de Aula: geografia escolar no Brasil e o seu papel para ampliação do diálogo Sul- Sul*. 2017. Disponível em: 08.pdf (observatoriogeograficoamericalatina.org.mx). Acesso em: 02 mar. 2020.

COLLINS, James. Práticas de letramento, antropologia linguística e desigualdade social: casos etnográficos e compromissos teóricos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1191-1211, dez. 2015.

CONARE. MINISTÉRIO DE JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2020. *O que é o CONARE?* Disponível em <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/conare>. Acesso em: maio 2020.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. *Série assistente social no combate ao preconceito – xenofobia*. Caderno 5. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/HZu9C66MSL0c3EPab4gp.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

CORTESÃO, Luiza; Pavan, Ruth. O pensamento de Paulo Freire e o “arco-íris sociocultural da sala de aula”: entrevista com Luiza Cortesão. *Currículo sem Fronteiras*, [on-line], v. 18, n. 1, p. 311-323, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/cortesao-pavan.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

COTINGUIBA, Maria Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. *Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó*, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Santa Catarina, 2014.

DOURADO, Maura Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (orgs). *Língua e Cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 33-52.

ENGENHEIROS DO HAWAII. Ninguém = Ninguém. *Gessinger, Licks & Maltz*. BMG, 1992. CD.

ERA O HOTEL CAMBRIDGE. Direção: Eliane Caffé. Produção de Rui Pires. Brasil: Aurora Filmes. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uvVDjPbUtlk>. Acesso em: dez. 2019.

FARAH, P. D. A poesia como redenção na obra de Darwich. *Dossiê Estudos Árabes & Islâmicos*, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windys; IRELAND, Timothy; BARREIRO, Débora (orgs). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília : UNESCO, 2009.

FERNANDES, Nelson da Nóbrega. *O Rapto Ideológico da Categoria Subúrbio*. Rio de Janeiro: Apicur. 2011.

FRITZEN, Maristela Pereira; NAZARO, Ana Carolina Souza de. *Línguas adicionais em escolas públicas: discussão a partir de um cenário intercultural*. Santa Catarina: Universidade Regional de Blumenau, 2018.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GODOY, Arilda Schmidt. *Pesquisa Qualitativa-Tipos Fundamentais*. 1995. Disponível em: <a04v35n3.pdf> (scielo.br). Acesso em: mar. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Documento orientador - Estudantes Imigrantes: acolhimento*. São Paulo, julho de 2018. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf. Acesso em: 03 mar. 2020.

GUERRA, Sidney. *A nova lei de migração no Brasil: avanços e melhorias no campo dos direitos humanos*. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/28937>. Acesso em: dez. 2019.

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

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 14 out. 2020.

HALL, Stuart. Pensando a Diáspora (Reflexões Sobre a Terra no Exterior) In: LIV SOVIK, L. (Org.). *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: UFMG/UNESCO, 2003. p.1-18.

HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. *Cadernos CEDES*, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/cidade@. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO MIGRAÇÕES DIREITOS HUMANOS (IMDH). *Migrações, refúgio e apatridia: guia para comunicadores*. 1. ed. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://cdhpf.org.br/noticias/migracoes-refugio-e-apatridia-guia-para-comunicadores/>. Acesso em: 21 fev. 2020.

JASIUKONTYTÈ, Agnè. *Ser criança imigrante: (re) construção da identidade e da cidadania*. Dissertação (mestrado em ciências da educação) - Universidade de Aveiro, Portugal, Aveiro, 2014.

JUBILUT, Liliana Lyra; APOLINÁRIO, Silvia Menicucci. *A População Refugiada no Brasil: em busca da proteção integral*. Universitas Relações Internacionais. Brasília, v.6, n.2, 2008. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/view/787/746>. Acesso em: 08 jan. 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARAIA, R. B. *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

LEÃO, Renato Zerbini Ribeiro. *O Instituto do Refúgio no Brasil após a criação do Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE*, 2005. Disponível em: https://www.justica.gov.br/central-de-conteudo/estrangeiros/art_renatozerbini.pdf. Acesso em: 06 jan. 2020.

LIA, Cristina Fortes; RADÜNZ, Roberto. *Os processos migratórios dos séculos XIX e XX: diálogos entre o saber acadêmico e a Educação Básica*. Rio Grande do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2016.

LÉGAULT, Gisèle; RACHÉDI, Lilyane. *L'intervention interculturelle*. Montréal: Gaë tan Morin Éditeur, 2008.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. *Pró-posições*, Campinas, v. 23 n.1, 2013

MAGALHÃES, Giovanna Modé. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas pra uma agenda de pesquisa. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.2, n.2, p.47-64, 2010.

MAGALHÃES, Giovanna Modé.; SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1, v.67, p. 43-63, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Caminhos Pedagógicos da Inclusão: contornando e ultrapassando barreiras*. UNICAMP : São Paulo, 2018.

MARCELINO, Sandra Regina de Souza. *Racismo e (in)sucesso escolar: percepções e vivências escolares de adolescentes dos anos finais do ensino fundamental II*. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2019.

MARIANI Bethania. Nome próprio e constituição do sujeito. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. *Letras*, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 131-141, jan./jun. 2014.

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta (org). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13-28

MENDES, Leila de Carvalho; Russo, Kelly; Barros, Kellen Dias de. Entre hospitalidade e hostilidade: famílias em situação de imigração na rede pública de educação brasileira. *Dialogia*, São Paulo, n. 35, p. 200-213, maio/ago de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogian35.16913>. Acesso em: out. 2020.

MINAYO, Maria C. S.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, Yara Carolina Campos; LOPEZ, Ana Paula de Araújo. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: FERREIRA, Luciane Corrêa, et all (org). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. p. 17-40

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em 15 mar. 2020.

MOREIRA, Julia Bertino; BAENINGER, Rosana. A integração local de refugiados no Brasil. *Revista Forced migration*, ed. 35, jul. 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/375293752/Revista-Forced-Migration-Edicao-35-Julho-de-2010>. Acesso em: 06 dez. 2019.

NEVES, Amélia de Oliveira. *Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso*. Dissertação (mestrado em estudos linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NOBRE, Alena Pimentel Mello Cabral; Hodges, Luciana Vasconcelos dos Santos Dantas. A relação bilinguismo–cognição no processo de alfabetização e letramento. *Ciências & Cognição*, [on-line], v.15, n. 3, p. 180-191, 2010.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. *Direito Internacional da Migração, Glossário sobre Migração*. N. 22, 2009. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3420775/mod_resource/content/1/Gloss%C3%A1rio%20sobre%20Migra%C3%A7%C3%A3o%20-%20OIM.pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. *Agência da ONU para as migrações: Breve introdução Migrantes Internacionais, 2019*. Disponível em:

<http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/a685d878>. Acesso em: 11 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. Defensoria Pública da União. *Ética e Cidadania: Uma Introdução às Migrações Internacionais no Brasil Contemporâneo*. Curso on-line, 2019. Disponível em: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/269>. Acesso em: dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU*. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/>. Acesso em: jan. 2020.

PARCIANELLO, Juciane Ferigolo. *Língua italiana e dialeto: funcionamento político e sentidos possíveis*. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 6, 1983 – 2013. Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença. Porto Alegre, 2013.

PENNAC, Daniel. *Diário de Escola*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PETRUS, Regina; SANTOS, Miriam; ARAGÃO, Luciano Ximenes de. Filhos de refugiados congolese no Rio de Janeiro: socialização e escolarização nas escolas da rede pública de ensino. In: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam (Orgs). *Um olhar sobre as diferenças: A interface entre projetos educativos e migratórios*. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 35-55

PINTO, Rodrigo Sampaio. Vozes Nordestinas: a história oral como forma de análise das identidades nordestinas em Duque de Caxias. *Revista Pilares da História: Duque de Caxias e Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro, n. 18, dez. de 2019. Instituto Histórico Vereador Thomé Siqueira Barreto/ Câmara Municipal de Duque de Caxias e Associação dos Amigos Do Instituto Histórico (Edição conjunta).

PORTELLA, Êmily de Amarante. In: SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE MIGRAÇÃO E REFÚGIO, 2. Rede Multivídeos SEAD UFRGS. 16 de jan. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fzUU681YdDA>. Acesso em: 03 mar. 2020.

PORTELLA, Êmily de Amarante; SCHWINN, Simone Andrea. Elementos para (re)pensar a mobilidade humana: globalização, novos fluxos migratórios e políticas públicas. In: BAENINGER, Rosana (org) *et all. Migrações Sul-Sul*, 2.ed. Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp. Campinas: São Paulo, 2018.

ROMAOLI, Andrea. *O cenário real do tráfico humano no Brasil e no mundo*. SobreVivendo na Turquia. 9 de mar. de 2020. Entrevista dada à Danny Boggione. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X3eEBsdeIII>. Acesso em: 28 set. 2020.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; BORRI-ANADON, Corina. Crianças em situação de imigração na escola pública: percepções de docentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 256-272, jan./mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146943>. Acesso em: 10 de set. de 2020.

SANTANA, Joelton Duarte de. *Língua, Cultura e Identidade: a língua portuguesa como espaço simbólico de identificação no documentário: língua – vidas em português*. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37367/40088>. Acesso em: 09 nov. 2020.

SANTOS, Caroline Delfino. A inclusão de crianças africanas negras no Brasil: Trajetórias curriculares antirracistas em construção. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. *Revista On Line Medi@ções*, Portugal, v.7, n.2, 2019. Disponível em: <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/223>. Acesso em: 05 jan. 2020.

SANTOS, Danúsia Torres; MELLO, Ana Catarina Moraes Ramos Nobre. Entre a praia e a nau: reflexões em torno dos conceitos de identidade, cultura e competência intercultural em contexto. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (orgs). *Língua e Cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2010. p.181-190.

SANTOS, Miriam de Oliveira; BAHIA, Joana; GOMES, Charles. Aspectos socioeducativos dos processos migratórios. In: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam (org). *Um olhar sobre as diferenças A interface entre projetos educativos e migratórios*. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 7-17

SANTOS, Rodrigo. Aprender a nossa língua vernácula: A imigração e educação (rural) no Folha do Oeste (1946-1960). Universidade Federal da Fronteira Sul: Paraná. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v.2, n.1, 2017. p. 275-293.

SARAIVA, Arnaldo. *Biografia de um poema: Apresentação*. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Uma pedra no meio do caminho: Biografia de um poema*. Edição ampliada Eucanaã Ferraz. et al. Rio de Janeiro: IMS, 2010. p.24-241

SCHOOL, Ana Paula. O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. *Revista da Abralín*, [on-line], v.19, n.2, p.1-5, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1641/1593>. Acesso em: jun. 2020.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Bullyin: mentes perigosas nas escolas*. 2.ed. São Paulo: Globo, 2015.

SILVA, Ana Paula. *!No hablamos español!* Crianças bolivianas na educação infantil paulistana. Dissertação (mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. *Estudos Avançados*, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SILVA, Julia, Isabelle. Do mito da língua única à política do plurilinguismo: desafios na implementação de leis de cooficialização linguística em municípios brasileiros. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.23, n.38, jan/jun. 2016

SILVA. Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA. Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Cybele de Faria. Trabalho docente e a questão do imigrante. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO,4. CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7, 2014, Porto. *Publicação*. Porto: ANPAE, 2014.

TENT, MISSÃO PAZ, ACNUR. *Guia para a contratação de refugiados e solicitantes de refúgio garantindo uma inclusão de sucesso*. 2020. Disponível em: [Tent_BrazilGuide_Final.pdf \(acnur.org\)](#). Acesso em: set. 2020.

TILIO, Rogério. Reflexões acerca do conceito de identidade. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*. Unigranrio, Rio de Janeiro, v. 8, n. 29, abr-Jun., 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/529/530>. Acesso em: dez. 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano (orgs.). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.

VISNIEK, Matéi. *MigraaAantes ou tem gente demais nessa merda de barco ou o salão das cercas e muros*. Trad. Luciano Loprete. São Paulo: É realizações, 2017.

YIP, Joanna; GARCÍA, Ofélia. *Translinguagens: Recomendações para Educadores*. Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX, p. 164 - 177. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>. Acesso em: jun. 2021

ZORTEA, Gustavo. *Entrevista sobre a nova lei de migração*. Entrevista dada à jornalista Roberta Cruz. TV Senado. 14 de junho de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W-9j1rm6sKE&t=16s>. Acesso em: dez. 2019.

WINOGRAD, Monah. *O homem sem resto e a resistência ambivalente do dejetos*. Colóquio Mundos de Primo Levi (1919-1987). PUC: Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.jur.puc-rio.br/2019/09/09/coloquio-mundos-de-primo-levi-1919-1987/>. Acesso em: 28 out. 2020.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópoles: Vozes, 2000.

REFUGIADOS sírios espalham mensagem de paz, união e esperança em Londres. *Hypeness*, 28 mar. 2017. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2017/03/refugiados-sirios-espalham-mensagens-de-paz-uniao-e-esperanca-em-londres/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SAKAMOTO, Leonardo. Cure-se do preconceito contra imigrantes negros e pobres. *Pragmatismo político*, 11 maio 2015. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/05/cure-se-do-preconceito-contra-imigrantes-negros-e-pobres.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ANEXO A – Roteiro Oficina 1

ROTEIRO 1ª OFICINA: IDENTIDADE/ACOLHIMENTO

Objetivos:

- Estabelecer vínculo positivo entre os alunos e a equipe.
- Possibilitar a construção da identidade do grupo.
- Conhecer como as crianças se reconhecem e se apresentam individualmente e no coletivo.
- Fazer os acordos do grupo.

Preparar uma circular para as crianças levarem e entregarem aos responsáveis com os dias e horário das oficinas.

1º Momento: ACOLHIDA E CONFECÇÃO DE CRACHÁS (40m.)

Ambiente previamente arrumado e cadeiras em círculos.

O dinamizador/a acolhe todas as crianças dando boas-vindas. Apresenta-se falando somente o nome e da assistente. Enfatiza que aquele espaço deve ser um lugar seguro e de confiança entre todos. Incentiva que os alunos sugiram algumas regras a serem respeitadas por todos do grupo. O dinamizador/a diz para as crianças que as oficinas acontecerão as sextas-feiras sempre no mesmo horário durante seis encontros e que a presença de todos é muito importante.

Transição: Vocês já sabem o meu nome, mas eu não sei o nome de vocês. Então vamos nos apresentar de uma forma criativa?

O dinamizador mostra os materiais para a confecção dos crachás, distribui e pede que cada criança confeccione o seu crachá escrevendo o seu nome ou como gosta de ser chamada, a idade e faça o seu autorretrato.

O dinamizador/a disponibiliza alguns materiais para que as crianças enfeite seu crachá como quiser.

2º Momento: APRESENTAÇÃO COM OS CRACHÁS (20m.)

O dinamizador/a pede que as crianças fiquem em pé formando um círculo.

Em seguida mostra um dado e explica que o objeto fica na mão de uma criança que se apresenta e em seguida escolhe outro colega para se apresentar mostrando o crachá, compartilha com o grupo algumas informações a seu respeito e faz um gesto a ser repetido por todos.

A sugestão é deixar as crianças falarem livremente; caso digam apenas o nome, o dinamizador/a estimula algumas perguntas tais como:

- Onde nasceu? Onde mora?

- Tem algum apelido e deseja falar um pouco sobre ele? Quem o nomeou assim? Gosta desse apelido/nome? Qual nome gostaria de ter? Por quê? Por que acha que mudou?
- Há quanto tempo estuda na escola? Qual ano de escolaridade?
- O que te deixa feliz? O que te deixa triste?
- O que gosta de fazer? O que não gosta de fazer?

Ao término da apresentação das crianças, o dinamizador/a e o/a assistente se também se apresentam e preparam as crianças para o momento seguinte.

Transição: Agora que já nos conhecemos um pouco, o que vocês acham que faremos nesses encontros? Por que vieram? O que é uma oficina para vocês?

O dinamizador/a valoriza a fala das crianças, apresenta um cartaz com o nome da oficina e complementa com algumas informações que considere necessárias sobre o que seja uma oficina e o objetivo geral dos encontros.

3º Momento: IDENTIDADE DO GRUPO (1h.)

O dinamizador/a introduz a atividade lembrando que todos fizeram um crachá com um nome/apelido que é uma maneira de sermos identificados. Explica que todas as pessoas têm uma identidade que expressa o que somos e a nossa história vida.

O dinamizador/a pergunta aos alunos o que eles acham de criar uma identidade coletiva para o grupo. Sugere que eles discutam coletivamente e pensem em um nome e um símbolo. No momento da definição do nome/símbolo é importante que o dinamizador/a peça que as crianças expliquem o porquê da escolha e se todos estão de acordo.

Transição: Agora que vocês escolheram um nome e um símbolo, vocês irão fazer um grande crachá para o grupo desenhando em um cartaz o símbolo e no outro o nome do grupo.

O dinamizador/a divide o grupo em 2 equipes. Distribui materiais entre eles e explica que uma equipe irá escrever e enfeitar o nome escolhido coletivamente pelo grupo e a outra equipe desenhará o símbolo. Ao término da atividade as crianças mostrarão os cartazes produzidos que serão colados em um local da sala.

4º Momento: AVALIAÇÃO DO DIA (20m.)

O dinamizador/a explica ao grupo que sempre ao término do encontro eles irão avaliar a oficina.

O dinamizador/a coloca no chão três expressões de *emojis* representando: “*gostei/ mais ou menos/ não gostei*”. Distribui um palito para cada criança e diz que cada uma deverá colocar o palito na carinha de acordo com a sua opinião e dizer o porquê da escolha.

Agradecimento e despedida.

MATERIAIS

| MOMENTOS | MATERIAIS |
|--|--|
| 1º Momento: ACOLHIDA E CONFEÇÃO DE CRACHÁS | (2) Cartolinas, giz de cera, canetinhas/pilots, barbante para os crachás; fita adesiva |
| 2º Momento: APRESENTAÇÃO COM OS CRACHÁS | Cartaz com o nome da oficina. |
| 3º Momento: IDENTIDADE DO GRUPO | Papel 40kg; pilots/canetinha; folhas A4 (escrever o nome do grupo) |
| 4º Momento: AVALIAÇÃO DO DIA | Palitos de picolé; cartazes com emojis (Gostei/Regular/Não gostei) |

ANEXO B – Roteiro oficina 2

ROTEIRO 2ª OFICINA: CRIANÇAS COMO VOCÊ: ORIGENS

Objetivos:

- Favorecer a tomada de consciência sobre si e sobre a sua história de vida
- Percepção sobre as diferentes origens.

1º Momento: DINÂMICA DAS IMAGENS (50m.)

Ambiente previamente arrumado com imagens espalhadas pelo chão e cadeiras em círculos.

O dinamizador/a acolhe as crianças, dá as boas-vindas e pergunta se alguém lembra algo da oficina anterior e deseja brevemente fazer uma memória. Em seguida, o coordenador/a relembra as regras assumidas pelo grupo na oficina anterior.

O dinamizador/a diz para as crianças que todas nós vivemos momentos alegres e tristes durante a nossa vida e que essas lembranças contam um pouco sobre quem nós somos, a nossa história e faz parte da nossa identidade. Então será preciso que todos façam um pequeno esforço para lembrar de algumas situações.

Em seguida explica que colocará uma música e diz que durante o tempo em que a música tocar todos deverão circular pelas imagens, olhar bem todas que espalhadas pelo chão e escolher uma que mais lembra algo que já aconteceu em sua vida.

O dinamizador/a avisa que quando a música acabar todos devem estar sentados com a imagem escolhida em mãos.

Dado o comando, o dinamizador/a convida cada criança a mostrar a imagem que escolheu e contar para o grupo por que fez a escolha e qual o fato/a lembrança que a imagem provocou.

Transição: O dinamizador/a pergunta as crianças: Como vocês se sentiram lembrando da história que contou? Por que acham que eu pedi para que lembrassem e contassem algo sobre vocês? Acolher todas as respostas das crianças e concluir dizendo que alguns acontecimentos são iguais na vida das pessoas e outros são diferentes. Comentar que assim como alguns acontecimentos, nós também temos gostos, hábitos que são diferentes e outros iguais.

2º Momento: JOGO DO QUADRADINHO DO “NÓS” (40m.)

O dinamizador/a inicia a atividade disparando algumas perguntas para as crianças:

- Vocês gostam de música? Vocês acham que todas as pessoas gostam do mesmo estilo de música?

- Será que todos os alunos/as que estudam nesta escola nasceram em Duque de Caxias?
- E quem vem ou vai morar outro lugar, será que sempre é bem acolhido?

O dinamizador/a escuta a resposta das crianças e diz que irá fazer uma brincadeira chamada “**Quadrado do nós**” para que o grupo conheça o que temos de igual e de diferente entre nós. Os quadradinhos coloridos de TNT estarão previamente espalhados no chão. É importante que haja uma quantidade de cores repetidas que corresponda a um número significativo de crianças.

As crianças sentadas em círculo, o dinamizador/a explica que a brincadeira funciona a partir de um comando dado. Chama a atenção para que todas as crianças fiquem atentas e observem quem entra no quadrado do “nós”, quem fica de fora e em qual momento que isso acontece. Então o dinamizador/a diz:

- *Entremos no quadrado vermelho NÓS que gostamos de samba.*

[Todas as crianças que se identificarem com esse estilo musical deverá sair do seu lugar e ficar em cima do quadrado da cor estabelecida. O dinamizador/a pergunta se todos observaram e em seguida pede para as crianças voltarem para seus lugares. Assim seguirá as outras sentenças alternando sempre as cores].

- *Entremos no quadrado verde do NÓS quem fala português.*
- *Entremos no quadrado amarelo do NÓS quem fala outro idioma que não seja o português.*
- *Entremos no quadrado preto do NÓS quem nasceu no Brasil.*
- *Entremos no quadrado amarelo do NÓS quem gosta de escrever.*
- *Entremos no quadrado vermelho do NÓS quem gosta do seu nome.*
- *Entremos no quadrado verde do NÓS quem é evangélico/a.*
- *Entremos no quadrado amarelo do NÓS quem tem outra religião.*
- *Entremos no quadrado preto do NÓS quem gosta de desenhar.*
- *Entremos no quadrado vermelho do NÓS quem se considera negro/a.*
- *Entremos no quadrado verde do NÓS quem gosta de futebol.*
- *Entremos no quadrado amarelo do NÓS quem acha que o lugar onde mora é violento.*
- *Entremos no quadrado preto do NÓS quem é estrangeiro ou filhos/as de estrangeiros.*
- *Entremos no quadrado vermelho do NÓS quem gostaria de conhecer o Congo.*
- *Entremos no quadrado verde do NÓS quem é bagunceiro/a.*

- *Entremos no quadradinho amarelo do NÓS quem conhece a língua Lingala.*
- *Entremos no quadradinho verde do NÓS quem já morou em outro país.*
- *Entremos no quadradinho preto do NÓS quem tem familiares ou amigos que vivem em outro país.*
- *Entremos no quadradinho vermelho do NÓS quem se considera inteligente.*
- *Entremos no quadradinho amarelo do NÓS quem gosta do Brasil.*
- *Entremos em qualquer quadradinho do NÓS quem já aprendeu alguma coisa diferente com uma pessoa estrangeira.*

Quando o dinamizador/a encerrar todos os comandos convida o grupo a fazer uma breve reflexão a partir de algumas perguntas geradas :

1. Como vocês se sentiram quando entraram no quadradinho do NÓS?
2. Por que nem todos entraram nos quadradinhos no mesmo comando? Como se sentiram quando não entraram?
3. Tem momentos na escola ou na sala de aula em que algum de vocês se sentem fora do “quadradinho do nós”? Por que isso acontece? Como é se sentir fora do grupo?
4. Qual é o outro idioma que as pessoas aqui do grupo fala? Quem ensinou? Em casa vocês conversam com quem neste idioma?
5. Alguém aqui no grupo já aprendeu alguma palavra em outro idioma? Qual? Quem ensinou? Aprendeu outras coisas diferentes?
6. Quem já morou fora do Brasil, onde foi? O que lá tem e aqui não tem?

As perguntas **4, 5, e 6** deverão ser feitas pelo dinamizador/a logo após o término do comando.

Transição: Agora que nós já compartilhamos um pouco mais sobre o quem somos, o que gostamos, o que temos de diferente e de igual uns dos outros nós vamos pensar sobre o que o Brasil tem de igual e de diferente da Congo.

3º Momento: EU SOU O JUIZ (35m.)

O dinamizador/a coloca no chão uma Bandeira do Brasil de um lado e do outro a Bandeira do Congo. Distribui um cartão vermelho e um verde para cada criança. Explica que elas serão juizes como em uma partida de futebol e darão um cartão vermelho para algo ruim e o cartão verde para algo legal. O dinamizador faz a primeira rodada e pergunta uma a uma: Você dá um cartão vermelho para o quê no Brasil? E o cartão verde?

Na segunda rodada a atividade se repete, mas referindo-se ao Congo. No caso das crianças estrangeiras, filhos/as de estrangeiros/as ou brasileiros, o dinamizador/a pergunta se sabem

ou já ouviram alguma coisa que seus familiares, professores ou colegas comentaram sobre o país.

Ao término, o dinamizador/a distribui uma filipeta escrita Brasil e a outra Congo e pede que as crianças escrevam uma palavra qualquer sobre cada um desses países e coloque em cima de cada bandeira explicando a sua resposta.

4º Momento: AVALIAÇÃO (25m.)

O dinamizador/a distribui uma peça de dominó em papel para cada criança e pede que uma criança comece colocando a sua peça no chão e falando o que achou da oficina. Em seguida, outra criança que tenha a peça que encaixe na anterior coloca no lugar devido e faz sua avaliação. A atividade encerra quando todas as crianças falarem.

Agradecimento e despedida.

MATERIAIS

| MOMENTOS | MATERIAIS |
|----------------------------------|---|
| 1º Momento: DINÂMICA DAS IMAGENS | Imagens; rádio e pendrive com músicas do Congo e do Brasil; cartaz com o nome da oficina. |
| 2º Momento: JOGO DOS QUADRADOS | Quadrados de TNT coloridos (preto, vermelho, amarelo e verde) |
| 3º Momento: EU SOU O JUIZ | Bandeira do Brasil e do Congo (TNT), cartões vermelho e verde; filipetas; canetinhas. |
| 4º Momento: AVALIAÇÃO | Peças de dominó |

ANEXO C – Roteiro oficina 3

ROTEIRO 3ª OFICINA: CASA E FAMÍLIA

Objetivos:

- Conhecer como as crianças apresentam suas famílias, sua casa e seu cotidiano (passado, presente e futuro).

1º Momento: PESCARIA

O dinamizador pergunta se alguém do grupo já pescou algum dia. Diz que na Oficina dos Sonhos todos terão a oportunidade de pescar de um modo diferente.

Apresenta para eles uma caixa representando um aquário e diz que eles terão os olhos vendados para pegar uma bolinha. Vai chamando um a um para pescar. Explica que esta pescaria é diferente, pois não tem peixes, mas tem muitas memórias, por isso ao invés de peixes, há muitas bolinhas em cores diferentes. Cada bolinha terá uma etiqueta fixada com um sinal de (+) ou de (-).

O dinamizador/a ficará atento/a para a bolinha pescada. Caso seja uma que tenha a etiqueta com o sinal (+), a criança contará uma lembrança boa/alegre da sua vida, família ou coisas que costumavam fazer. Após contar, o dinamizador diz que também temos memórias ruins/ tristes e pergunta se ela lembra de algo ou alguma história que aconteceu e ela considera ter sido ruim.

A brincadeira segue até que todos tenham pescado e compartilhado suas memórias. Caso a criança tenha pescado uma bolinha com o sinal de (-), o dinamizador faz a pergunta sobre algo bom que tenha acontecido. O importante será que as crianças compartilhem os dois momentos independente do resultado da pescaria.

Caso haja tempo, a brincadeira poderá ter duas rodadas.

2º Momento: TAREFA COM BONECOS (1h.)

Ambiente previamente arrumado e cadeiras em círculos.

Cada momento da oficina é importante ser fotografado.

O dinamizador/a dá as boas-vindas e inicia a atividade pedindo que 2(duas) ou 3 (três) crianças relatem brevemente o que lembram do encontro anterior. Em seguida, pede que as crianças fiquem em pé uma ao lado da outra. Estimula as crianças a partir de algumas perguntas

- *Quem mora em Caxias há muito tempo fique abaixado e os outros permaneçam em pé.*
- *Quem mora em uma casa grande fique em pé e os outros abaixem.*

- *Quem tem irmãos fique abaixado e os outros em pé.*
- *Quem tem familiares que moram em outro Estado ou país fique em pé e os outros abaixados.*
- *Quem tem animal de estimação fique abaixado e quem não tem fique em pé.*
- *Quem mora com o pai e a mãe na mesma casa fique em pé e quem não mora fica abaixado.*
- *Quem gosta de brincar fique abaixado e quem não gosta fique em pé.*
- *Quem acha a sua família legal fique em pé e quem não acha fique abaixado.*

Após fazer esse momento inicial com as crianças, o dinamizador/a apresenta o cartaz com o nome da oficina e disponibiliza pedaços de papéis e diferentes materiais para que desenhem e enfeitem os componentes de suas famílias.

Obs: Assim que as crianças forem terminando cada personagem familiar, as dinamizadoras vão fixando palitos de churrasco atrás dos desenhos para ser usado no 3º momento.

Ao terminar essa primeira etapa, o dinamizador/a entrega para cada criança metade de papel 40kg e pede que as crianças desenhem sua casa.

Após a conclusão desse momento, o dinamizador/a distribui uma tira de papel (branco ou qualquer outra cor clara) e pede que cada criança escreva o seu nome com letras grandes. Pede que ao se apresentar cada criança coloque a tira de papel com o seu nome no chão e vai apresentando cada elemento de sua família. Em seguida apresenta a sua casa. Cada criança mostra o seu desenho pronto, coloca no chão e conta para os seus colegas como é a sua casa, quantas pessoas moram na casa e o qual é a rotina da família (o que cada um costuma fazer). e pede que coloque cada familiar onde eles quiserem na casa perguntando sempre a justificativa de cada posicionamento.

Quando todas terminarem de apresentar o dinamizador pergunta:

- *Quem nesta sala já esteve na casa de alguém aqui do grupo? Como foi?*
- *Todos moram perto ou sabem onde algum colega do grupo mora?*
- *Sua família ou pais deixam você ir brincar na casa de algum colega? Sim? Não? Por quê? Que colega é esse/a?*

Transição: O dinamizador/a diz que as famílias são diferentes mesmo quando tem costumes parecidos com as nossas. Algumas são grandes, outras pequenas, umas são mais divertidas e outras nem sempre são. Algumas famílias fazem muitas coisas juntas e outras não, como por exemplo: comer, ir à igreja, assistir tv, pescar...

3º Momento: TEATRO DAS FAMÍLIAS

Em duplas ou trios, o dinamizador/a distribui uma folha de papel A4 e pede que os grupos criem uma pequena história e apresentem para os colegas. Cada grupo terá entre 10 a 15 minutos de apresentação.

Disponibilizar tecidos, caixas e diferentes objetos para que as equipes montem o próprio cenário.

Após as apresentações perguntar ao grupo quem gostou das histórias: Por que? Tinha alguma relação com suas histórias de vida?

4º Momento: NOMEANDO AS FAMÍLIAS

O dinamizador distribui um pedaço de barbante ou fitilho para cada criança. Pede que eles amarrem todas as pessoas da família que eles gostariam que estivessem juntos. Folhas de papel A4 para cada criança criar um nome para a sua família.

5º Momento: EU TENHO UM SONHO...

O dinamizador apresenta um cartaz em uma folha de papel pardo com uma imagem de uma criança sonhando. Diz que sonhos são desejos de coisas que nós gostaríamos que tornassem reais. São esperanças que alimentamos.

Em seguida pensem em suas famílias hoje e como gostaria que ela fosse. Falta alguma coisa? O que seria? Seria esse o seu sonho para a sua família? Distribui uma filipeta escrita: "EU TENHO UM SONHO ..." e pede que cada criança escreva na filipeta [em papel branco ou em cor clara] qual é o seu sonho em relação a sua família.

Ao término da atividade, o dinamizador convida cada criança para ler qual é o seu sonho e colocar no cartaz. A tarefa segue até que todos tenham colado apresentado.

6º Momento: AVALIAÇÃO (20m.)

O coordenador distribui dois papeis em formato de mãos simbolizando (like) ou (deslike). Dentro de cada mão, as crianças escreverão o que curtiram e o que não curtiram na oficina.

Agradecimento e despedida.

MATERIAIS

| MOMENTOS | MATERIAIS |
|---------------------------------|--|
| 1º Momento: PESCARIA | Faixa de pano; bolinhas de isopor com etiquetas; cartaz com o título da oficina. |
| 2º Momento: TAREFA COM BONECOS | Folhas A4 [branco] cortado em 4 partes; tesoura; lápis de cor; giz de cera; canetinha, cola colorida; papeis diferentes, tiras de papel crepon, etc... Papel 40kg cortado ao meio. |
| 3º Momento: TEATRO DAS FAMÍLIAS | Folhas A4; canetinhas; palito de churrasco; lápis de cor; diferentes objetos que sirvam para o cenário: [tecido, caixas, etc...] |
| 3º Momento: NOMEANDO A FAMÍLIA | Fita crepe ou durex; fitilho; Folhas de papel A4. |
| 4º Momento: EU TENHO UM SONHO | Papel pardo escrito “ <i>Eu tenho um sonho</i> ”; Cola; Filipetas impressas “Eu tenho um sonho...” |
| 5º Momento: AVALIAÇÃO | Desenhos impressos com os símbolos de Like e Deslike; Lápis . |

ANEXO D – Roteiro oficina 4**ROTEIRO 4ª OFICINA: EU E O OUTRO: CAMINHO DAS CRIANÇAS**

Objetivos:

- **Conhecer quais são os espaços/territórios de circulação e ocupação pelas crianças.**
- **Conhecer quais os problemas que as crianças identificam no bairro/local onde moram.**
- **Identificar quais são os espaços de lazer que as crianças frequentam**

1º Momento: DESENHANDO MINHAS PEGADAS (40m.)

Fotografar cada momento da oficina e a produção das crianças durante a confecção e ao término.

O dinamizador/a inicia a oficina dando as boas-vindas e pedindo que as crianças façam memória do encontro anterior. Pedir que as crianças relembrem os acordos feito em grupo. Apresentar o tema da Oficina dos Sonhos.

Em seguida, conta uma pequena história para sinalizar quais os lugares que sempre frequenta e o que faz nesses espaços. Dirige-se as crianças e pergunta: Vocês costumam ir a muitos lugares? Sim ou não? Vamos fazer algumas pegadas dos lugares que costumamos frequentar diariamente?

O dinamizador/a mostra um papel em formato de pegadas e distribui 4 moldes para cada criança. Pede que escrevam em cada uma, o nome dos lugares que frequentemente costumam ir.

Após a atividade realizada, o dinamizador/a convida uma criança de cada vez a colocar as suas pegadas no chão e contar por onde costumam andar/ficar mais tempo e o que fazem nesses locais.

O dinamizador estende um tecido no chão e diz para as crianças que agora que elas conhecem um pouco mais os colegas e os lugares que eles frequentam. Cada uma deverá escolher uma pegada com um dos lugares/espacos escrito por outra criança e que ele/a gostaria também de ir ou frequentar e explicar a razão da escolha.

Transição: O dinamizador/a pergunta as crianças se esses locais que costumam frequentar é no bairro onde moram. Após a resposta das crianças pergunta se eles gostam do local onde moram. Deixar que as crianças digam apenas Sim ou Não. Caso alguma criança se antecipe em dizer sobre as coisas que gosta ou não gosta, o dinamizador/a propõe que as crianças escrevam uma carta que pode ser elogiando as coisas legais do bairro ou denunciando as coisas que não gosta.

2º Momento: CARTAS SOBRE O BAIRRO (50m.)

O dinamizador/a entrega a cada criança uma folha de papel A4 com dobraduras em formato de carta. Entregar uma folha para cada uma e um lápis. Pedir que elas abram

o papel em forma de carta e escreva dentro o que elas gostam e o que não gostam podendo enfeitar/colorir a carta se quiserem e assinem o seu nome. Caso alguma criança tenha dificuldade de escrever, o dinamizador/a e assistente deverá ajudar as crianças na escrita.

Quando todos tiverem terminado o dinamizador/a vai recolhendo as cartas e as colocam dentro de um caixa. Diz para as crianças que cada uma irá “na caixa de correio” e retirará uma carta. Lerá em voz alta o elogio e/ou denúncia do bairro e o nome de quem fez.

Transição: O dinamizador diz que em alguns bairros tem lugares legais onde é possível brincar bastante e em outros bairros não tem. Diz que as crianças irão contar uns para os outros através de uma brincadeira, os lugares que costumam brincar ou passear.

3º Momento: DANÇA DAS CADEIRAS (30m.)

O dinamizador/a arrumar as cadeiras em círculo com uma cadeira a menos do total de crianças. Diz que todas correrão ao redor das cadeiras e quando o dinamizador/a disser: “Pedi pra sentar...sentou!” A criança que ficar em pé falará o(s) lugar(es) que costuma brincar e/ ou passear. O dinamizador/a pode perguntar quais brincadeiras costumam fazer nesses lugares.

A medida em que cada criança for saindo para falar, vai retirando uma cadeira até que todos falem sobre seus lugares preferidos de lazer.

4º Momento: AVALIAÇÃO (30m.)

O dinamizador previamente prepara tiras de papel com o nome de cada criança. Dobra e coloca em uma caixinha. Diz que cada uma irá sortear um nome que poderá ser o seu ou de algum colega. O nome que sair, a criança deverá dizer o que achou do encontro do dia e se gostaria de fazer alguma sugestão.

| MOMENTOS | MATERIAIS |
|--------------------------------|---|
| 1º Momento: MINHAS PEGADAS | Moldes das pegadas (4 por criança) , lápis, borrachas; tecido para colocar no chão. |
| 2º Momento: CARTAS | Folha A4 em formato de carta, lápis de cor; caixa. |
| 3º Momento: DANÇA DAS CADEIRAS | Não necessita de material. |
| 4º Momento: AVALIAÇÃO | Tiras de papel com o nome das crianças e um recipiente para colocar os papeis dobrados. |

ANEXO E – Roteiro oficina 5

5ª OFICINA: LUGARES E VIVÊNCIAS NA ESCOLA

Objetivos:

- Conhecer qual a relação (afetos) que as crianças têm com os colegas/professores/funcionários.
- Identificar a apreciação das crianças nos diferentes espaços da escola (o que gostam e o que não gostam) e suas respectivas razões.
- Enumerar algumas experiências escolares das crianças (passado/presente) e suas projeções de uma escola integradora (futuro).

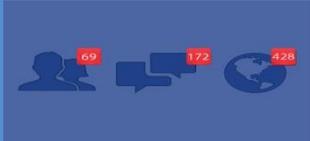
O dinamizador/a acolhe as crianças, relembra com as crianças os acordos do grupo e apresenta o tema da oficina.

1ª atividade: DINÂMICA SENTIDO E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

O dinamizador diz que nesta oficina todos serão convidados a pensar um sobre a escola e apresenta um varal com diferentes imagens relacionadas (diferentes tipos de escola, objetos escolares, espaços escolares, alunos brincando, estudando, alegres, tristes, sozinhos, em grupos, etc...) e deixa as crianças olharem durante um tempo. Em seguida distribui 5 ou 6 filipetas coloridas para cada criança e pede que elas respondam com uma palavra a seguinte pergunta: QUANDO VOCÊS OUVEM A PALAVRA ESCOLA, O QUE VOCÊ PENSA? Quando todas terminarem, o dinamizador/a entrega para cada criança metade de uma folha de papel pardo com a palavra **Escola** colada no centro e cola. Diz para as crianças que elas deverão organizar as palavras e colar no cartaz conforme desejarem desejarem.

2ª atividade: DINÂMICA DO FACEBOOK (Relação de afeto com a escola)

O dinamizador/a prepara um cartaz grande como se fosse uma página do facebook e fixar na parede ou quadro. Escrever na coluna horizontal o nome dos espaços na escola, os diferentes profissionais, professores e colegas. Será necessário deixar duas colunas em branco escrito **“OUTROS LIKES E OUTROS DISLIKES”** para que as crianças exemplifiquem lugares e/ou profissionais, colegas... caso as sugestões apresentadas não estejam presentes. Na vertical escrever o nome de cada criança por ordem alfabética. O dinamizador/a apresenta duas caixinhas com os sinais de **like** e **dislike**. Cada criança na sua vez irá curtindo ou não cada item apresentado no cartaz. Quando todos terminarem, o dinamizador/a distribui duas filipetas de papel para que as crianças possam complementar os espaços da coluna em branco, fixar no cartaz e explicar o porquê de cada **like** ou **dislike**.

| |  | | | | | | |
|-------|---|-------------|-------|-------|-------------------|-------------|-----------------|
| Nomes | Sala de aula | Professor/a | Pátio | Turma | Colegas da escola | Outros Like | Outros Dislikes |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

3ª atividade: A HISTÓRIA DO OUTRO

O dinamizador divide a turma em três grupos, sendo duas equipes de congolese e uma dos brasileiros. Explica que cada equipe irá conversar, chegar a um consenso e completar a história do outro grupo a partir de suas experiências. O dinamizador distribui uma folha para cada equipe. Ao término todas as equipes irão ler como escreveu a história do outro.

Obs 1: Dinamizador/a e assistente, cada um/a fica responsável por uma equipe para auxiliar na escrita e dúvidas das crianças.

4ª atividade: AVALIAÇÃO (SUGESTÕES PARA UMA CONVIVÊNCIA MELHOR)

Depois de todas as histórias lidas, o dinamizador pergunta para a equipe brasileira que ouviu a história sobre eles, o que acharam, se concordam, discordam... e o mesmo deverá acontecer com o grupo de estrangeiros. O dinamizador/a pergunta se cada equipe quer justificar as suas respostas.

Após esse momento, depois de vivenciar essa experiência do olhar do outro, as crianças deverão retornar para as suas equipes e responder a seguinte pergunta: O que as pessoas de uma escola pode fazer para acolher/receber melhor quem chega? O dinamizador entrega uma folha de papel para cada equipe fazer o seu registro e depois compartilhar coletivamente a resposta.

Obs.: O dinamizador/a e assistente orienta os alunos nessa reflexão, caso percebam dificuldades poderá provocar perguntas: como vocês gostariam de ser recebidos em uma

nova escola? O que os alunos antigos poderiam fazer para demonstrar acolhimento aos novos colegas?

Obs: O dinamizador/a ou assistente deverá ter uma relação com o nome das crianças e ir anotando as respostas de cada uma.

| MOMENTOS | MATERIAIS | Colocar OK para cada material confeccionado e separado |
|--|---|---|
| <p><u>1º Momento:</u> Acolhida/ Dinâmica Sentido e Experiências escolares</p> | - Cartaz com o nome da oficina/ Fita crepe | |
| | - Fita crepe | |
| | - Lista de presença | |
| | - Crachás | |
| <p><u>2º Momento:</u> Dinâmica do Facebook</p> | - Cartaz (página do facebook) | |
| | - Likes e Dislikes (impressos e recortados). Obs: os likes e dislikes deverão ser feitos de acordo com cada coluna e o número de crianças. Ex: Se são 7 colunas deverão ser feitos 7 likes e 7 dislikes para cada criança. | |
| | - Filipetas | |
| <p><u>3º Momento:</u> A história do outro</p> | - História impressa dos brasileiros | |
| | - História impressa dos | |

| | | |
|------------------------------|----------------------------|--|
| | congoleses (2 versões) | |
| | - Lápis de cor/giz de cera | |
| | | |
| | | |
| 4º Momento: Avaliação | | |
| | | |

ANEXO F – Roteiro oficina 6

Oficina 6: Como se brinca?

Objetivos:

- Identificar as brincadeiras que mais gostam (escola/casa) (das crianças/pais) (passado/presente)
- Identificar o lugar da brincadeira na infância
- Identificar como se organizam e estabelecem regras
- Como lidam com as regras
- Como lidam com a imaginação

1º MOMENTO: QUADRO DE BRINCADEIRAS

O dinamizador/a distribui uma cartela contendo algumas brincadeiras e pede que as crianças marquem um **X** de acordo com a intensidade de seus interesses. Deixar um espaço para que as crianças acrescentem outras brincadeiras não contidas na cartela.

| BRINCADEIRAS | GOSTO MUITO | GOSTO POUCO | NÃO GOSTO | NÃO CONHEÇO |
|--------------------|-------------|-------------|-----------|-------------|
| Dança das cadeiras | | | | |
| Pique | | | | |
| Queimada | | | | |
| Passar anel | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

2º MOMENTO: CONSTRUINDO O JOGO DA MEMÓRIA

O dinamizador/a disponibiliza o material necessário para cada criança (cartela, tesoura, giz de cera, canetinha). Explica para as crianças que em cada dupla de quadrados deverão fazer o mesmo desenho ou escrever a mesma coisa de acordo com o que for solicitado. O dinamizador/a vai orientando as crianças para que elas realizem cada tarefa ao mesmo tempo, de modo que todas terminem juntas.

Em seguida, as crianças deverão numerar os quadrinhos e recortar suas cartelas e colocar as peças em um saquinho amarrando-as.

Modelo:

1. **Desenhar ou escrever algo que te deixa feliz.**
2. **Fazer um desenho qualquer.**
3. **Escrever uma palavra do seu país.**
4. **Escolher uma bandeira e desenhar (Brasil, Congo ou Angola)**

5. Escrever o nome de uma brincadeira
6. Nome de um amigo/a que você gosta
7. Fazer um desenho que lembra algo bonito do seu país.

O dinamizador/a deverá ter o modelo das três bandeiras para que os alunos vejam e façam a escolha que quiserem para desenhar.

| | |
|--|--|
| AMIGOS | AMIGOS |
|  |  |
| AMOR | AMOR |
|  |  |
| FUTEBOL | FUTEBOL |
| MARIA | MARIA |
|  |  |

3º MOMENTO: CONVIDANDO O COLEGA PARA BRINCAR

Após confeccionarem o jogo da memória o coordenador/a diz para as crianças formarem duplas ou trincas e brincar com o jogo. Em cada rodada deverá ser utilizado um jogo. A regra do jogo consiste em embaralhar as peças viradas para baixo deixando visível apenas os números. A primeira criança vira uma peça numerada e procura adivinhar onde está o par da mesma peça. Quem achar segura as peças. Caso não encontre, devolve a peça para o lugar e o jogo dá sequência. Ganha quem mais conseguir formar os pares.

4º MOMENTO: INVENTANDO UMA BRINCADEIRA

As crianças deverão se dividir em grupos (3 trincas e 1 quarteto). Durante um tempo elas deverão inventar uma brincadeira com as regras e objetivos. Quando todos os grupos terminarem deverão apresentar suas brincadeiras e convidar um dos grupos para brincar.

5º MOMENTO: CONFRATERNIZAÇÃO